

Н.В. Лисенко

Дитячий садок-школа: *актуальні проблеми наступності*



Національна академія педагогічних наук України
Навчально-науковий інститут
соціокультурного розвитку дітей та молоді
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника

**ДИТЯЧИЙ САДОК-ШКОЛА:
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАСТУПНОСТІ**

Монографія

З тє видання, перероблене та доповнене

За редакцією проф. Н.В. Лисенко



Київ 2014

УДК 373.2.016+373.3.016]:39(075.8)

ББК 74.1я73+74.2я73+63.5я73

Д 32

*Рекомендовано вченою радою Прикарпатського
національного університету імені Василя Стефаника
(протокол №4 від 25 листопада 2010 р.)*

Авторський колектив: Н.В. Лисенко, І.М. Шоробура,
Л.С. Пісоцька, О.М. Лисенко, М.І. Олійник, Д.І. Струннікова,
С.В. Чупахіна, К.М. Лисенко-Гелемб'юк, Л.В. Зданевич,
Л.А. Машкіна, Л.О. Мацук, М.В. Матішак.

Рецензенти:

доктор педагогічних наук, професор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, дійсний член Академії педагогічних і соціальних наук (м. Москва) В.Є. Берека;

доктор педагогічних наук, професор Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка Я.П. Кодлюк;

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкового навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського Г.С. Тарасенко.

Д 32 **Дитячий садок-школа: актуальні проблеми наступності :**
монографія / Н.В. Лисенко, І.М. Шоробура, Л.С. Пісоцька [та ін.] ;
за ред. проф. Н. Лисенко. – 3-тє видання, перер. та доповн. – К. :
Видавничий Дім “Слово”, 2014. – 472 с.
ISBN 978-966-194-189-1

Книгу адресовано науковцям, викладачам педагогічних навчальних закладів, студентам, слухачам магістратури, аспірантам й широкому педагогічному загалу.

УДК 373.2.016+373.3.016]:39(075.8)
ББК 74.1я73+74.2я73+63.5я73

ISBN 978-966-194-189-1

© Лисенко Н.В., Шоробура І.М., Пісоцька Л.С., Лисенко О.М., Олійник М.І., Струннікова Д.І., Чупахіна С.В., Лисенко-Гелемб'юк К.М., Зданевич Л.В., Машкіна Л.А., Мацук Л.О., Матішак М.В., 2014

© Навчально-науковий інститут соціокультурного розвитку дітей та молоді Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2014

© Видавничий Дім “Слово”, 2014



ЗМІСТ

Переднє слово.....6

**Розділ I. Освітній простір сучасного дошкільця
і початкової школи: методологія наступності11**

**1.1. Наступність освітніх парадигм минулого і
сучасності.....11**

1.1.1. Природовідповідність виховання дітей у
системі “дошкільний навчальний заклад –
початкова школа”.....12

1.1.2. Генеза історико-педагогічних засад
наступності.....32

**1.2. Детермінанти наступності на тлі модернізації
змісту дошкільної і початкової освіти.....53**

**1.3. Моделювання наступності освітнього простору
в системі ДНЗ – ЗОШ І ступеня.....65**

1.3.1. Психологічні механізми моделювання
наступності освітнього простору в системі “ДНЗ –
ЗОШ І ступеня”.....65

1.3.2. Психологічний супровід освітнього
простору в навчальних закладах нового типу.....80

1.3.3. Форми і умови психологічного супроводу
наступності в освіті дітей дошкільного –
молодшого шкільного віку.....86

Література.....107

Розділ II. Освітній простір сучасного дошкілля і початкової школи: дидактичний вимір.....	117
2.1. Дидактичні умови реалізації наступності в етнокультурному просторі закладів дошкільної та початкової освіти дітей.....	117
2.2. Формування засадничих уявлень і понять у контексті етнокультури: особистісно орієнтований підхід.....	133
2.3. Наступність у соціокультурному розвитку дошкільників і молодших школярів.....	158
2.4. Пізнавальний потенціал природи рідного краю в етнічному вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.....	175
2.5. Формування контрольно-оцінних умінь дітей старшого дошкільного – молодшого шкільного віку..	190
<i>Література.....</i>	<i>248</i>

Розділ III. Освітній простір сучасного дошкілля і початкової школи: виховний вимір.....	268
3.1. Використання морального імперативу етновиховних засобів у діяльності сучасних ДНЗ і ЗОШ I ступеня.....	268
3.2. Виховання правової культури молодших школярів (Мацук).....	284
3.3. Фольклор як засіб природовідповідного виховання дітей у системі “дошкільний навчальний заклад – початкова школа”.....	309
<i>Література.....</i>	<i>335</i>

Розділ IV. Освітній простір сучасного дошкілля і початкової школи: професійно-спрямований вимір.....	337
4.1. Організація освіти дітей дошкільного – молодшого шкільного віку: сучасний погляд (Лисенко).....	337

4.2. Підготовка студентів до впровадження педагогічних інновацій у дошкільних навчальних закладах.....	355
4.3. Неперервна математична підготовка майбутнього педагога в системі освіти дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.....	389
4.4. Функціональні напрями забезпечення результативності управління педагогічним процесом дошкільного навчального закладу	408
<i>Література.....</i>	<i>461</i>

– концепції наступності дошкільної й початкової ланок освіти (Л. Артемова, О. Асмолов, Н. Виноградова, Я. Кодлюк, О. Проскура, К. Щербакова й ін.);

– дослідження проблем розвитку здібностей (В. Моляко, В. Мясіщев, С. Рубінштейн, Б. Теплов, В. Шадріков й ін.);

– наукове обґрунтування особливостей, закономірностей і принципів розвитку дитячого мислення (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Запорожець, Г. Костюк, Г. Люблінська, В. Маралов, Н. Менчинська, М. Подд'яков й ін.);

– психолого-педагогічні концепції інтегрування змісту понять (Н. Бібік, Г. Гранатов, О. Савченко, Г. Тарасенко, А. Усова, М. Шардаков й ін.);

– погляди на розвиток понятійно-образного мислення дітей і домінування його емоційного компонента у формуванні наукових понять (Л. Айдарова, Л. Венгер, О. Кононко, О. Ращикуліна, І. Якиманська й ін.).

Авторський колектив: доктор педагогічних наук, професор **Н. Лисенко**, доктор педагогічних наук, професор **І. Шоробура**, кандидат педагогічних наук, доцент **Л. Пісоцька**, кандидат філологічних наук, доцент **О. Лисенко**, кандидат педагогічних наук, доцент **М. Олійник**, кандидат педагогічних наук, доцент **Д. Струннікова**, кандидат педагогічних наук, доцент **С. Чупахіна**, кандидат психологічних наук **К. Лисенко-Гелемб'юк**, кандидат педагогічних наук, доцент **Л. Зданевич**, кандидат педагогічних наук, доцент **Л. Машкіна**, кандидат педагогічних наук, доцент **Л. Мацук**, кандидат педагогічних наук **М. Матішак**.



Розділ I

Освітній простір сучасного дошкільця і початкової школи: методологія наступності

1.1. Наступність освітніх парадигм минулого і сучасності

У сучасній вітчизняній та закордонній педагогічній науці і практиці відбувається переосмислення концептуальних підходів до навчання й виховання дошкільників і молодших школярів. Зростає розуміння ролі наступності в їхній соціальній адаптації.

Зміни, характерні сучасному суспільству, торкнулися сфери культури й освіти, оголивши проблеми виховання. За таких умов найважливішим завданням вважаємо відповідність змісту, форм і методів виховання принципу природовідповідності як головному критерію його обґрунтованості й дієвості.

Розуміння і усвідомлення людини як унікального космобіо-соціального явища, утвердження пріоритету цінності її внутрішньої природи, визнання її сутнісних характеристик розглядаємо основою для створення оптимальних умов природовідповідного виховання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку.

Вивчення дитини цього віку (перехідного від дитячого садка до школи) як особливого соціального феномена у всьому різноманітті її властивостей і відносин, пошук оптимальних шляхів її природовідповідного виховання актуалізують використання дитячого фольклору як найважливішого засобу гармонійного розвитку особистості. Емоційно-образну природу дитячого фольклору, його моральну сутність вважаємо необхідною підставою гуманізації педагогічної діяльності.

1.1.1. Природовідповідність виховання дітей у системі “дошкільний навчальний заклад – початкова школа”

Природовідповідність виховання як історико-педагогічна проблема не втрачає своєї актуальності, обумовлюючи сучасні підходи до вибору змісту, форм і методів виховання відповідно до природи дитини у контексті нових соціокультурних стандартів. Визначення закономірностей природовідповідного виховання дозволяє, на наш погляд, дещо переосмислити навчально-виховний процес і виявити нові підходи щодо виховання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку.

В історії педагогіки природовідповідність виховання дітей розглядається й трактується по-різному. Ще до теоретичного осмислення принципу природовідповідності філософами й педагогами, його сутнісне значення гармонійно існувало у досвіді народного виховання. Арсенал його засобів містив можливості природовідповідного розвитку людини, тобто принцип природовідповідності перебував у досвіді народного виховання в імпліцитному стані. Це уможливило виокремлення природовідповідності з досвіду народного виховання й теоретичне його обґрунтування як провідного принципу педагогіки.

Ідея природовідповідності виховання своїми витоками сягає філософських праць мислителів античності Демокрита, Ксенофонта, Платона, Аристотеля й ін.

Спроби теоретичного усвідомлення природовідповідності у вихованні людини започаткував давньокитайський філософ Конфуцій, а його книги вважали священними (551–479 до н.е.). У конфуціанстві природовідповідність виховання – це розвиток даних природою людських якостей, які філософ уважав природним матеріалом, а його розвиток – шляхом виховання ідеальної людини.

В освітніх парадигмах середньовіччя природовідповідність розглядали за світовідчуття, релігійність. Ідеї гуманістичної педагогіки, актуальні й цікаві для сьогодення, отождествляючи гуманістичну педагогіку, як споконвічно природовідповідна, може бути джерелами не лише народної педагогіки, а й академічної, наукової.

Природовідповідне виховання дитини в історії педагогіки розглядали на основі ідеї “вільного виховання”.

Грунтовно природовідповідне виховання дітей розглянуто Я. Коменським (1592–1670). Він є основоположником цього принципу в педагогіці, адже вважав, що людина є частиною природи й підпорядкована її законам. Уперше в теорію педагогіки Я. Коменський увів поняття “природовідповідність” як основну закономірність педагогічного процесу. Всі його праці (“Велика дидактика”, “Материнська школа”, “Загальна порада виправлення справ людських” й ін.) пронизані однією головною ідеєю – навчання й виховання відповідно до природи і згідно із законами природи, тобто природовідповідно.

Природовідповідність у Я. Коменського представлено як універсальний закон світобудови. При цьому природною основою розвитку є власне здатність до розвитку. Ці положення розкривають і конкретизують методологічне значення природовідповідності виховання [63, с. 88]. Зростання і розвиток людини, її навчання і виховання Я. Коменський

також поділяв на певну кількість етапів відповідно до законів природи; тобто вчений одним із перших в історії педагогіки обґрунтував психолого-педагогічну вікову періодизацію і типологію дітей [63, с. 89].

Наступність навчання й виховання він розглядав за постійний, поетапний і беззупинний розвиток різноманітних знань. Я. Коменський сформулював конкретні вказівки з метою розподілу занять за роками, місяцями, днями, годинами з чітким урахуванням вікових особливостей учнів. Відповідно до його рекомендацій, один предмет слід викладати стільки часу, скільки потрібно для усвідомлення всіма учнями. Навчання повинно йти від більш близького – до віддаленого.

У такий спосіб чеський педагог визначив дошкільне виховання і освіту в неподільній єдності із навчанням на наступних етапах, розробивши програму виховання й навчання дітей дошкільного віку. Він обґрунтував, що в перші шість років потрібно вчити дітей розумінню речей, фізичній праці й спритності, мистецтву мовлення. Природовідповідність і наступність у розумінні Я. Коменського – це сукупність природних методів і принципів відповідності природі, у якій все протікає поступово, без стрибків, природним шляхом.

У педагогічній теорії й освітніх парадигмах природовідповідність на певних етапах існування розкривала різноманітні грані своєї сутності. Природовідповідне виховання дитини в епоху Просвітництва з натуралістичної позиції утверджувалось як органічний відповідник її внутрішній природі. Найяскравішим представником такого підходу до природовідповідності визнано Ж.-Ж. Руссо (1721–1780), засновника теорії природного й вільного виховання.

У своїй педагогічній концепції Ж.-Ж. Руссо заперечив доцільність сучасної йому традиційної освітньо-виховної парадигми. Виховання сприятиме розвитку дитини, вважав Ж.-Ж. Руссо, лише тоді, коли набуде природовідповідності,

якщо воно буде безпосередньо пов'язане із природним розвитком особистості, а також спонукатиме її до самостійного надбання досвіду і знань. Під природним вихованням Ж.-Ж. Руссо розумів розвиток дитини з урахуванням віку, з максимальним наближенням до природи. Спілкування із природою зміцнює фізично, вчить користуватися почуттями, забезпечує вільний розвиток і вияв почуттів [47, с. 186–191].

Ж.-Ж. Руссо вважав, що природа розвиває здібності й почуття, а люди навчають, як ними користуватися, суспільство збагачує досвід. Відтак усі разом здатні забезпечити вільний розвиток дитини. Завдання ж вихователя – гармоніювати вплив таких сил.

Пошуки першоелемента природи становлять основне розуміння природовідповідності І. Песталоцці. Видатний вчений (1746–1827) утвердив у педагогіці вічний принцип виховання, трактуючи його за гармонійний розвиток кращих сторін людської природи [47, с. 81].

Провідною в його педагогічній концепції є ідея природовідповідного виховання, покликаною прислухатись до внутрішньої природи дитини й сприяти розвитку всіх закладених у ній духовних і фізичних сил. Знання дитячої природи з усіма потребами й намаганнями повинно стати основою вибору способів застосування різноманітних педагогічних засобів, покликаних розвивати внутрішні й зовнішні сили дитини; всіляко сприяти вправленню усіх її сил, спонукати їх у подальшому гармонійно використовувати. Метою виховання І. Песталоцці вважав гармонійний природовідповідний розвиток дитини.

Вільний розвиток внутрішнього потенціалу особистості й послідовний вплив організованого виховання, на думку А. Дистервега (1790–1866), це взаємозалежні ланки єдиного процесу: без вимогливого виховання, підкреслював учений, не вдасться досягти гармонійного виховання. Вільний розвиток не вимагає і не спонукає вихователя до насильства

всупереч людській природі, а, навпаки, сприяє пробудженню потенціалу дитини [47, с. 81]. Виходячи із цього, сутність виховання убачав у пробудженні й напруженні природних сил дитини, а від педагогіки вимагав знання законів її природного розвитку.

Отже, кожен із педагогів сутність природовідповідного виховання дитини наповнював своїм розумінням: Ж.-Ж. Руссо у теорії “природного виховання” спирався на природу самої дитини, вважаючи її досконалою. І. Песталоцці вважав, що природа дитини є лише основою для виховання і розвитку особистості. Він зважав на наявність першоелементів у всіх явищах, які необхідно сприйняти. А. Дистервег збагатив поняття природовідповідності й розширив межі його сприймання за допомогою культуровідповідності й самодіяльності. Своєрідне відбиття принципу природовідповідності присутнє й у І.Ф. Гербарта.

Над природовідповідністю у вихованні дітей теоретично і практично працювали також Ф. Фребель (1782–1852) і М. Монтессорі (1870–1952).

Виховання за Ф. Фребелем – це, передовсім, розвиток природних інстинктів (працьовитості, набування знань, релігійних, художніх інстинктів). Формою розкриття природи дитини, на його думку, є гра, що реалізує всі інстинкти у їхній єдності. На думку вченого, закони виховання – це саморозкриття божественного начала, поступальний розвиток людини, її природовідповідність [47].

М. Монтессорі важливим аспектом у вихованні майбутнього покоління вважала за необхідне враховувати фізіологічні й психологічні особливості природи кожної дитини. Свою педагогіку вона називала експериментальною. На противагу Ф. Фребелю, М. Монтессорі вчила дітей бути самостійними, готуючи їх, таким чином, до реального життя. Вона вважала, що за допомогою природовідповідного виховання можна успішно розвивати природні й внутрішні відчуття та почуття дитини.

У різний спосіб системи Ф. Фребеля (розуміння дитини будується на її внутрішній уяві, на основі філософсько-міфологічного розуміння природи як нерозкритої культури) і М. Монтессорі (природовідповідний розвиток дітей відбувається на основі вправ, що готують дитячий організм до майбутнього навчання й роботи) визначають наступність у природовідповідному вихованні, а також розкривають саме поняття природовідповідного виховання.

Видатним представником педагогічної думки ХІХ століття є К. Ушинський (1824–1870). До питання природовідповідності педагог підійшов більш детально й глибше. Це поняття К. Ушинський неподільно пов’язував із ідеєю народності виховання. Ідея народності простежується в його роботах: “Питання про народні школи”, “Три елементи школи”, “Про користь педагогічної літератури”, “Про народність у суспільному вихованні”, “Рідне слово”.

У широкому розумінні ідею народності К. Ушинський розглядав як об’єктивну потребу кожного народу у власній системі навчання й виховання зі своїми відмінними національними рисами й творчими проявами. Народне природовідповідне виховання, за його визначенням, створено власне народом, тому наділене незвичайною життєвістю, адже у народному вихованні, сформованому століттями, закодовано самотність і неповторність народу.

Педагог звертав велику увагу на засоби виховання, на його основні фактори, розрізняючи при цьому вихователів навмисних і ненавмисних. Ненавмисними вихователями, на його думку, є: природа, сім’я, народ і мова. Засобами занурення в скарбницю національної культури, у якій відбивається доля самого народу, є уроки рідної мови. Саме К. Ушинський яскраво й проникливо обґрунтував, значення рідної мови у природовідповідному вихованні й духовному вдосконаленні. У рідному слові викристалізовано надії, сподівання, очікування, досягнення й невдачі, – тобто саму сутність і долю народу, всю його культурну спадщину, якою опановують без примусу, природно, тобто природовідповідно.

Вивчаючи проблему наступності, К. Ушинський наголошував на необхідності двоциклового навчального процесу народної школи, які розглядав наступнісно пов'язаними між собою. На його думку, народна школа повинна була насамперед подбати про підготовку учнів до систематичного засвоєння знань. Розглядаючи питання про наступність, педагог звертав увагу не лише на типи навчальних закладів, а й на організацію процесу навчання, добір методів навчання, їхнього впливу на розвиток учня. Наголошуючи на важливості наступності у навчанні, К. Ушинський стверджував, що “старе знання повинно безупинно повторюватися із додаванням нового при кожному повторенні таким чином, щоб нове знання неодмінно будувалося на старому” [103].

Досліджуючи принцип самоцінності дитинства, сучасні вчені-педагоги зосереджують увагу на необхідності спиратись на світовідчуття дитини в організації освітньо-виховного простору, поважне ставлення до внутрішнього світу дитини, дуже не схожого на світ дорослого, створення для неї атмосфери тепла, любові й захищеності.

На їх думку, виховання, слід будувати лише відповідно до закономірностей розвитку дитини у неподільній єдності із її довкіллям. Такий підхід не лише відповідає природовідповідному вихованню, а й дозволяє забезпечити розвиток особистості згідно з її внутрішньою сутністю. Найважливішим природовідповідним шляхом розвитку визнано долучення дитини до вільної творчої діяльності: пізнавальної, художньо-творчої, ігрової, праці, спілкування. Поза сумнівом, можемо стверджувати й про їхнє етнічне забарвлення.

Педагогічну систему А. Макаренка теж перейнято ідеєю природовідповідного виховання дитини. Адже він стверджував, що педагог має право діяльної участі у формуванні особистості дитини і сам демонстрував блискучі приклади індивідуального підходу, оригінальні, нестандартні педагогічні рішення щодо окремих вихованців.

Природовідповідність є не лише знаннями дитини сьогоденної, це ще й здатність і розуміння необхідності бачити її завтрашній день, чітко усвідомлювати, у який спосіб реалізуються її природні здібності, а, можливо, й талант. Для цього, стверджував педагог, потрібна “...програма людської особистості” задля реалізації мети виховання [67].

Першочергового значення у всебічному розвитку творчої особистості В. Сухомлинський надавав шкільному життю і звертав увагу на проблеми вікової психології, необхідність усвідомлювати притаманні для дитячого віку індивідуальні й психологічні відмінності.

Світ дитинства, особливо дошкільного й молодшого шкільного віку є світом гри і казки. Ігрова діяльність готує дитину до трудової діяльності й таким чином педагог встановлює наступність між дошкільною і шкільною освітою. В. Сухомлинський надавав особливого значення її реалізації в системі “дошкільний навчальний заклад – початкова школа”, стверджуючи, що “...школа не повинна вносити різкого перелому в життя дітей. Нехай учнем дитина сьогодні продовжує робити те, що робила вчора. Нехай нове з'являється у її житті поступово і не приголомшує лавиною вражень” [97, с. 212].

Досвідом практичного втілення завдань природовідповідного виховання в педагогічній системі В. Сухомлинського доведено не лише необхідність, обов'язковість, а й можливість вирішення цієї проблеми. Педагогіка великого гуманіста природовідповідна за своєю сутністю: у ній простежується ставлення до дитини, як до особистості, врахування її індивідуальних особливостей, віра у творчий потенціал, а постулати його педагогіки надзвичайно актуальні і вимагають пильнішого розгляду в сучасних парадигмах освіти.

Щодо багаторічного досвіду роботи Ш. Амонашвілі, то його теоретичний пошук спрямовано на вирішення проблеми природовідповідного виховання дітей і зосереджено на початковому навчанні (новий зміст, форми й методи). Довів,

що сенситивний період найчутливіший, податливий, сприйнятливий, чуйний для прискороного інтелектуального й морального розвитку, для формування культури почуттів – це дошкільний вік. Отож, навчально-виховна робота з дітьми, її методи, прийоми, форми, “...пройшовши через душу педагога, зігріта любов’ю до дітей і наповнена почуттям гуманності, стає витонченою, гнучкою, цілеспрямованою і, тому, – ефективною”, – стверджував Ш. Амонашвілі [2, с. 437].

Результати аналізу теоретичних і практичних досліджень, втілення ідей природовідповідного виховання дітей дозволяють стверджувати, що наприкінці ХХ століття ця проблема набуває актуальності. Вважаємо, що неможливо забезпечити наступність в організації навчально-виховного простору в системі “дошкільний навчальний заклад – початкова школа” (ДНЗ – початкова школа) без урахування визначальної педагогічної вимоги – природовідповідного виховання, що створює найкомфортніші умови для дитини в цей період.

На підставі вище означеного, виокремлюємо низку напрямів в обґрунтуванні значення й функцій природовідповідності.

Генеза розглянутого принципу доводить, що **природовідповідність** є, насамперед, етнопедагогічною *закономірністю у полікультурному просторі* (Г. Волков, П. Козлова, К. Ахіяров, А. Кушнір та ін.).

Природовідповідність народної педагогіки зумовлено природністю народного виховання. “Головним і вирішальним фактором єднання в єдине ціле комбінованих заходів впливу на дітей, комплексних форм організації їхньої діяльності є природа... Первісним поштовхом до пробудження думок людини про досконалість, що згодом розвинулася у її свідоме прагнення до самовдосконалення, є наслідування гармонії природи. Життя дитини в гармонії із природою сприяє зміцненню не лише здоров’я, а й позитивно впливає на її розумовий розвиток. Природа та гармонійне існування у ній визнано народом за кращого вихователя” [29, с. 60].

Отож природовідповідність, є чи не найважливішою закономірністю народної педагогіки, що визначає не лише методи виховання, а й його мету, є відповідністю природі, гармонії з нею.

Ученими обґрунтовано генезу фундаментальної педагогічної теорії – розвиток і реалізацію природовідповідності в контексті світового історико-педагогічного процесу, розроблено науково-методичну концепцію вдосконалення духовної культури учнів на засадах природовідповідності з урахуванням філософської позиції Єдності Всього Сущого у Світобудові, що розкриває положення про еквівалентність Людини і Світу [71].

Природовідповідність потрактовано і як основну ідею народної педагогіки, що починається з усвідомлення людини як частини природи й закінчується психологічно обґрунтованим формуванням визначальних особистісних рис з раннього дитинства [6].

Формулу основного механізму формування людини як цілісної системи вбачаємо в єдності фізичних, інтелектуальних і духовних сил, які зреалізовано в народній педагогіці. Її розглянуто за основу природовідповідного виховання: “...у своєму базовому процесі природовідповідне виховання завжди опирається на реалії життя, уникаючи штучних середовищ навчання й виховання” [87, с. 89].

Трактування природовідповідності за головну етнопедагогічну закономірність вважаємо провідним принципом сучасної педагогіки і, зокрема, який реалізують на основі виховання й розвитку дітей дошкільного й молодшого шкільного віку.

Природовідповідність учені трактують за напрям у сучасній педагогічній технології. На основі аналізу їхніх досліджень доходимо до висновку, що сучасний дошкільний заклад здебільшого відокремлений від природовідповідності, стаючи подекуди навіть здоров’яруйнуючим. На жаль, неприродність такої освіти має внутрішні штучні

причини. Лише опертя на теорію й практику освіти загалом до природного процесу навчання забезпечить йому природовідповідність...” [18, с. 57]. Отож, природовідповідність у вихованні дітей є “...вихідним положенням, у якому провідною ланкою будь-якої виховної взаємодії й педагогічного процесу повинна виступати дитина (підліток) з її конкретними особливостями й рівнем розвитку. Природа виховання, стан його здоров’я, фізичний, фізіологічний, психічний і соціальний розвиток – головні й визначальні фактори виховання...” [69, с. 121].

Природовідповідність розвитку дітей визначають за психолого-педагогічний напрям.

Загальнометодологічні ідеї реалізації наступності в природовідповідному вихованні й розвитку дитини, що є основою сучасної педагогіки й психології, сформульовано Л. Виготським. Учений висунув концепцію провідного значення навчання у психічному розвитку особистості. Він стверджував, що рівень актуального розвитку визначає успіхи розвитку, його підсумки на вчорашній день; натомість “зона найближчого розвитку – це розумовий розвиток на завтра” [17, с. 223]. “Навчання лише тоді якісне, – писав Л. Виготський, – коли воно випереджує розвиток” [17]. Таким чином, природовідповідність у навчанні допускає його організацію в “зоні найближчого розвитку” дитини. Учений писав: “Педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку. Навчання з орієнтацією на зону найближчого розвитку може вести розвиток уперед, тому що те, що лежить у зоні найближчого розвитку, в одному віці перетворюється, удосконалюється і переходить на рівень актуального розвитку, а в наступному – на новій віковій стадії” [17, с. 224].

Теоретичне трактування природовідповідності в наступності за Л. Виготським, полягає у розвитку особистості, динаміці самого навчально-виховного процесу. Отож, наступність забезпечує опертя на досягнутий рівень розвитку

й прогноз, що визначає логіку педагогічного процесу, забезпечує йому необхідну послідовність, а, відтак, і наступність у формах, змісті й методах роботи [17, с. 124].

Грунтуючись на уточненому сучасному обґрунтуванні природовідповідності, виховання повинно опиратись на дві взаємозалежні цілі – успішність соціалізації зростаючих поколінь у сучасних умовах і саморозвиток людини, як суб’єкта діяльності, особистості, індивідуальності. Основним змістом виховання стає забезпечення процесу соціалізації і саморозвитку на основі технологій і засобів педагогічної підтримки [98, с. 57].

Природовідповідність – фактор розвитку особистості, що передбачає, ... урахування вікових особливостей і є першим кроком на шляху до принципу природовідповідності; він наповнений вродженими якостями людини – здібностями, інстинктами, які визначають зміст і методiku освіти. Якщо вікові особливості слугують основою “зрівняльної педагогіки” (для всіх однакові навчальні плани й програми, терміни навчання, методи викладання), то принцип природовідповідності є непохитною основою “диференційованої педагогіки” (адаптація навчальних планів і програм, термінів навчання, методів викладання відповідно до вроджених якостей людини). Їх дотримання забезпечить високу якість освіти, дозволить успішно протистояти виникненню у школі будь-яких негативних явищ [82, с. 14].

Природовідповідність у межах глобалізації довкілля ґрунтується на науковому розумінні взаємозв’язку між природними і соціальними процесами, узгодженні із загальними законами розвитку природи й людини, її статі і віку, а також формування відповідальності за саморозвиток, за стан і подальшу еволюцію ноосфери.

Природовідповідність як організація педагогічної й дослідницької діяльності є інноваційним підходом до організації дослідницької діяльності для розвитку творчого потенціалу школярів у поєднанні самопідготовки й позакласної

роботи із певного предмета. Реалізацію природовідповідності в освіті дітей не слід зводити лише до обліку вікових й індивідуально-типологічних особливостей їхнього розвитку, насамперед, слід враховувати педагогічне керування розвитком індивідуальних особливостей, що формують передумови для наймаксимальнішого розкриття їхніх сутнісних сил, як природних істот і суб'єктів соціальної життєдіяльності [18].

Природовідповідність як гуманістичний напрям педагогіки впливає із особливостей людини як об'єкта педагогіки. Враховувати слід її стан здоров'я, фізичний, фізіологічний, психологічний і соціальний розвиток є головними й визначальними факторами виховного процесу. Реалізацію процесу природовідповідного виховання дитини слід здійснювати, за такими правилами: спрямування педагогічного процесу на самовиховання, самоосвіту, самонавчання учнів; побудова виховного процесу на засадах доступності, відповідності до вікових особливостей учнів; знання зони найближчого розвитку, яка визначає можливості учнів, й опертя на них в організації виховного процесу; дотримання логіки від простого до складного, від незнання до знання, від зрозумілого до незрозумілого [18].

Вважаємо, що, в руслі визначення природовідповідності, учені намітили шляхи реалізації наступності в системі “дошкільний навчальний заклад – початкова школа”. Адже наведені правила доступні для застосування в перехідний період від дошкільного до шкільного дитинства.

Природовідповідним у руслі порушеної нами проблеми вважаємо таке виховання, коли воно за всіма основними властивостями відповідає природі суб'єкта виховання, а також природі етносу й законам Природи. Основну мету природовідповідного виховання вбачаємо в реалізації принципу природовідповідності, згідно із сутністю людини, як космо-біо-соціальної істоти.

Природовідповідне виховання дошкільників і молодших школярів радимо розглядати не локально за віком, а в

цілісній системі “дошкільний навчальний заклад – початкова школа”, будувати навчально-виховний процес таким чином, щоб природовідповідне виховання стало першочерговим й важливим фактором визначення змісту, форм й методів роботи.

У сучасній освіті дошкільників і молодших школярів реалізуються концептуальні принципи цілісності, системності й наступності, що забезпечуються, насамперед, поступовістю ускладнення видів діяльності дітей і педагогів.

Системність, як одна із основних властивостей усіх освітніх систем організації роботи і як принцип освіти, зумовлює синтез усіх її складових, в яких значення факторів й ознак диференціюється й визначається відповідно до особливостей навчання й виховання у кожній окремій ланці. У науковій літературі система є комплексом необхідних і достатніх елементів, які перебувають у стійкому взаємозв'язку й взаємодії усіх складових і творять єдине ціле [18, с. 15–18].

Сучасні вчені виокремлюють кілька ознак системи, розглядають її як цілісність, з можливістю виокремлення її окремих частин, або компонентів, що і є її першою ознакою. Наявність структури є наступною ознакою системи, а її інтегративність (стійкість інтегративної властивості) визначає цілісність системи. Четверта її властивість – тісний і специфічний зв'язок із зовнішнім середовищем [45, с. 488–491].

У державному законі “Про освіту” зазначено, що система освіти в Україні є сукупністю освітніх програм і державних освітніх стандартів різного рівня й спрямованості; мережі освітніх установ, які їх реалізують незалежно від їхніх організаційно-правових форм, типів, видів. Кожна освітня програма дошкільної, початкової загальної, основної загальної й середньої (повної) загальної освіти спирається на попередню [45, с. 16].

У системі освіти України великого значення надають дошкільній ланці, в мережі дошкільних навчальних закладів або під керівництвом батьків. На допомогу сім'ї діє

мережа дошкільних навчальних закладів (ДНЗ), що реалізують освітню програму дошкільного виховання: ясла, ясла – дитячий садок; дитячий садок – початкова школа; комплекси дитячий садок – школа-коледж; дитячий садок – школа – ВНЗ.

Все ж першопочатково освіта повинна бути єдиною і систематичною, відповідною до закономірностей особистісного й інтелектуального розвитку дитини й бути структурою в загальній системі безперервної освіти. Шкільна освіта повинна логічно й послідовно продовжувати дошкільну й переходити у вищу.

Сучасна освіта України розглядає першочерговим завданням реалізацію наступності в системі “дошкільний навчальний заклад – початкова школа” на основі дотримання природовідповідності виховання дітей під час переходу з одного періоду розвитку в інший. Наступність є механізмом цілісного й системного підходу до виховання із урахуванням зв’язку з метою, змістом, методами, прийомами, засобами виховання, оскільки саме наступність є основною сполучною ланкою у системі “дошкільний навчальний заклад – початкова школа”.

Сучасні дослідження спираються на доробок історії дошкільної педагогіки про зв’язок дитячого садка зі школою, коли вперше було запропоновано створити елементарний клас для дітей 6–7 річного віку в дитячому садку, задля підготовки дітей до школи: у школі звертають увагу на предмет, а в дитячому садку – на дитину, щоб винести користь зі школи – необхідно бути до неї готовою, а таку підготовку дає саме дитячий садок [45, с. 221–224].

У вирішенні проблем розумового й морального виховання дітей першою умовою розглянуто організацію занять, які повинні обов’язково відповідати їхнім можливостям, впливати з “потреб дитячої природи, розвивати розум і серце” особистості, що формується. Для морального виховання важливим розглядаємо підхід щодо необхідності розумової діяльності дитини, формування моральних звичок, волі й

характеру неподільно із розвитком свідомості [45, с. 236]. Отож, в історії педагогіки визначено шляхи розвитку дитини на природовідповідній основі, в якій провідним у вихованні стає принцип наступності.

Проблеми природовідповідності виховання в наступності “ДНЗ – початкова школа” у двох аспектах: “розумовий і моральний поступ, або розумові й моральні сили дитини” розглядав І. Сікорський [94, с. 28–302]. Учений вважав, що в дошкільному віці необхідно приділяти увагу гармонійною розвитку усіх щиросердечних здібностей (почуття, розум й воля). Ці три складові, правильно й послідовно розвинені упродовж дитинства визначають природовідповідне виховання дитини.

У зв’язку з переходом до навчання шестирічних дітей, з другої половини 80-х років ХХ століття класи початкової школи стали відкривати в дошкільних установах, пристосованих для навчання й виховання дітей цього віку. У роботах Ш. Амонашвілі, Г. Люблінської, В. Мухіної, було розглянуто завдання навчання дітей шестирічного віку й формування їх психологічної готовності до шкільного навчання.

Скажімо, вивчаючи проблему наступності в системі “ДНЗ – початкова школа”, Г. Люблінська у питанні наступності виходила з позицій загальної теорії особистості й законів її формування на основі вирішення двох завдань. По-перше, визначення змісту діяльності дітей у дошкільному навчальному закладі й початковій школі з метою досягнення погодженості й послідовності в роботі й, по-друге, визначення шляхів здійснення наступності. За вихідні позиції вона виділяла цілісність, спрямованість, активність або дієвість особистості для забезпечення наступності в роботі дошкільного навчального закладу й початкової школи щодо підготовки до безкризового переходу з одного рівня до іншого [66, с. 32–34].

Д. Ельконін у теорії вікової періодизації психічного розвитку дітей визначав внутрішні закони дітей дошкільного й

молодшого шкільного віку як єдині, а дошкільний період і період початкової школи радив об'єднати в "єдину епоху дитинства". На перше місце він ставив сформованість передумов до навчальної діяльності, а до найважливіших – уміння дитини – орієнтуватися на правила в роботі, уміння слухати й виконувати інструкції дорослого, працювати за зразком [108].

Таким чином, під наступністю в педагогічних процесах й явищах розуміємо такий зв'язок набутих знань з новими і навпаки, за якого виникають діалектичні протиріччя в організованій взаємодії відповідних компонентів. Скажімо, перехід від набутого до нового стає для об'єктів навчання й виховання природним і результативним. Основою для її здійснення розглядаємо за необхідне встановлення перспективних зв'язків між етапами педагогічного процесу, які повинен здійснювати вихователь ДНЗ, що прогнозує й передбачає подальший розвиток особистості дитини. Учитель встановлює і будує свою подальшу роботу з урахуванням рівня розвитку дитини.

У роботах учених наступність визначено за двосторонній зв'язок, що припускає спрямованість освітньо-виховної роботи в ДНЗ на ті вимоги, які постануть перед дітьми в школі для досягнення дошкільниками необхідного рівня загального розвитку, а також – опертя на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку, на знання, навички, досвід дітей й активне його використання у навчально-виховному процесі. Зазначимо, що повного визначення специфіки наступності у роботі з дітьми старшого дошкільного й молодшого шкільного віку ще не здійснено, здебільшого їх зводять до дидактики.

Однак, наведені вище підстави уможливають твердження про існування природовідповідного виховання дітей у системі "ДНЗ – початкова школа" з очікуваним результатом виховання природовідповідної, гармонійно розвиненої особистості.

На наш погляд, цільова, психологічна й технологічна наступність за своєю сутністю є віддзеркаленням природовідповідного виховання дітей у системі "ДНЗ – початкова школа". Отож, використання означених компонентів забезпечить ефективніший вплив на розвиток і виховання дитини в навчально-виховному процесі.

Поділяючи твердження учених щодо наступності, яку не слід зводити до дублювання засобів виховання й навчання, вважаємо, що її слід будувати з урахуванням єдиних принципів для суміжних освітніх рівнів. Отож, у нашому розумінні наступність є реалізацією послідовної передачі провідних видів діяльності суміжних етапів розвитку задля успішної адаптації періоду до школи, для забезпечення комплексного підходу до виховання дошкільників і молодших школярів на етнопедагогічній основі. Так, у системі "ДНЗ – початкова школа" передбачаємо створювати єдиний навчально-освітній простір для дошкільного й шкільного віку.

Наступність можемо розглядати і як двохсторонній процес: дошкільний щабель (самоцінність дошкільного дитинства й формування базисних особистісних якостей, необхідних для успішного шкільного навчання); початкова школа (наступник дошкільного віку в розкритті накопиченого особистісного потенціалу) [10, с. 101–104].

Таким чином, реалізація наступності в системі "ДНЗ – початкова школа" створює умови для етнопедагогічного виховання дошкільників і молодших школярів. Необмежений потенціал такого виховання дітей закладено у народній педагогіці (К. Ахияров, А. Богущ, Г. Волков, К. Кожахметова, Н. Лисенко, З. Лопсонова, Р. Скульський, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, Є. Сявакко).

Наступність (за Г. Волковим) є однією з умов безперервного розвитку. Наступність у розвитку не виключає ані рівномірного поступального руху від нижчих форм до вищих, ані стрибків, ані циклічності й повторюваності. На-

ступність поколінь забезпечується вихованням, як фактором “соціального розвитку особистості й духовного прогресу народу. Наступність у вихованні – одна із визначальних аспектів наступності поколінь, допускає рівність у підході вихователів до дітей, узгодженість між домашнім і суспільним вихованням, педагогічний оптимізм – опертя на досягнуті результати у вихованні для подолання негативних рис поведінки вихованців, забезпечення правильного співвідношення між цілями виховання” [20, с. 37].

Нам імponує твердження Г. Волкова, який стверджує, що в постійному зв’язку виявляються методи виховання і його процес, рівень вихованості індивіда й народу, а також вихователі й вихованці, домашнє виховання, як частина народного є компонентами виховання. За такого підходу наступність не виключає й взаємопроникнення явищ, неподільних один з одним, навпаки, зумовлює стійкість і міцність зв’язків між поколіннями.

До специфічних рис етнопедагогіки сучасні дослідники відносять наступність, унаслідок якої забезпечується неперервність основних ідей, форм і засобів етнічного виховання. Прогресивні за природою, вони, розвиваючись, збагачуючись і видозмінюючись передаються з покоління в покоління. У цьому зв’язку вирізняємо кілька видів наступності: фізична, духовна, у сфері праці, загальносімейна, матеріально-економічна [70, с. 84].

Такий поділ розглядаємо за необхідний для цілісного обґрунтування наступності і механізмів її реалізації в цілісному педагогічному процесі з урахуванням усіх психофізіологічних і соціально-педагогічних факторів. Загалом це свідчить про її історичну еволюцію, соціально-культурний етноконтекст і загальнопедагогічний зміст.

Таким чином, результати аналізу наукових праць із порушеної проблеми доводять все ще недостатнє вивчення наступності в аспектах використання форм, методів і засобів етновиховання. Як ми зазначили вище, здебільшого досліджу-

вались проблеми наступності в психолого-педагогічному напрямі, які дозволять нам сформулювати такі висновки:

1. Розвиток природовідповідності освіти розглядається в загальнокультурному руслі. Її зміст гармонійно поєднує природний, соціальний, духовний, сутнісний аспекти.

2. Принцип природовідповідності освіти вбирає філософсько-педагогічні стратегії, й функціонує не лише як метапринцип, а й є методологічною основою для осмислення педагогічного процесу загалом. У формуванні духовного світу дитини, удосконаленні її духовної культури природовідповідність є очевидною як етнопедагогічна закономірність.

3. До основних завдань педагогічної науки й практики правомірно віднести формування природовідповідного виховання особистості на кожному віковому етапі й у кожній ланці системи освіти. Необхідно забезпечити умови для найповнішого розкриття вікового потенціалу особистості та її підготовки до наступного, вищого етапу розвитку.

4. Філософські й психолого-педагогічні погляди на проблему наступності обумовлюють визнання доцільності підходу до неї у природовідповідному вихованні дітей як до реалізації цілісного процесу розвитку особистості з урахуванням того, що набуто дитиною в дошкільному віці повинно стати основою для її подальшого виховання в молодшому шкільному віці. Відповідно метою виховного процесу в ДНЗ й початковій школі стає не дублювання програм, а їхня наступність.

5. Успішність реалізації наступності між ДНЗ і початковою школою визначає низка факторів, які творять педагогічне середовище, адекватне до психологічних і фізіологічних особливостей та можливостей дітей.

6. Природовідповідне виховання дітей у межах наступності залишається двостороннім процесом, за якого дошкільне виховання – є основою для формування особистісних, психофізіологічних якостей дитини, відтак школа сприя-

тиме розвитку виявленого потенціалу учня в дошкільному віці.

Природовідповідне виховання дітей у порушеному аспекті можна здійснити найуспішніше шляхом забезпечення переходу дитини з одного періоду на інший, попри вікові кризові періоди, зберігаючи самоцінність дитинства. Убачаємо також важливість впливу педагога, який використовує спеціальні творчі зусилля для застосування дотичних до проблеми форм, методів і засобів виховання й навчання дошкільників і молодших школярів.

1.1.2. Генеза історико-педагогічних засад наступності

Для подальшого аналізу порушеної нами проблеми в руслі сформульованих вище висновків, необхідно, передусім, розглянути співвідношення між категоріями “безперервна освіта” і “розвиток”, а також, проаналізувати філософський та психолого-педагогічний аспекти категорії “наступність”.

Послідовне розв’язання завдань щодо формування особистості дитини передбачає в числі однієї з обов’язкових умов безперервність навчально-виховно процесу, починаючи уже з раннього віку. Основна мета безперервної освіти полягає в забезпеченні для кожної людини можливостей для постійного творчого відновлення, саморозвитку й самодосконалення впродовж усього життя. Перехід до безперервної освіти об’єктивно змушений подолати орієнтування традиційних освітніх методик на забезпечення “енциклопедичності” змісту знань, переважаність фактологічними матеріалами, які не задовільняють запити учнів, у тому числі й потреби соціуму. У цьому контексті А. Новіков справедливо зазначає, що на сьогодні ми перебуваємо на самому початку шляху творення безперервної освіти. І на цьому

етапі основними протиріччями, насамперед, є протиріччя, обумовлені корпоративністю, відомчою неузгодженістю освітніх структур, їхньою замкнутістю й самоізоляцією з багатьох аспектів їхньої діяльності. Це – змістовий, організаційний, кадровий й інші [77, с. 20]. Створення безперервної освіти можливе лише за умови її спрямування на особистість, освітній процес, організаційну структуру освіти. Як наголошено вище, уже А. Дістервег наполягав, що “...те навчання невпинне, яке готує учня до подолання кожного щабля із тим рівнем самостійності, який допускає його вік і природа предмета так, щоб були досягнуті загальні цілі навчання: розвиток самостійності й повне знання предмета” [38, с. 379].

Така освіта забезпечує залучення особистості в освітній процес на всіх стадіях її розвитку, під час переходу від одного виду діяльності до іншого, від одного життєвого етапу до наступного. Варто підкреслити, що системотворчим фактором безперервної освіти виступить її цілісність, глибоке інтегрування всіх освітніх підсистем і процесів. Безперервність освіти в такому разі забезпечить можливість всебічного, різноаспектного розвитку особистості й створення для неї оптимальних умов саме для такого розвитку.

Особливо значущою в руслі нашої проблематики є концепція Л. Виготського про співвідношення між розвитком і навчанням. В її основі – генетичний закон розвитку психічних функцій людини. Усяка психічна функція, на думку Л. Виготського, з’являється двічі: спочатку це діяльність колективна (за участю дорослого); згодом – індивідуальна (внутрішній спосіб мислення). Цей закон, вважає вчений, цілковито ґрунтується на процесі дитячого навчання. Саме воно творить “зону найближчого розвитку”, зумовлює рух внутрішніх розумових процесів. Міркуючи про співвідношення між розвитком і навчанням, автор наголошує, що “навчання й розвиток у часі не збігаються безпосередньо, а є двома процесами, які перебувають у дуже складних взаєми-

нах. Навчання лише тоді вдале, коли воно передуює розвитку. Відтак воно актуалізує і низку функцій, що перебувають на стадії дозрівання і лежать у зоні найближчого розвитку... Навчання є найбільш плідним лише тоді, коли воно відбувається в межах періоду, зумовленого зоною найближчого розвитку” [46, с. 252].

Обґрунтовуючи ідею загального розвитку, Л. Занков розширює його зміст: “...під загальним розвитком мається на увазі різнобічний розвиток психічної діяльності. У цьому сенсі він різниться від розумового тим, що охоплює не лише пізнавальні процеси, а й волю і почуття... (емоції)” [24, с. 25]. Ш. Амонашвілі додав у зміст загального розвитку ще й низку особистісних характеристик, а саме “почуття вільного вибору, потреби й мотиви, відношення до дійсності, зацікавлення” [2, с. 52]. Цікавою у цьому аспекті є думка Л. Трубайчук: “... розвиток психіки вміщує спонтанні процеси, зумовлені дозріванням і вищі психічні процеси, що забезпечують розвиток мислення, здібностей, уваги й ін.” [101, с. 52]. Поза сумнівом, думка автора про те, що актуальним завданням сучасної початкової освіти є перехід розвитку особистості в її саморозвиток і самовдосконалення. Вивчення підходів та закономірностей дитячого розвитку дозволяє дійти до висновку про те, що виховання особистості дитини (характер, цілеспрямованість) неподільне зі спрямованістю, організованістю розвитку, формуванням її здібностей і можливостей. Розвиток кожної окремої дитини може відбуватися лише в процесі пізнавальної, творчої, перетворювальної, морально-етичної діяльності в колективних або соціально-мотивованих індивідуальних формах її організації.

Однією з об’єктивних закономірностей розвитку є наступність, що у широкому розумінні визначається як “...зв’язок між явищами в процесі розвитку в природі й пізнанні, коли нове, змінюючи старе, зберігає в собі його окремі моменти” [101, с. 56].

Сутність й закономірності наступності порушено у філософських дослідженнях Е. Баллера, Б. Батуріна, О. Зелєнкова, Г. Ісаєнко, З. Мукашева, В. Рубанова й ін. Скажімо, Е. Баллер подає таке визначення: “Наступність – це зв’язок між різними етапами й щаблями розвитку буття і пізнання, сутність якої полягає в збереженні тих чи інших елементів цілого або окремих сторін його організації при мінливості цілого як системи, тобто при його переході з одного стану в інший. Зв’язуючи сьогодення з минулим і майбутнім, наступність, таким чином, зумовлює стійкість цілого” [6, с. 7].

Автор справедливо звертає увагу на те, що безперервність у процесі розвитку була б неможливою без певних міжструктурних зв’язків, без певної цілісності систем, які складаються з окремих дискретних об’єктів: “Цей зв’язок, ця єдність перервного і безперервного, й властиво, еволюційних і стрибкоподібних форм у процесі розвитку й виявляється саме у формі наступності, що є основою будь-якого розвитку в природі, суспільстві, мисленні” [6, с. 16–17].

Трактуючи наступність як філософську категорію, в якій зафіксовані найважливіші моменти діалектики процесу розвитку, Г. Ісаєнко звертає увагу на те, що у цій категорії віддзеркалюються загальні й істотні зв’язки, властиві для всіх явищ і процесів, які розвиваються. Завдяки наступності й сприйняття позитивних сторін старого, нове є прогресивним, здійснюючи розвиток від нижчого до вищого [48, с. 8].

Наступність за тлумаченням О. Мукашева полягає в тому, що під час руху від простого до складного відбувається передача певних матеріальних і духовних цінностей, розв’язується протиріччя, між досягнутим рівнем розвитку, який зберігається, і змінами, що його супроводжують.

Згідно філософського аналізу бачимо, що наступність у розвитку забезпечується на основі збереження й перенесення найістотніших елементів старого на новий, вищий щабель задля подальшого розвитку. Щодо особистості, на-

ступність уможлиблює встановлення зв'язків між тим, що досягнуто дитиною, та її подальшим розвитком, удосконаленням на основі збереження того ціннісного, без якого неможливий рух уперед. Перш, ніж розкрити сутність сучасного тлумачення наступності в освіті й вірогідні шляхи її транспозиції в технологію вирішення порушеної нами проблеми, проаналізуємо історичну думку, тобто внесок педагогів-класиків в обґрунтування значущості наступності в її різних вимірах.

Основоположник педагогічної науки Я.А. Коменський розглядав навчання за поступовий процес розвитку різноаспектних знань: “Природа перебуває в постійному русі вперед, ніде не зупиняється, ніколи не береться за нове, залишаючи розпочате, продовжує колись започатковане, розширює його й доводить до кінця. ... Всі заняття повинні розташовуватися таким чином, щоб наступне завжди ґрунтувалось на попередньому, а попереднє – зміцнювалось наступним” [54, с. 358].

Велику увагу сутності наступності в розвитку освіти приділив свого часу Ф. Фребель. Він розглядав її за зовнішній прояв постійного, що це “... неухильно поступально складне, вічно живе, яке ніколи не перестає йти вперед від одного щабля розвитку й освіти до іншого в напрямі до її кінцевої мети, яка прихована в нескінченності й єдності” [51, с. 81–83]. Автор зазначав, що розвиток у шкільні роки не може бути інтенсивним без попереднього розумового розвитку в дошкільному віці. Тут доречно згадати дотичні до слів Ф. Фребеля думки видатного педагога К. Ушинського: “Нехай діти здобувають потроху, але не гублять нічого із придбаного й користуються ним для придбання нового. ... Такий психологічний закон і таке засноване на ньому педагогічне правило” [102, с. 239]. Після відвідування шкіл у Швейцарії він наголошував, що “... з малолітньої школи діти переходять в елементарний клас і приносять із собою не лише звичку до класного порядку, а й досить значний рівень розвитку умін-

ня правильно сказати невелике речення, ясно і виразно, наскільки це можливо для дитини цього віку, уміння працювати й написати 2–3 слова, а, головне, приносять любов, що народжується до навчання, яке не злякало їх, не набридло їм, а навпаки, привернуло до себе своєю грайливістю й розмаїтістю” [102, с. 152].

Засновниця дошкільної освіти в Росії О. Симонович у своїх працях наголошувала на значенні виховання в дитячому садку для індивідуального розвитку дитини й переважно для її переходу в школу. Приділяючи велику увагу фізіологічному й психічному здоров'ю дітей, вона вважала за необхідну умову безперервності розвитку особистості дитини в процесі виховання. Створення елементарного класу для 6–7-річок забезпечує, на думку автора, поступальний перехід від дитячого садка до школи. Вона писала: “Тут дитина знайомиться із абеткою, лічбою, письмом і рахунком, необхідними для школи; однак навчання не починається відразу, а повільно; не придушується бажання дитини вчитися; вона продовжує ще й грати деякий час з маленькими дітьми, і водночас, поступово входить в учіння” [51, с. 86–92].

Особливої уваги з позицій нашої проблематики, заслуговують думки В. Сухомлинського щодо наступності в розвитку особистості, її навчанні й вихованні, у вивченні індивідуальності дитини. Він писав: “Школа не повинна вносити різкого перелому в життя дітей. Нехай, ставши учнем, дитина продовжує робити сьогодні те, що робила вчора. Нехай нове з'являється в її житті поступово й не приголомшує лавиною вражень” [99, с. 104]. Ці слова вченого не втратили своєї актуальності й на сьогодні.

Для сучасного розуміння наступності між дошкільною й початковою шкільною ланкою освіти необхідно відзначити значущими погляди С. Рубінштейна, Л. Виготського, А. Леонт'єва, Л. Божович, Д. Ельконіна й ін. Загалом, учені наполягали на урахуванні й оптимальному використанні вікових та психологічних можливостей дітей. Скажімо, С. Ру-

бінштейн виокремив вікові етапи для розкриття цілісності, безперервності життєвого шляху особистості. Даючи наукову характеристику кожного вікового періоду, він відзначав, що це й щабель, і перехід від одного щабля до іншого. З цього приводу вчений писав: “Вікові характеристики є важливими для нас, отож не у статичних зрізах, а в стрижневих вузлових змінах, характерних для певного періоду, ...у зміні, оскільки вона і є розвитком певної особистості, зберігається й певна наступність” [90, с. 189–190].

Наступність у концепції Л. Виготського представлено як умову організованого, цілеспрямованого педагогічного процесу, за якого відбувається оптимально швидка й ефективна взаємодія між “зонами найближчого й актуального розвитку”. Особливої уваги, на наш погляд, заслуговують положення вченого про вікові кризи, умови переходу з одного щабля психічного розвитку на інший. Перехід до шкільного навчання для дитини є новою ситуацією розвитку. Вікові кризи, на думку Л. Виготського – це переломні моменти розвитку, зумовлені переходом від одного стабільного періоду до іншого, з ламкої старої соціальної ситуації до виникнення нової.

Відповідно до теорії А. Леонт’єва, розвиток пізнавальної сфери дитини та її особливостей іде в руслі послідовно змінних провідних видів діяльності: “... у дошкільному віці на основі провідної діяльності – гри із предметами, а в шкільному дитинстві – навчанні й праці” [64, с. 29]. В означеному аспекті, стадії розвитку психіки дитини визначаються не лише змістом провідної діяльності, й специфікою її віку.

Продовжуючи розвивати ідеї культурно-історичної концепції Л. Виготського й діяльнісного підходу А. Леонт’єва, Д. Ельконін обґрунтував концепцію періодизації психічного розвитку в онтогенезі. Чимало її положень мають методологічне значення для порушеної нами проблеми. Наголошено, що дошкільний і молодший шкільний вік становить за Д. Ельконіним один період – іменований Дитинство.

Доцільним розглядаємо і дослідження Л. Божович, у яких розкрито особливості зміни внутрішньої позиції дитини унаслідок її особистісного розвитку. Соціальні умови, “... вимоги життя на новому етапі розвитку дитини, спричиняють подальше формування психіки”, сприяють формуванню “внутрішньої позиції школяра” [11, с. 143].

У педагогічному словнику наступність у навчанні визначено, як “... послідовність і системність у розташуванні навчальних матеріалів, зв’язок і погодженість між щаблями та етапами навчально-виховної роботи” [81, с. 168]. Для цього процесу притаманне осмислення матеріалів на новому, вищому рівні, зміцнення опанованих знань новими, розкритими зв’язками, завдяки яким знання й уміння стають усвідомленими, диференційованими й узагальненими, а сфера їхнього застосування невпинно розширюється.

Констатуємо різні трактування поняття “наступність навчання”, отже й у царині нашої проблеми допускаємо їхнє різноманіття. Ш. Ганелін убачав сутність цієї категорії “...в оперті на вивчене, скажімо, у використанні й подальшому розвитку знань, тих, хто вчиться, їхніх умінь і навичок на основі створення різноманітних зв’язків, розширення й поглиблення знань, осмислення пройденого на новому, вищому рівні” [26, с. 126].

Учений виокремлював низку характерних ознак наступності у навчально-виховній роботі: зв’язок попереднього з наступним; використання й подальший розвиток усталених зв’язків; осмислення пройденого на вищому рівні; перспективність навчання. Важливо, на думку автора, вивчити загальні й особливі риси наступності навчання із різних предметів на основі спільної роботи вчителів із учнями і розробити педагогічні умови забезпечення зростання цілісної особистості дитини в процесі виховання й навчання. Нам імпує, що встановлення наступності в навчанні забезпечує й допускає, на його думку, облік якісних змін в особистості дитини, у зростанні її фізичних і розумових здібностей, життєвому досвіді й у поведінці.

Наступність навчання це не лише одна з найважливіших умов розвитку. Згідно тверджень Б. Ананьєва, ця категорія "... уміщує наступність у навчанні, тобто внутрішній взаємозв'язок свідомо засвоюваних знань тих, хто навчається, їхню систематизацію й застосування в різноманітних умовах... Наступність здійснюється під час переходу від одного уроку до іншого, тобто в системі уроків; від одного року навчання – до іншого, від одного навчального предмета до суміжного з ним і так далі, виявляючи свої загальні педагогічні особливості" [3, с. 31]. Безперервність й наступність у навчанні, на думку А. Леонт'єва, є одним із факторів забезпечення ефективності новоутворень особистості. По цьому, під безперервністю він розуміє наявність "...послідовного ланцюга навчальних завдань упродовж утворення, що взаємно переходять й забезпечують постійне, об'єктивне й суб'єктивне просування учнів уперед на кожному з послідовних тимчасових відтинків навчально-виховного процесу" [63, с. 42]. З метою удосконалення наступності О. Запорожець підкреслював доцільність обліку внутрішнього органічного зв'язку між загальним і фізичним та духовним розвитком на межі дошкільного й шкільного дитинства, підготовки до переходу від одного щабля формування особистості дитини до іншого.

Як бачимо, в аналізі категорії "наступність" у педагогіці її розглядають за дидактичний принцип (Ю. Бабанський, В. Беліков), умову й механізм реалізації інших принципів навчально-виховного процесу (С. Годник, І. Зверев), вимогу (М. Данилов, Б. Єсіпов), натомість Р. Должикова й Т. Єрахтіна узагальнюють у дослідженнях всі наявні підходи, розглядаючи означену категорію за принцип, умову, фактор і вимогу в неподільній єдності.

На рис 1.1 узагальнено філософські, психологічні та педагогічні виміри змісту поняття "наступність".

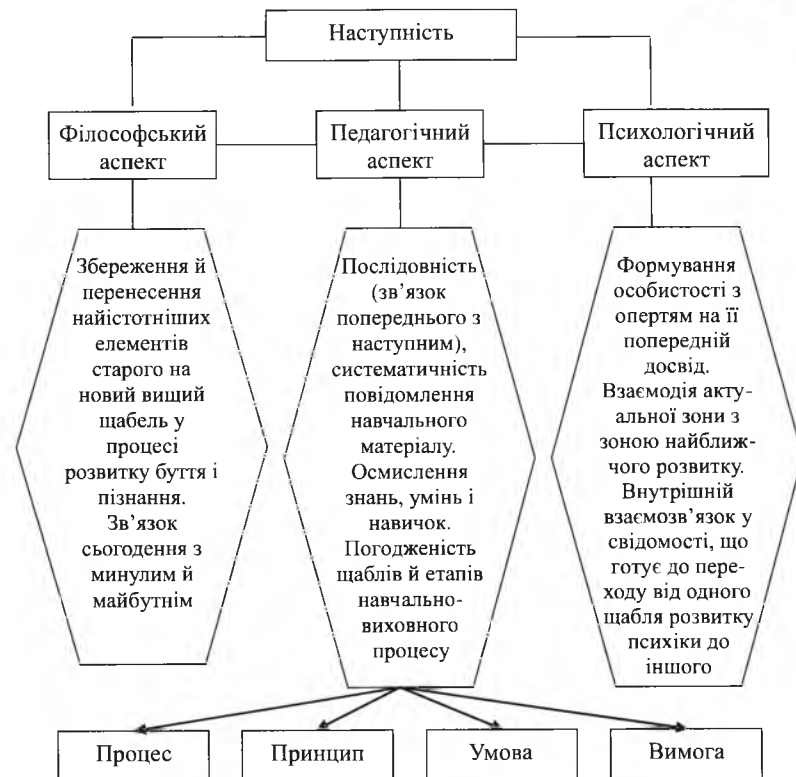


Рис. 1.1. Зміст поняття "Наступність"

Для нашого дослідження необхідно увиразнити специфіку наступності в обраному аспекті освіти дітей, а саме: наступності між дитячим садком і школою. Під наступністю в освітньому просторі дошкілля й початкової школи розумітимемо надалі такий зв'язок і погодженість її кожного компонента (мета, завдання, зміст, методи, засоби, форми, організації), який забезпечує ефективність поступального розвитку дитини, успішність її виховання й навчання на оз-

начених вікових щаблях у руслі стратегічних цілей. У нашому дослідженні такою є збагачення духовного світу кожної дитини шляхом наповнення освітнього простору засобами етнокультурної скарбниці українського народу.

Проблема забезпечення наступності між дошкільною й початковою шкільною освітою є актуальною, а її аспекти досліджують Л. Айдарова, А. Богуш, В. Боднар, Я. Вільчковський, Г. Григоренко, О. Кононко, Ю. Косенко, К. Крутій, Н. Лисенко, Т. Поніманська, О. Савченко, Т. Степанова, І. Шапошнікова та ін. Дослідники виокремлюють низку методологічних ідей. А саме:

1. Безперервність життєвого шляху особистості, етапність його розвитку (С. Рубінштейн);
2. Взаємодія зони найближчого й актуального розвитку, вікові кризи розвитку (Л. Виготський);
3. Розвиток як саморух, саморозвиток (Г. Костюк, М. Подд'яков);
4. Визначення впливу провідної діяльності (А. Запорожець, А. Леонтьєв, Д. Ельконін);
5. Розкриття рушіїв розвитку в процесі навчальної діяльності (Л. Занков);
6. Своєрідність цілісної структури особистості й вікових тенденцій розвитку (Л. Божович).

Перехід від дошкільної до початкової освіти, на їхню думку, вирізняється певною специфікою й зумовлений такими чинниками. Це:

- вікові особливості розвитку дітей (психологічні, соціальні, інтелектуальні);
- соціальні фактори (вимоги й запити соціуму, ставлення державних інститутів до освіти дітей);
- педагогічні передумови (зміст розвитку й освіти дітей, розвиненість педагогічних технологій, форм, методів реалізації наступності). Нам імпонують думки авторів щодо складності вирішення завдань у збагаченні наступності освіти за умови збереження передбаченого стандарту рівня

знань, умінь і навичок, що уможливлює організацію освітнього процесу лише на системній основі.

У дослідженнях вище наведених педагогів виявлено умови забезпечення наступності в освітньому процесі, формуванні навчальних умінь у першокласників. До них віднесено: постійність опертя в освіті на досягнутий дитиною в результаті дошкільного навчання рівень оволодіння загальними навчальними вміннями; знання й облік педагогом вікових особливостей шестирічок, психологічних новоутворень перехідного періоду (довільне регулювання психічних процесів і поведінки шестирічок, активізація наочно-схематичного мислення); знання вчителем специфіки формування загальних умінь у шестирічних дітей; увиразнення педагогом спеціальних завдань уроків згідно навчальних програм. По цьому учені наголошують на важливості формування комплексу навчальних умінь, необхідності обліку їхньої взаємозумовленості на основі змісту конкретної дисципліни й неподільної єдності зі спеціальними вміннями.

Як бачимо, наявні дослідження, в яких пріоритетного значення надається наступності в освіті й низці зв'язків між завданнями, змістом, методами, над якими працюють педагоги на суміжних вікових етапах, а також ті, в яких першочерговою є трактування наступності, що стимулює розвиток особистості дитини. Водночас, констатуємо, що все ще відсутня ґрунтовно розроблена концепція наступності між дошкільною й початковою шкільною освітою у порушеному нами аспекті.

Методологічно значущими для нашого дослідження розглядаємо матеріали Міністерства освіти і науки України не лише з питань наступності між дошкільною й початковою освітою, а й концепції безперервної освіти (дошкільна й початкова шкільна ланки) та концепції національного виховання дітей та молоді. Виокремлюємо актуальні й для нашої проблеми орієнтири наступності, які, вважаємо, забезпечать очікувані нами результати. Це:

1. Розвиток допитливості кожного дошкільника, як основи пізнавальної активності майбутнього учня; пізнавальна активність є не лише необхідним компонентом навчальної діяльності й забезпечує його зацікавленість навчанням, довільність поведінки, а й розвиток інших важливих особистісних якостей.

2. Розвиток здібностей дитини, як способів самостійного вирішення творчих (розумові, художні) й інших завдань, знання засобів, що дозволяють бути успішним у різних видах діяльності, в тому числі й навчальної та позанавчальної.

3. Формування творчої уяви як напряму інтелектуального й особистісного розвитку дитини. Це забезпечується активним використанням сюжетно-рольових ігор, ігор-драматизацій, конструювання, різних видів художньої діяльності, дитячого експериментування.

4. Розвиток комунікативності – уміння спілкуватися з дорослими й однолітками.

Розглянемо також трактування наступності між дошкільною і початковою шкільною ланками освіти, розроблені колективами педагогів-дослідників останніх десятиріч ХХ ст. Під керівництвом Н. Бібік, О. Кононко, О. Савченко та ін. авторські колективи неодноразово наголошували на важливості і складності вирішення означеної проблеми: дошкільна ланка й початкова школа є двома сторонами, які розмежовує смуга відчуження, і кожна сторона поодиначі долає свої проблеми. В основі наступності ними було увиразнено низку напрямів розвитку дитини 3–10-річного віку. Це:

1. Психічні новоутворення означеного періоду: рефлексія – усвідомлення себе й своєї діяльності; довільність, уява, пізнавальна активність, розуміння й оперування знаково-символічними засобами;

2. Соціальний розвиток – усвідомлення соціальних прав й обов'язків, взаємодія з навколишнім;

3. Діяльнісний розвиток: пріоритет провідної діяльності з опертям на творчість;

4. Готовність до подальшої освіти, до вивчення навчальних предметів.

З метою конкретизації змістовних ліній наступності між дошкільною й початковою освітою увиразнено й змістовні компоненти:

– емоційний – урахування специфіки розвитку емоційної сфери особистості дитини, забезпечення емоційної комфортності дошкільникам і школярам у навчанні, пріоритетність позитивних емоцій, побудова процесу навчання на оптимістичних засадах;

– діяльнісний – забезпечення зв'язків між провідними видами діяльності суміжних періодів, опертя на актуальні для означеного періоду види діяльності, створення умов для формування передумов провідного виду діяльності у наступному віковому періоді;

– змістовний – правильне співвідношення між знаннями про навколишній світ, про самого себе, про пізнання, встановлення перспектив у змісті навчання від дошкільного дитинства – до початкової школи;

– комунікативний – урахування особливостей спілкування дітей старшого дошкільного й молодшого шкільного віку, забезпечення безпосереднього й контактного спілкування;

– педоцентричний – постановка дитини в центр освітнього процесу, простежування зв'язків між нею і навколишнім (дитина й предметний світ; природа й дитина; дитина й інші люди), індивідуальний стиль її навчання й виховання.

У контексті нашої проблеми вважаємо за необхідне виокремити й ключові принципи наступності навчання дошкільників і молодших школярів. Основним розглядаємо принцип додатковості, розроблений у філософії освіти на основі досліджень Г. Гранатова. Його сутність учений трактує в такий спосіб: "...У системі властивостей будь-якого об'єкта (суб'єкта) відносно стійко і асиметрично гармоніюють пари взаємодоповнюючих й, зокрема, протилежних властивос-

тей, ознак або рис, натомість одночасний та однаково яскравий їхній прояв неможливий або малоймовірний” [30, с. 14–15]. Цікавий, на нашу думку, підхід автора до узагальненої класифікації принципів педагогічної освіти на бінарній основі:

- єдності виховання із навчанням;
- єдності й цілісності самостійності з педагогічним керівництвом;
- самопізнання й навчання;
- освіта на високому рівні утруднень і доступності;
- освіта у швидкому темпі й послідовності;
- самобутність і науковість;
- пріоритетність “теорії” і наочності;
- єдності любові з високою вимогливістю;
- урахування вікових й індивідуальних особливостей (передусім нервової системи);
- домінування колективних видів і спільної діяльності;
- зв’язок із сучасністю, з особистим досвідом;
- історизм;
- активність і рухливість (новизни) та обґрунтованість, міцність (традиційність);
- розмаїтість й одноманітність (зміст, засоби, форми, методи);
- єдність і розрізненість (діяльність учня й учителя);
- диференційованість (багаторівневість) підходу і загальний розвиток усіх підопічних учнів [30].

У зв’язку із вище зазначеним, варто підкреслити доцільність використання всіх пар принципів у реалізації наступності дошкільної й початкової шкільної освіти із урахуванням гармонійності додаткового розвитку всіх сфер особистості дитини. Цьому сприяє професійна майстерність педагога, здатного керувати зміною домінант у кожній парі принципів на основі вікових й індивідуальних особливостей дітей.

Узагальнюючи охарактеризовані підходи до трактування наступності дошкільної й початкової шкільної освіти,

слід зазначити, що ключовою категорією означеного процесу все ж розглядається готовність дитини до шкільного навчання. Припускаємо, що єдине визначення означеного поняття відсутнє унаслідок його багатогранності, “мінливості” й розшарування його структури та змісту. Все ж виділимо кілька підходів до готовності дітей до школи та її структурних компонентів, які є дотичними до порушеної нами проблеми. У контексті етнопедагогічної проблематики вони видаються нам надзвичайно важливими.

Скажімо, за Л. Виготським, найважливішою передумовою готовності до школи є довершеність попереднього періоду розвитку: дитина повинна вміти гратись. У іншому випадку, навантаження початкової школи може виявитися непомірним й призвести до появи у дитини невротичних симптомів. Першокласник, власне кажучи, ще дошкільник, отож, переступаючи поріг школи, несе із собою свою картину яскравого і цікавого світу. Його внутрішня позиція – це той мотиваційний центр, який забезпечує спрямованість дитини на навчання, її емоційно позитивне ставлення до школи, прагнення досягти відповідності до “образу” успішного учня. Це підтверджує й Л. Венгер. Він зауважує, що внутрішня позиція школяра, це, зазвичай, прагнення йти в школу й готовність дотримуватись шкільних обов’язків та правил, що є визначальною складовою психологічної готовності до школи, а також основою комфортного самопочуття дитини в новому баченні. Він виділяє мотиваційну, особистісну готовність із внутрішньою позицією школяра, його волевою й інтелектуальною готовністю, належним рівнем зорово-моторної координації.

Саме ці прагнення стати школярем і є основою готовності до школи. “...Волевою готовність необхідна для нормальної адаптації дітей до шкільних умов. Інтелектуальна готовність не передбачає наявності повних знань або вмінь, хоча певними навичками дитина повинна все ж володіти. Однак головне полягає у наявності вищого рівня психічно-

го розвитку дитини, який забезпечує їй довільне врегулювання уваги, пам'яті, мислення, уможливорює читання, вирішення завдання "про себе", тобто у внутрішньому плані" [Цит. за: 78, с. 7].

Отже, готовність до школи може визначатися за такими параметрами: планування (уміння організувати свою діяльність відповідно до її мети); контроль (уміння зіставити результати своїх дій із поставленою метою); мотивація (прагнення знаходити приховані властивості предметів, закономірності, властивості навколишнього світу й використовувати їх); рівень розвитку інтелекту.

А. Запорожець відзначає у низці компонентів готовності до школи мотивацію, рівень розвитку пізнавальної, аналітико-синтетичної діяльності й сформованість механізмів вольового врегулювання дій. Дослідниками уточнено готовність до школи, як, насамперед, психологічний, емоційний, морально-вольовий розвиток дитини, сформоване бажання вчитися й оволодівати елементами навчальної діяльності.

Тут мається на увазі розвиток таких специфічних форм діяльності дошкільників, які визначають їхню полегшену адаптацію до нового етапу життя, зняття (істотне зниження) негативного впливу на здоров'я, психічне й емоційне благополуччя школярів. Дослідженнями доведено, що контекстність спілкування із дорослим впливає на можливість ухвали дітьми навчальних завдань, а кооперативно-змагальний тип їхнього спілкування із однолітками визначає здатність виділяти й неформально засвоювати загальні способи їхнього вирішення.

Спираючись на результати аналізу різних підходів до визначення готовності до навчання в школі та її компонентів, можемо виокремити чотири основні підходи, які розглядаємо актуальними для порушеної проблеми. Це такі:

1. Дидактичний – формування в дітей дошкільного віку певних умінь і навичок, необхідних для навчання в школі.

Цей підхід одержав у психології й педагогіці потужний розвиток у руслі питань про можливості навчання в школі з раннього віку. На нашу думку, проблема підготовки до шкільного навчання не вичерпується лише формуванням певних, навіть досить значущих для шкільного навчання, знань, умінь і навичок дітей.

2. Соціально-психологічний підхід – визначено вимоги школи до дитини, досліджено новоутворення й зміни в її психіці, які спостерігаються до кінця дошкільного віку. Скажімо, дитина, яка приходить у школу, повинна вирізнятися певним рівнем розвитку пізнавальних інтересів, соціальної зрілості (бажання вчитися, готовність до зміни соціальної позиції, потреба в спілкуванні, окрім цього, повинні бути сформовані опосередкована мотивація, внутрішні етичні інстанції й самооцінка).

Сукупність зазначених психологічних властивостей та якостей становить на думку вчених (Л. Божович, О. Кононко, А. Леонт'єв, Г. Люблінська та ін.) зміст готовності дитини до шкільного навчання.

Однак, у сучасних умовах початкової школи навчальна діяльність формується не у всіх дітей, отже, оволодіння нею вимагає додаткового часу за межами шкільного навчання. Відтак, дослідження Д. Ельконіна й Є. Бохорського свідчать, що новоутворенням, у якому сконцентровано сутність психологічної готовності до шкільного навчання, є довільність поведінки, здатність до підпорядкування правилам і вимогам дорослого. У роботах Л. Артемової, А. Богущ, Я. Вільчковської, К. Щербакової та ін., увиразнено такі елементи навчальної діяльності: здатність діяти за зразком, уміння слухати й виконувати інструкції, уміння оцінювати свою роботу й результати роботи інших дітей. Відтак, авторські колективи дослідників під психологічною готовністю до шкільного навчання розуміють не лише психологічну підготовку до участі в традиційних формах навчання в школі, а й наявність передумов і джерел навчальної діяль-

ності в дошкільному віці, які широко представлені на заняттях і у вільний від них час.

3. Інтелектуально-психологічного – обґрунтування розвитку пізнавальних здібностей, розумової діяльності дітей, їхньої здатності оперувати знаково-символічними засобами задля розуміння сутності предметів і явищ (Л. Виготський, Л. Венгер, А. Запорожець, Н. Салмана). Надзвичайно важливо відзначити, що означений підхід дозволяє розглядати наступність і в розвитку мислення дошкільників та молодших школярів. Отож, у контексті порушеної проблеми, необхідно відзначити, що інтелектуальна готовність дитини до школи є відповідним рівнем внутрішньої організації її мислення, що забезпечує перехід до навчальної діяльності, наповненої не лише традиційним, а й оригінально змодельованим змістом. Розглянемо нижче показники інтелектуальної готовності дитини до шкільного навчання на рис. 1.2.

Компоненти	
Образний	Вербальний
Здатність сприймати різноманіття властивостей предметів, їх ознаки зорова пам'ять, увага на образній основі	Здатність коментувати різні властивості предметів, виділяти основне з-поміж них слухова пам'ять, увага на мовній основі
здатність узагальнювати наявну інформацію про предмети й явища	здатність узагальнювати сукупність часткових ознак поняття за допомогою знакових чи самостійно дібраних методик
розвиток розумових операцій (аналогія, порівняння, синтез)	розвиток розумових операцій (класифікація, серіація, аналіз)
евристичність, креативність, гнучкість мислення	критичність і самостійність, рефлексивність мислення

Рис. 1.2. Показники інтелектуальної готовності дитини до навчання в школі

Зазначимо, що в наведених показниках простежується актуальність образного й вербального компонентів мислення дітей, які необхідно враховувати в реалізації наступності у розвитку їхнього мислення.

4. Комплексний – готовність до навчання в школі й навчальній діяльності з погляду її розвитку, а його джерелом – є єдине, цілісне психологічне утворення, що обумовлює всі компоненти навчальної діяльності в їхній специфіці й взаємозв'язку (А. Запорожець, Н. Нижегородцева, В. Мухіна, О. Проскура й ін.).

Узагальнюючи психологічні й педагогічні дослідження, зазначимо, що готовність до школи є, насамперед, появою якісних новоутворень. А саме – морально-вольовий розвиток дитини, рефлексія (усвідомлення себе й своєї діяльності), довільність психічних процесів, творча уява, пізнавальна активність, розуміння й оперування знаково-символічними засобами, сформоване бажання вчитися з елементами навчальної діяльності. Це розвиток тих специфічних форм діяльності дошкільників, які визначають і забезпечують легкість їхньої адаптації до нового етапу життя, зняття (істотне зниження) негативного впливу на здоров'я, психічне й емоційне благополуччя школярів (розвиток рольової гри, театралізованої, художньої, конструктивної діяльності). Найвдалішою, на наш погляд, є характеристика структурних елементів готовності дитини до навчання в школі на основі взаємодоповнюючої єдності всіх сфер особистості: фізична, мотиваційна, інтелектуальна, емоційно-вольова, комунікативна.

Для здійснення повноцінної підготовки дитини до навчання і її розвитку в школі, фахівцям дошкільної й початкової шкільної ланки, а також батькам необхідно знати їх психолого-педагогічні особливості на етапі старшого дошкільного віку. Там, де колективи дитячих садків і шкіл працюють у тісному контакті один з одним і співпрацюють з батьками дітей, наступність забезпечується у методах навчан-

ня, у спільній роботі двох ланок освіти. Неузгодженість в організації всієї виховної діяльності між дитячим садком, школою й сім'єю зумовлює (і, зазвичай, призводить) нехтування важливими особистісними рисами навіть в умовах надзвичайно високої пластичності нервової системи дітей 6–7-го р. життя, якими вони оволоділи в дитячому садку. Варто пам'ятати, що діти цього віку емоційно реагують на успіхи й невдачі у своїй діяльності, можуть болісно реагувати на стиль взаємовідносин із дорослим, емоційно (неадекватно) реагувати на його зауваження й критику їх діяльності, вимагають постійної підтримки й схвалення. Для успішного навчання школярів необхідно враховувати особливості їхньої адаптації (звикання, пристосування) до шкільного життя. Перший рік навчання особливо важкий, оскільки міняється звичний уклад життя дитини, вона адаптується до нових соціальних умов, нової діяльності, незнайомих дорослих й однолітків.

Результати аналізу філософських, історичних, психолого-педагогічних аспектів категорії “наступність”, розгляду її специфіки відносно дошкільної й початкової шкільної освіти, дозволяє виокремити низку таких методологічних положень. Це:

1. Будучи в процесі освіти необхідною вимогою, принципом і умовою, наступність забезпечує цілісний і перманентний розвиток особистості дитини.

2. Наступність між дошкільною і початковою шкільною освітою розглядається як зв'язок і погодженість кожного компонента освіти (ціль, завдання, зміст, методи, засоби, форми організації), що забезпечують ефективність поступального розвитку дитини, її успішне виховання й навчання на означених щаблях освіти.

3. Категорія “готовність дитини до навчання в школі” є ключовою у процесі наступності між дошкільною й початковою шкільною освітою. У її структуру включено: необхідний і достатній рівень розвитку фізичних, мотиваційних,

емоційно-вольових, інтелектуальних, комунікативних аспектів (структур) особистості. Їхній взаємозв'язок забезпечує успішну адаптацію дошкільника до нових соціальних умов і ролей.

4. Інтелектуальна готовність дитини до школи є відповідним рівнем внутрішньої організації її мислення, що забезпечує успішний перехід до навчальної діяльності в школі.

1.2. Детермінанти наступності на тлі модернізації змісту дошкільної і початкової освіти

Нагальною потребою створення цілісної системи неперервної освіти детерміновано доцільність переосмислення цільових функцій освіти як системи загалом, і її окремих ланок, зокрема. Пріоритетним принципом по цьому у контексті забезпечення її безперервності і надалі є принцип наступності, який сприяє розвитку і вдосконаленню кожної конкретної особистості відповідно до охоплення певною ланкою освіти. Дитинство – єдина та багатовимірна система, яка визначає початковий етап становлення особистості, особливий і самодостатній період у житті кожного. Відповідно статтею 4 Закону України “Про дошкільну освіту” її визначено обов'язковою і первинною складовою у безперервній освіті України [45]. У контексті вище наведеного важливо усвідомити значущість взаємозв'язку між усіма її ланками, яка забезпечує цінність наступності у навчанні й вихованні, перетворюючи освіту на ціложиттєвий процес. Отож необхідно визначити ознаки неперервної освіти, які вважаємо, є важливими для аналізу і проектування шляхів її подальшого розвитку. А саме: освіту розглядають упродовж усього життя дорослої людини; як інтеграцію “вертикальну” (наступність між її окремими етапами і рівнями) і “гори-

зонтальна” (освітній вплив навчальних закладів, сім’ї, неформальних об’єднань, ЗМІ та ін.); розвиток і включення в цілісну систему формальних і неформальних форм освіти; зв’язок дошкільної, загальної, політехнічної і професійної освіти; відвертість, гнучкість системи освіти; різноманітність змісту, засобів і методик, часу і місця навчання, можливість вільного їх вибору; рівноправна оцінка і визнання освіти не за засобами її набуття, а за фактичними результатами; наявність стимулювання мотивації особи до навчання [93, с. 271]. Результати аналізу наукової літератури з означеної проблеми уможливили узагальнення основних принципів неперервної освіти: гуманістична спрямованість, демократизація, інтеграція її традиційних і новітніх структур; гнучкість програм і навчальних планів, альтернативність підходів до організації навчального процесу, цілеспрямованість, індивідуалізація, неперервність і системність навчання.

Неперервність освіти в Україні визначено пріоритетним напрямом її модернізації і реформування у контексті Національної доктрини розвитку освіти. Зазначено, що її неперервність слід забезпечувати наступністю змісту та координацією освітньо-виховної діяльності, що функціонують і передбачають підготовку осіб до переходу на наступні етапи [76]. Державою задекларовано важливість неперервності освіти для розвитку і становлення особистості.

Старт їй дає дошкільна освіта, започатковуючи готовність усіх сфер особистості до нової форми її життєдіяльності в школі. Так започатковуються основні завдання неперервності на початкових стадіях: дошкільна і початкова освіта. З огляду на життєвий досвід констатуємо, що сьогодні у практичній площині вони до певної міри відокремлені, що зумовлено низкою причин:

- невідповідність між сучасними шляхами реалізації наступності й науковими уявленнями про самоцінність кожного вікового періоду;

- відсутністю спрямованості навчально-виховного процесу на урахування вікових особливостей дітей;

- стрімким проходженням важливих для дітей стадій розвитку без якісного аналізу одержаних показників.

Таким чином, для забезпечення наступності між дошкільням і початковою освітою необхідно усвідомити зміст поняття “наступність”. Наступність – це врахування відповідного рівня розвитку дитини, з яким вона прийшла до школи, опертя на нього. Зазначимо, йдеться не про знання й уміння, а саме про розвиток, життєву компетентність. Здебільшого дослідники (І. Єрмаков, Л. Сохань) визначають життєву компетентність за сукупність знань, умінь та навичок. На думку І.Г. Єрмакова, життєва компетентність – це, передусім, здатність особистості вирішувати проблеми в усіх сферах життєдіяльності, виконувати життєві і соціальні ролі, які ґрунтуються на життєтворчих знаннях, уміннях і навичках, життєвих досягненнях. Він зазначає, що життєва компетентність передбачає здатність особистості не лише до необхідних життєвих учинків у певних обставинах, які створені або нав’язані людині культурними та суспільно-історичними умовами її життєдіяльності, вона зумовлює спроможність особистості визначати, наближати та здійснювати життєві події, які не могли б відбутися без її активного втручання.

На особливий інтерес заслуговує доробок О. Кононко, її розкриття змісту поняття “життєва компетентність” дітей і визначення її показників із чіткою характеристикою. До них вона відносить: 1) оптимальну для віку модель провідної діяльності, 2) форми активності дитини у сферах життєдіяльності, 3) особливості розвитку базових якостей особистості [56].

Щодо дітей 6–7-річного віку важливе значення набувають дослідження вчених у галузі теорії та історії педагогіки, дидактики, методики навчання і виховання дітей. Педагогічні параметри зазначеної проблеми дозволяють пра-

вильно передачу дітям необхідного досвіду, відповідних знань, умінь та навичок. Зазвичай, цей період у психолого-педагогічній літературі асоціюється з готовністю дитини до школи, підготовкою до школи, шкільною зрілістю. О. Проскура зазначає, що для дітей 6 років сформованість системи якостей, які забезпечують їм можливість адекватного включення в навчальну діяльність, є шкільною зрілістю, а для дітей 7 років – психологічною готовністю [89].

Поділяємо думку Н. Черепані, що стан підготовки дітей дошкільного віку до навчання у школі вирізняється певними розбіжностями. За Базовим компонентом дошкільної освіти головним завданням дошкільної освіти є не стільки дати дитині систему галузевих знань, скільки у доступній формі розкрити перед нею науку життя: сформувати практичні й життєво необхідні вміння, навчити орієнтуватись у нових умовах життя, знаходити своє місце серед інших, відчувати межу припустимої поведінки, ініціювати доброту. Тобто, мовиться про орієнтування на інтегрований цілісний погляд на особистість дитини, на використання можливостей розвитку всіх сфер її життєдіяльності для забезпечення належної соціалізації й самореалізації.

Зазначені завдання визначають діяльність дошкільних навчальних закладів та їхню спрямованість на етапі підготовки дитини до школи. Натомість, якщо підготовка дитини до школи здійснюється в підготовчих групах початкової школи, ці завдання – на другому плані чи зовсім зігноровані. Учителі намагаються, насамперед, навчити дитину читати, писати, рахувати. Саме це необхідно для вчителя щоб швидко виконувати програму навчання дитини у першому класі. Нерідко в дошкільному закладі, а особливо у старших групах, навчання будується за типом шкільного [86]. Не завжди в практиці дошкільних навчальних закладів враховано те, що лише в молодшому шкільному віці у дитини з'являється мотивація до навчання, дитяча допитливість переходить в елементарні пізнавальні інтереси, розвивається са-

мооцінка, самокритичність, удосконалюються навички спілкування. Саме такий підхід до проблеми наступності змісту дошкільної і початкової освіти забезпечує органічне, природне продовження розвитку, започаткованого у дошкільному періоді. Наступність у такому випадку розглядається як закономірність психофізичного розвитку, як умова безперервної освіти, як принцип навчання і виховання [85, с. 16]

Зміни у житті дитини зі вступом до школи вимагають компетентності у різних сферах життєдіяльності, наявності тих базових якостей, які забезпечать її безболісне входження у різні соціальні групи та особистісну самореалізацію.

Відповідно, основна мета дошкільної освіти полягає у всебічному загальному розвитку дитини, визначеного Базовим компонентом дошкільної освіти відповідно до потенційних вікових можливостей і специфіки дитинства, як самоцінного періоду життя.

Основна мета освіти в початковій школі – продовження всебічного загального розвитку дітей з урахуванням специфіки шкільного життя водночас із освоєнням найважливіших навчальних навичок читання, письма, математики та ін.

Наукові основи цієї проблеми розроблено в дослідженнях А. Богуш, Л. Божович, Л. Виготського, О. Запорожця, Д. Ельконіна, Г. Костюка, В. Котирло, Н. Лисенко, В. Мухіної, О. Проскури, В. Сухомлинського, О. Скрипченка, О. Савченко та ін.

Результати аналізу психологічних досліджень з означеної проблеми доводять, що дошкільне дитинство вирізняється від молодшого шкільного провідною діяльністю, психологічними новоутвореннями і соціальною ситуацією розвитку.

Упродовж життя відбуваються зміни соціальної ситуації розвитку дитини. Дошкільний вік – це виникнення нової соціальної ситуації розвитку: поява кола елементарних обов'язків; зміна взаємин із дорослими, опанування новими формами діяльності: спільними діями з дорослими; необхід-

ність нових стосунків з однолітками. Особливості соціальної ситуації розвитку дошкільнят увиразнені у видах діяльності, передусім, у сюжетно-рольовій грі, яка створює сприятливі умови для доступного освоєння зовнішнього світу.

Вступ дитини до школи завершує її дошкільне дитинство, змінюючи соціальну ситуацію її розвитку. Тепер навчання, а не гра стає основним, провідним та обов'язковим видом діяльності. Аналізуючи зміни, які відбуваються в житті дитини, що вступила до школи, Л. Божович доходить до висновку, що перехід від дошкільного дитинства до шкільного це вирішальна зміна її місця в системі доступних їй соціальних взаємин і всього способу життя [11, с. 209].

Дослідження психологів свідчать, що на межі дошкільного і молодшого шкільного віку виникає психологічне новоутворення дітей як – “внутрішня позиція школяра”. Л. Божович визначає, що внутрішня позиція є синтезом двох потреб: пізнавальної (бажання вчитися, набувати нові знання і уміння) і соціальної (потреби посісти нове місце в суспільстві, увійти у світ дорослих) [11, с. 211]. Формування “внутрішньої позиції” кардинально змінює самосвідомість старшого дошкільника: відбувається переоцінка цінностей. Те, що було значуще раніше, стає другорядним. Попередні інтереси, мотиви втрачають свою спонукальну силу, з'являються нові. Все те, що стосується школи, навчальної діяльності, стає цінним, те, що зумовлено іграми, – менш важливим. Гра поступово втрачає своє значення і перестає бути основним змістом життя дітей [41].

Включаючись у навчальну діяльність, діти поступово звикають до її вимог. Їх дотримання зумовлює розвиток нових якостей особистості, відсутніх у дошкільному віці. Вчорашній дошкільник стає учнем, членом шкільного та класного колективів, в яких слід дотримуватися нових норм поведінки, вміти узгоджувати бажання з новим розпорядком. Дитина сприймає це за певний переломний момент у житті,

що супроводжується перебудовою системи взаємин із дорослими, найавторитетнішою фігурою серед яких стає вчитель.

“Дошкільний і молодший шкільний вік визначають майбутнє людини”. Ці слова видатного педагога В. Сухомлинського підкреслюють важливість підготовки дитини до навчання в школі. Оскільки наступність у роботі дошкільного навчального закладу і початкової школи є важливою складною педагогічною проблемою, її слід розглядати як побудову єдиної змістової лінії задля забезпечення поступального розвитку дитини в навчанні. Передбачаємо низку таких напрямів забезпечення її ефективності:

- на рівні дошкільної освіти – збереження самоцінності дошкільного віку – періоду, якому притаманні свої особливості; сприяння пізнавальному і особистісному розвитку дошкільників; формування готовності до взаємодії з навколишнім світом; розвиток провідного виду діяльності (іграва) як пріоритетного новоутворення дошкільного періоду;

- на рівні початкової школи – урахування досягнень дошкільного дитинства; диференційований підхід до інтенсивного розвитку (відставання); розвиток провідного виду діяльності (навчальна) як новоутворення молодшого шкільного віку.

Реформування змісту та гуманізація цілей дошкільної освіти України є складовою процесу оновлення світових та європейських освітніх систем. На часі – реалізація компетентісної парадигми, зорієнтованої на впровадження у педагогічну практику цілісного підходу до розвитку особистості. Законодавчі, концептуальні та нормативні засади наступності змісту дошкільної і початкової освіти визначено в “Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті”, Законах України “Про дошкільну освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Базовий компонент дошкільної освіти в Україні”, “Державний стандарт початкової загальної освіти”, листах Міністерства освіти і науки України “Про зарахування дітей до 1 класу загальноосвітнього навчаль-

ного закладу”, “Про організацію навчання учнів 1 класу на базі дошкільного навчального закладу”, постановах Кабінету Міністрів “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання” тощо.

Розробка державних стандартів дошкільної та початкової освіти зумовлює перегляд способів організації роботи з підготовки дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі. Отож актуальною проблемою сьогодення і надалі є забезпечення наступності між дошкільними навчальними закладами і початковою школою у змісті освіти, який визначено програмами. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” – програма нового типу, яка є стратегічною за своїм спрямуванням. У ній наголошено на основному призначенні дорослого – допомогти дошкільнику, як активному суб’єкту життєдіяльності, жити власними силами, у злагоді з довкіллям й згоді із собою. У ній визначено основоположні й принципово важливі напрями оновлення та гуманізації цілей і змісту дошкільної освіти, вона є дороговказом для пошуку сучасних підходів до організації ефективного життєвого простору – природного, культурного, соціального, простору “Я”. Програма – важливий орієнтир для самостійних, виражених, доцільних у кожному конкретному випадку дій вихователя, що дозволяє науковцям і педагогам удосконалювати варіативну частину змісту, створювати регіональні та авторські програми із урахуванням культурних особливостей і темпів індивідуального розвитку дошкільника [5, с. 6].

Основною метою Державного стандарту початкової загальної освіти є продовження всебічного загального розвитку дітей з урахуванням специфіки шкільного життя поряд з освоєнням найважливіших навчальних навичок у читанні, письмі, математиці та інших предметах [35]. Отож, при встановленні наступності між дошкільною та початковими ланками потрібно узгодити пріоритетні напрями наступності

та визначити єдину мету. Головне убачаємо у визначенні стратегій розвитку на найближчі роки та перспективу, створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання дітей. Здійснення наступності в роботі ДНЗ і школи полягає в тому, щоб розвинути готовність дошкільника до сприймання нового матеріалу, до вступу в нове життя. ДНЗ покликаний створити міцне підґрунтя для легкої та якісної освіти в школі. Таким підґрунтям є сформованість на рівні вікових можливостей життєвої компетентності, шкільної зрілості, емоційно-вольової сфери. Дослідженнями і спостереженнями доведено неможливість досягнення успіхів у забезпеченні наступності між двома початковими ланками освіти без тісного контакту з сім’єю. Відтак, вважаємо за необхідне виокремити певний симбіоз наступності: ДНЗ – сім’я – школа – сім’я.

Проблеми пошуків ефективного здійснення наступності дошкільної і початкової загальної освіти, оптимальних засобів, форм, методів залишаються в полі уваги психолого-педагогічної науки і практики. Академік О. Савченко справедливо наголошує, що “дитячий садок – не школа для малечі”. Знання, вміння і навички розглядаються не як самоціль, а як засіб інтелектуального розвитку, тобто вміння міркувати, виділяти суттєві ознаки в предметах і явищах, доступних розумінню дітей. Виходячи з цього, ми маємо усвідомити, що дошкільна освіта – це те підґрунтя, на якому буде формуватися вміння повноцінно жити в шкільному середовищі, а також оволодівати успішно навчальною діяльністю як провідною для цього періоду [86, с. 18].

Результати аналізу змісту дошкільної освіти дозволяють нам аргументовано стверджувати, що сьогодні ДНЗ перестає бути “школою для маленьких” і поступово перетворюється на справжній “інститут соціалізації”. Його основне призначення – бути посередником між дитиною як мікрокосмом і широким світом як макрокосмом, у який їй належить гармонійно увійти, визначити в ньому своє домірне місце, на-

лагодити продуктивні стосунки з новим колом людей, почуватися тут компетентною [56, с. 6].

З метою забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти варто усвідомити актуальність понять: “готовність до навчання у школі” і “психологічна готовність до школи”; “готовність до школи” і “життєва компетентність”. На основі аналізу останніх психолого-педагогічних досліджень констатуємо, що підготовленість до школи – це результат дошкільної освіти, тобто це суто навчальні досягнення дитини, набуття нею певних знань, вмінь та навичок і певного кругозору, розуміння загальних закономірностей, які лежать в основі наукових знань. Готовність до навчання у школі орієнтує нас на навчальний (навчає педагог) і учбовий (оволодіння дитиною знаннями і вміннями) процес.

Психологічна готовність передбачає формування в дитини певного ставлення до школи, стану внутрішньої готовності перейти у нову соціальну позицію – школяр, у нову соціальну ситуацію розвитку. На жаль, початкова школа критерієм оцінки готовності до школи дитини визначає сьогодні її навчальні досягнення. Звичайно, інтелект – це важливо, однак сьогодні не є пріоритетно для дошкільної освіти. Пріоритетами є морально-духовні якості та емоційно-вольова сфера, життєва компетентність. Саме вони визначають зміст Базового компонента дошкільної освіти України – основного стандартного документа дошкільної освіти і знаходять чільне місце у базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”. Отож, реалізація змісту Базового компонента вимагає від дошкільної освіти забезпечення психологічної готовності дітей до навчання в школі, як комплексної характеристики, в якій розкрито рівні розвитку психічних якостей дитини. Їх згруповано і розглядають як мотиваційний, інтелектуальний, емоційно-вольовий та особистісний компоненти.

Мотиваційна готовність є наявністю бажання вчитися, прагнення до суспільно-значущої діяльності, усвідомлення

дитиною нової соціальної позиції. Її починають формувати в дошкільнят, підтримувати дорослими шляхом ознайомлення із школою та її діяльністю, значущістю навчальної діяльності й підводять до нової соціальної ролі – ролі школяра. Варто продовжувати цю роботу в першому класі: підтримувати наявність бажання вчитися похвалою, увагою до кожного учня та його досягнень не лише навчальних, а й особистісних, підкреслювати їхню самостійність, відповідальність, ініціативність, дисциплінованість як школяра.

Проблема інтелектуальної готовності дітей до школи набула особливої актуальності у зв’язку з реформуванням системи освіти, а саме переходу до шкільного навчання, починаючи з 6 років і визнання дошкільної освіти для 5-річних дітей як обов’язкової.

Сьогодні важливо, як дитина обізнана з навколишнім світом, який рівень розвитку її пізнавальної діяльності й окремих пізнавальних процесів, які передумови для формування навчальних дій та умінь. Саме від рівня їхнього розвитку залежить успішність засвоєння навчальних матеріалів і темпи розвитку кожного учня. До передумов належать: вміння сприйняти навчальне завдання; розвиток довільності; вміння планувати свої дії. Вчитель першокласників має знати рівень сформованості передумов, навчальних дій кожного і враховувати їх в організації засвоєння знань на уроках, використовуючи індивідуальний підхід.

Емоційно-вольова готовність є вмінням регулювати свою поведінку в складних ситуаціях. Діти старшого дошкільного віку можуть долати труднощі, швидко працювати, адекватно реагувати на оцінку, зауваження, використовуючи самооцінку. Варто все ж пам’ятати, що довільність психічних процесів ще не сформована, отож почуття дитини переважають над всіма сторонами її психічного життя. Педагогам обох ланок освіти варто пам’ятати слова Л. Виготського про дитину, яка під час переходу від дошкільного до шкільного віку стрімко міняється і стає іншою. Це – пере-

хідний щабель, тобто вже і не дошкільник, і ще не школяр. Критичність цього перехідного віку означено “кризою 7 років”. Виходячи з вище сказаного, варто знати симптоми кризи, оскільки готовність до школи орієнтує дитину на входження у шкільне життя загалом, в усіх його аспектах: спілкування, конкуренція, випробування системи цінностей тощо.

Розглядаючи життєву компетентність за нову освітню стратегію, що змінює мету навчально-виховного процесу, зусилля педагогів слід спрямовувати на створення сприятливих умов для оволодіння дитиною науковими поняттями неподільно із мистецтвом життя. Складовою життєвої компетентності є “шкільна компетентність”, яка забезпечується розвитком допитливості, як основи пізнавальної активності, інтересу майбутнього школяра до навчання; розвитком комунікативності, тобто вміння спілкуватися з дорослими та однолітками; а також здатністю самостійно розв’язувати творчі завдання та регулювати свою поведінку в складних ситуаціях; формуванням творчості як основного спрямування її інтелектуального й особистісного розвитку [89].

Початкова школа забезпечує становлення особистості шляхом входження дитини в її навчально-виховний процес, цілеспрямованого вияву і розвитку її здібностей, формування вміння і бажання вчитись, створюючи умови для самоутвердження в різних видах діяльності.

До ефективних форм забезпечення означеного аспекта наступності відносимо такі:

1. Збори, семінари, конференції, педагогічні ради з обміну досвідом роботи вихователів ДНЗ і вчителів ЗОШ І ступеня;

2. Взаємовідвідування педагогів і адміністрації закладів освіти, спостереження за організацією і керівництвом різними видами діяльності (ігрова, навчальна, трудова, побутова) з наступним обговоренням задля обміну досвідом;

3. Організація спільних дозвіль, вечорів, інших форм відпочинкової діяльності тощо;

4. Соціально-психологічна характеристика кожної дитини – так зване “портфоліо” і групи загалом, які складають вихователі старших дошкільників і передають учителям початкових класів.

1.3. Моделювання наступності освітнього простору в системі ДНЗ – ЗОШ І ступеня

1.3.1. Психологічні механізми моделювання наступності освітнього простору в системі “ДНЗ – ЗОШ І ступеня”

У сучасній психолого-педагогічній літературі україно мала публікацій, у яких розкрито механізми психологічного супроводу наступності у розвитку дітей у системі їхньої безперервної освіти, починаючи із першого щабля – дитячого садка. Здебільшого, у наявних дослідженнях описано лише забезпечення наступності, попри те, що означений нами аспект порушено вже в теорії й практиці педагогічної та психологічної наук. Нами проаналізовано педагогічну літературу, в якій описано також особливості наступності в освітньому процесі у комплексах “Дитячий садок – школа” [2, 39, 40, 88], а також психологічні праці, в яких розглянуто різні аспекти діяльності психологічної служби у руслі моделі “супровід” [43, 62, 65]. Вважаємо за цінний підхід авторів, які зазначають взаємозв’язок між дошкільною установою і початковою школою як дидактично значущий і наголошують, що здоров’я, інтелектуальний та емоційний розвиток все ще не знайшли свого вирішення. Отже, результати аналізу сучасних досліджень з проблеми нашого дослідження дозволяють стверджувати про актуальність і своєчасність вивчення впливу психологічного супроводу не лише

на підготовку дітей дошкільного віку до вступу на навчання в школі, попередження і профілактику їх дезадаптаційного реагування, і, унаслідок, погіршення їхнього здоров'я, перевантаження в період адаптації до систематичного шкільного навчання, а й на моделювання освітнього простору [4, 14, 15]. Надалі, послуговуючись матеріалами вчених і практиків, а також рекомендаціями Міністерства освіти і науки України будемо розглядати наступність між дошкільною і початковою ланками навчання дітей за одну із необхідних умов їх безперервної освіти, а також і етновиховання в її руслі [34, 74]. В означеному нами сенсі наступність це, по-перше, визначення спільних і специфічних цілей освіти на перших етапах та побудова (моделювання) єдиної змістової лінії задля забезпечення ефективного поступального розвитку дітей та їхнього успішного переходу на кожен наступний щабель освіти; по-друге, корелятивний зв'язок і міжкомпонентна узгодженість у діяльності методичної служби в системі освіти загалом. Для дослідження порушеного нами аспекта розглядаємо значущим трактування змісту поняття “наступність” як такого зв'язку між старим і новим, новим і старим, за якого діалектичні протиріччя, які виникають в умовах означених зв'язків, вирішуються шляхом організованої взаємодії відповідних компонентів, які творять освітній простір і ДНЗ, і ЗОШ I ступеня [83, с. 11, 100].

Зауважимо, що у трактуваннях розвитку дітей теж відсутній єдиний підхід між дошкільним навчальним закладом і школою. Педагоги, прагнучи отримати якомога вищі й значущі результати, зрідка враховують вікові особливості дітей. А саме – тривалість їх активної уваги, особливості працездатності, доцільність переключення (мінливості) видів діяльності, інтелектуальну активність, зміну провідної діяльності з ігрової на навчальну тощо. Унаслідок вище зазначеного, на наш погляд, у щораз більшої кількості дітей зникає бажання вчитися вже до закінчення першого навчального року в школі. Натомість вихователі

готують дітей до його систематичності, і, передбачаючи складність змісту шкільної освіти, намагаються максимально “поінформувати” кожного вихованця про специфіку школи. Відтак, вони фактично зводять мету усієї своєї діяльності суто до підготовки дітей до школи. В таких ситуаціях, здебільшого, домінує навчання, яке для старшого дошкільника не є головним, а виявлена педагогом байдужість чи не підготовленість майбутніх учнів є чимось іншим, ніж пріоритетом дошкільного вікового періоду. Враховуючи, що старший дошкільник і молодший школяр (5–9 років) вирізняються спільними закономірностями фізичного, фізіологічного і психічного розвитку [23, 84, 65], завдання, які вони змушені вирішувати, все ж принципово різняться за такого підходу до процесів навчання і виховання. Зазвичай, ігрові ситуації, в яких здійснюється навчання дошкільників, та повноцінна навчальна діяльність, яка вимагає від її учасників уже наявного рівня сформованої працездатності, розвитку дотичних навичок, умінь і бажання співпрацювати в різних формах і видах її організації утруднює успішну, безболісну адаптацію до навчання в школі, зумовлює низьку продуктивність інтелектуальної діяльності школярів загалом. Отож, на часі розробка такого освітнього простору, в якому діти означеного віку змогли б самореалізуватись. Вважаємо, що об'єднавчою основою для цього може слугувати доробок етнокультури у різних формах її носіїв.

Отож, проблеми співпраці між дитячим садком і початковою школою, її форми і способи не лише залишаються украй актуальними, а й стають щораз гострішими, здебільшого у сучасних умовах перманентного реформування освіти [80]. По-перше, принципові зміни, які відбуваються в її системі: ускладнення, оновлення змісту шкільної освіти, утвердження її альтернативних форм (гімназії, ліцеї), диференціація навчальних програм, удосконалення і утвердження інноваційних технологій та ін.; по-друге, домагання батьків навчати дитину в якомога престижніших закла-

дах і за прогресивними програмами й технологіями в освітніх установах найновіших типів. Зазвичай, при цьому вони не враховують бажання самої дитини, її психічні і фізіологічні особливості; по-третє, власне психолого-педагогічна готовність учителів початкових класів і вихователів дошкільних навчальних закладів до мінливості освітніх технологій, належного опанування ними.

Означені аспекти порушеної нами проблеми вкотре увиразнюють необхідність і доцільність психологічного супроводу процесів наступності у розвитку дітей, особливо ускладнених періодом вступу на навчання у початкову школу. Із позиції “супроводу” активними є всі суб’єкти освіти: і педагог, і дитина, і батьки. Кожен може перебувати на своєму рівні досконалості, не підміняючи один одного, а, навпаки знаходячи способи взаємодоповнення і взаємозбагачення [100]. Ми поділяємо підхід Т. Чиркової щодо моделі супроводу в системі дошкільної освіти, яка є у діяльності психологічної служби значно продуктивнішою, ніж звичайна методична підтримка.

На наш погляд, діяльність психолога у руслі супроводу є особливо перспективною у забезпеченні наступності не лише в розвитку дітей, а й у порушеному нами аспекті. Якщо в школі психолог дуже часто вимушений працювати відповідно до моделі “минуле”, виправляючи і коригуючи те, що вже сформовано, невдало розвинуто, то на етапі переходу із дошкільного закладу в початкову школу психолог вибудовує супровід освітнього процесу загалом, і означених нами процесів, зокрема, орієнтуючись, здебільшого, на профілактику, на розвиток позитивного, сприятливого і вже започаткованого дошкільною освітою [75].

Скажімо, Н. Гуткіна і Т. Чиркова [31, 32] зазначають, що психологічний супровід школярів необхідно здійснювати не лише упродовж усього періоду навчання дитини в школі, а й в дошкільний період, на етапі переходу дитини з дитячого садка в початкову школу. Відповідно, діяльність

шкільного психолога щодо супроводу на етапі переходу дитини з дошкільного навчального закладу в початкову школу передбачає вирішення низки уже усталених завдань. По-перше, аналіз освітнього простору педагогів і вихователів з точки зору тих можливостей, які він надає для навчання і розвитку дитини, і тих вимог, які він виставляє до психологічних можливостей і рівня розвитку кожного вихованця; по-друге, визначення психологічних критеріїв ефективності навчання і розвитку дітей; по-третє, розробку і впровадження певних заходів, форм і методів роботи, які розглядаються за умови успішного навчання і розвитку учнів та їхній перехід у систему постійної роботи. Остання група завдань нам видається особливо продуктивною в організації етно-виховного простору, який зніщює наступність за всіма категоріями (форми, методи, засоби).

Вирішення вказаних завдань залежить, передусім, від того, які зв’язки у наступності вже існують між дитячим садком і школою. Оптимальним нам видається варіант, за якого ці освітні установи функціонують як відкриті системи, усередині яких взаємодіють інформаційні потоки. Такі утворення є продуктивним і щодо налагодження психологічної діяльності, оскільки це дозволяє максимально ефективно здійснювати “наскрізний” психологічний супровід у межах програми безперервної освіти, не лише від “вступу” в школу і до “виходу” з неї, а й у дошкільний період.

Оновлення системи освіти, трансформація багатьох навчальних закладів із загальноосвітніх шкіл у гімназії, ліцеї, освітні комплекси, перехід на розвивальне, особистісно-орієнтоване навчання обумовлюють вирішенням різних проблем, у тому числі – з реалізації безперервної освіти [1, 25, 104, 109]. Традиційна робота психологів дошкільних закладів і шкіл, що здійснюється в ДНЗ і полягає лише в діагностиці рівня готовності дитини до шкільного навчання, сьогодні вже не відповідає запитам комплексного психологічного супроводу.

С. Алієва, М. Бітянова, Л. Парамонова, О. Проскура та інші дослідники вказують, що психологічний супровід допускає не лише “погоджену роботу” всіх учасників освітнього простору: психологів, педагогів, вихователів і батьків, а й комплексну, системну його організацію [8, 80, 49].

З проблем наступності дошкільного навчального закладу і школи описано й психолого-педагогічні механізми цього процесу. Вагомий внесок у розкриття психолого-педагогічних основ наступності належить ученим у галузі дитячої психології та дошкільної педагогіки [9, 28, 33, 42, 52, 58, 59]. У них розглянуто проблеми підготовки дітей до навчання в школі й наголошено, що вона не може бути ефективною без урахування вимог безперервної освіти, тобто наступності між різними ступенями освітнього процесу, і, передусім, між дитячим садком і початковою школою. У психолого-педагогічній літературі наступність між дошкільною освітою і школою розглядається не як простий зв'язок між дошкільною і початковою ланками освіти, а як узгоджений, глибокий взаємозв'язок кожного компонента освіти: цілей, завдань змісту, методів, прийомів, засобів, форм організації, – що забезпечує ефективний гармонійний розвиток кожної дитини на основі урахування її особистісного потенціалу [22].

Наступність є загальним законом розвитку, який полягає в тому, що кожен новий ступінь його поступальності безпосередньо виведений із попереднього і неподільний з ним, зберігаючи найцінніше, найпозитивніше із попереднього етапу. Скажімо, з точки зору філософії, наступність вирізняється зв'язком між старим і новим у процесі розвитку: попередній розвиток зберігає і слугує підґрунтям для вдосконалення, подальшого руху вперед на вищий ступінь в істотно перетвореному (удосконаленому) світі. Стосовно реалізації завдань навчально-виховної роботи з дітьми наступність уможливлює встановлення зв'язків між тим, що досягнуто дитиною на цьому етапі навчання, і подальшим її розвитком; удосконаленням того ціннісного, без якого не-

можливий її поступ уперед. Завдяки наступності забезпечується безперервність виховання і навчання, збереження виховання, що накопичено дитиною в попередні роки, здійснюється її розвиток на новому етапі дорослішання відповідно до її ж потреб й інтересів. Такий підхід, вважаємо, можна застосувати за алгоритм діяльності й у порушеному нами аспекті [109].

Психологічні механізми наступності (Л. Виготський, А. Леонтьєв, Л. Рубінштейн, Л. Божович та ін.) передбачають покладання в основу системи безперервної освіти закономірності поступального розвитку дитини в час переходу від однієї освітньої установи до іншої. Ідею безперервної освіти можна зреалізувати лише із урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини. Наступність та налагодження зв'язків між дошкільною освітою і школою традиційно розглядають у трьох аспектах: наступність у змісті освіти, методах навчання і виховання та в змісті предметно-розвивального довкілля (осередку, середовища та ін.).

Т. Єрахтіна [43] вказує, що для сприятливої соціально-психологічної адаптації дитини до школи особливого значення набуває наступність у методах роботи і педагогічного спілкування вихователів із учителями дошкільного навчального закладу і початкової школи. Реалізація наступності є процесом, який умовно поділяється на кілька послідовних етапів. Це: підготовка дітей до навчання в початковій школі; адаптація до систематичного навчання; соціалізація і навчання в школі з використанням здобутків дошкільного періоду розвитку. Спираючись на вище зазначене, психологічний аспект наступності передбачає налагодження неподільних взаємозв'язків між етапами розвитку дитини дошкільного і молодшого шкільного віку; визначення вимог до психолого-педагогічних умов забезпечення оптимального рівня розвитку дитини, оволодіння нею системою знань, умінь, норм і правил поведінки.

Розглядаючи наступність у контексті безперервності процесу розвитку особистості дитини, а також організації процесу навчання, зорієнтованого на “зону найближчого розвитку”, вважаємо, що психологічний супровід наступності слід здійснювати в різних формах психологічної діяльності. Насамперед, супровід повинен ґрунтуватися на вікових й індивідуальних особливостях учнів. Вони виявляються шляхом медико-психофізіологічної діагностики. Відтак, психологічний супровід забезпечує загальну і спеціальну підготовку дітей у дитячому садку до шкільного навчання та сприяє моделюванню навчального процесу із урахуванням рівня розумового розвитку учнів та їхніх потенційних можливостей, а також реалізації здоров’язберігаючих технологій (психологічні, педагогічні й фізіологічні). Моніторинг стану психічного і фізичного здоров’я школярів розглядаємо за необхідний компонент забезпечення наступності попередньо налагоджених зв’язків. На нашу думку, це і є інформативною функцією психологічного супроводу. Збір і аналіз психологічної інформації потрібний, передусім, тому, що чимало дітей дошкільного віку вступають у загальноосвітні школи не з традиційних ДНЗ, а є випускниками інноваційних дошкільних освітніх установ різних форм власності.

Таким чином, актуальним завданням психологічного супроводу розвитку дитини під час її переходу із ДНЗ у початкову школу постає отримання даних, на основі яких можна не лише коригувати освітній процес за умови симптомів дезадаптації, неуспішності, порушень міжособистісної взаємодії, а й, знаючи “передісторію” дітей, що перейшли на навчання в школу з різних освітніх закладів, прогнозувати те, чому і в яких саме формах найімовірніше може виявитись розбіжність між змістом освіти у кожному конкретному випадку.

Результати аналізу теоретичних і практичних матеріалів порушеної нами проблеми дозволяють виокремити низ-

ку основних форм психологічного супроводу наступності у розвитку дітей, які сьогодні є актуальними, оскільки і ДНЗ, і ЗОШ І ступеня функціонують у поліетнічному просторі, який увиразнює чимало упущень в освіті попередніх десятиріч.

І. Екскурсії в школу для дітей дошкільних навчальних закладів. Екскурсії проводять методисти ДНЗ і початкової школи. Їхня мета – ознайомлення дошкільників із навчальним закладом, із правилами і нормами поведінки школярів. Украй зрідка в таких заходах беруть участь психологи ДНЗ чи психологічна служба шкіл, оскільки все ще відсутня єдина освітня і виховна стратегія дошкільного навчального закладу і ЗОШ І ступеня, не розроблено “наскрізний” план роботи, який мав би охоплювати не лише діяльність психологів, вихователів і педагогів, а й батьків, які є першочерговими носіями етнокультури й, водночас, основними замовниками на освітні послуги.

Поза сумнівом, позитивним у здійсненні таких екскурсій є знайомство дітей зі шкільною обстановкою, правилами в школі, як і поведінкою школярів, їхньою взаємодією один з одним, роллю педагога. У сучасній освіті, коли варіативність шкільного навчання досить розлога, – школа-комплекс, гімназія, ліцей та ін., – батьки не завжди можуть забезпечити відповідне поінформування своєї дитини про те, чому саме так влаштована школа, які і чому існують у ній правила і норми поведінки. Екскурсії певною мірою можуть заповнити прогалини в етнічних знаннях не лише дошкільників, а й дорослих. Участь у таких заходах педагогів початкової школи значною мірою допомагає вихователям і методистам ДНЗ зосередити дошкільників на різниці між позицією вихователя і педагога до дитини. Окрім цього, педагог може заздалегідь ознайомитися зі своїми майбутніми учнями, встановити довірчі стосунки з ними тоді, коли вони ще не є першокласниками і не тривожаться з приводу школи, що є неминучим супроводом на етапі вступу до неї.

У тому випадку, якщо в екскурсіях братиме участь психолог, у нього є можливість спостерігати за майбутніми учнями і, у подальшому, використовувати цю інформацію у своїй роботі з дітьми-першокласниками. Психолог, взаємодіючи з дошкільниками до їхнього вступу на навчання до школи, може закласти основи їх позитивного орієнтування на процес навчання і особливо у тих дітей, які ще не готові до шкільного навчання. Можливою є й нівелювання ситуативного страху, тривожності щодо школи. Це перетворює всю наступну роботу шкільного психолога у значно ефективніше русло і пришвидшує адаптацію дітей до навчально-виховного процесу в звичному для них просторі.

II. Взаємовідвідування вчителями занять у дитячому садку, а вихователями – уроків у школі. До завдань цього заходу відносимо педагогічний аналіз уроків і занять, в якому складним компонентом є психологічний аналіз. Здебільшого, це є виключно формальною дидактичною процедурою, унаслідок якої психолого-педагогічна корекція методів, змісту, форм організації навчання із урахуванням вікових й індивідуальних особливостей кожної дитини є недосконалою. Педагогічна і психологічна діяльність, у цьому випадку, є ізольованими, оскільки не є підпорядкованими єдиній освітній меті, а саме – супроводу дитини в процесі навчання.

Визначенням дошкільного дитинства, як підготовчого етапу до шкільного навчання зумовлено широке розповсюдження в практиці ДНЗ регламентованої та формальної системи навчання дітей, за багатьма ознаками схожої із навчанням шкільного типу. Цю проблему аналізують дослідники [32, 39, 108] і справедливо критикують із позицій недовизнання самоцінності дошкільного дитинства. Загалом, це призвело до іншої, не менш небезпечної ситуації – заперечення систематичного, спеціально організованого навчання, до підміни його грою і т.д. Прагнення підпорядкувати гру дітей вирішенню ними складних дидактичних завдань

приховує небезпеку руйнування гри, як достовірно і переконливо дитячої самодіяльності із дотичними засобами самовираження рівня розвитку особистості дитини. Вище зазначене може ініціювати зниження розвитку довільної уваги, саморегуляції, мотиваційної основи, комунікативної, соціальної активності, самопізнання, самооцінки.

Завдання психологічного супроводу педагогічного процесу на межі ДНЗ і школи убачаємо в розробці, апробації, впровадженні педагогічних технологій як психологічно обґрунтованих, із урахуванням закономірностей розвитку дошкільників і молодших школярів, а також не лише їхніх особистісних якостей, а й особливостей педагогів (вихователів). Професійно налагоджена діяльність психолога допоможе педагогам і вихователям максимально ефективно проаналізувати уроки і заняття під час взаємовідвідування, і, в подальшому, на наступній екскурсії скоректувати процес навчання і тих технологій, які впроваджено у його зміст.

III. Вплив ігрової діяльності на розвиток пізнавальної сфери дітей у початковій школі. Насамперед, це введення елементів шкільного навчання в заняття у ДНЗ задля формування основ навичок навчальної діяльності. У дослідженнях цього аспекта увиразнюємо два підходи. Перший – окремі автори, на основі емпіричних даних стверджують, що активне використання ігрової діяльності як засобу для розвитку особистості дитини, можливе лише в дошкільних умовах, оскільки, за іншого підходу, спостерігається незрілість, інфантильність молодших школярів, зниження темпів їхнього навчання; досягнуті результати в процесі засвоєння знань є значно нижчими, а просування вперед на шляху опанування складнішим за пропонований дітям навчальний матеріал гальмується. Дослідники другого підходу дотримуються іншої точки зору. Вони переконані, що початкова школа все ще не враховує сповна той обсяг знань і умінь, яким діти оволоділи попередньо, оскільки, розкриття цього потенціалу можливе лише в тій формі, в якій його сприйняли діти, тобто в грі [25].

Завдання психологічного супроводу вбачаємо в оптимізуванні взаємодій між дитячим садком і школою щодо використання гри й ігрових прийомів у розвитку дітей. Мовиться не про перенесення моделей шкільного навчання на дошкільний етап чи ж збереження гри, як провідної діяльності, а про орієнтування на загальну методологію психолого-педагогічного проектування, яку вже представлено і обґрунтовано у технології розвивальної освіти.

Проте, означені шляхи реалізації і методичного супроводу наступності не діятимуть продуктивно без дотримання низки умов. На підставі практики нашої роботи до їхнього числа відносимо такі: 1) облік стану фізичного і психічного здоров'я дітей; 2) співробітництво, партнерські стосунки вихователів із педагогами та сім'ями вихованців; 3) професійний підхід психолога, що припускає одночасність участі в навчально-виховному процесі ДНЗ і школи. Розглянемо їх дещо детальніше:

IV. Облік стану показників фізичного і психічного здоров'я дітей. Нами було проаналізовано експериментальні дані під час вивчення результатів діяльності освітніх установ типу “дитячий садок – школа” у структурі експериментальних майданчиків НМЦ “Українська етнопедагогіка і народознавство” НАПН України і Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника. У них предметна підготовка дошкільників до школи набула масовості й реалізується в загальноосвітніх школах. Це відчутно шкодить здоров'ю дітей, оскільки вони вимушені декілька годин сидіти за партами (у вечірні години), виконуючи нав'язані види навчальної роботи, які негативно відбуваються на їхньому здоров'ї. Відтак, і методи навчання не є відповідними до вікових і психологічних особливостей дошкільників. Аналогічні результати подаємо за даними досліджень Інституту гігієни і Науково-дослідного інституту фізіології дітей і підлітків спільно з органами МОЗ, в яких зазначено, що стан здоров'я значної частини дітей шестирічного віку до кінця пер-

шого навчального року стрімко погіршується: функціональні зміни нервової системи (підвищена збудливість, невротичні реакції) відмічено у 43% дітей шести років, причому в 30,4% їх діагностовано уперше.

Раннє предметне навчання дошкільників зумовлює патологію серцево-судинної й ендокринної систем, ранню гіпертонію, погіршення зору, опорно-рухового апарату, шлунково-кишкового тракту, а також негативні емоційні реагування на школу загалом. Оскільки фізичне здоров'я дітей неподільне з їхнім психічним здоров'ям, з їхнім емоційним благополуччям, то шляхи досягнення фізичного і психічного здоров'я дитини не зводяться лише до вузькопедагогічних засобів фізичного виховання і медичних заходів. Вони пронизують усю організацію життя дітей у дитячій установі, організацію їхнього предметного і соціального середовища, режим різних видів дитячої діяльності, облік їхніх вікових й індивідуальних особливостей. Відсутність систематичної взаємодії психолога із лікарями, фізіологами, вчителями фізичної культури зумовлює нівелювання проблеми погіршення фізичного і, унаслідок цього, психічного здоров'я дітей.

V. Співпраця вихователів і педагогів із сім'ями вихованців ДНЗ й учнями ЗОШ I ступеня. Подібне співробітництво обумовлює досягнення високого рівня загального розвитку дитини. Воно передбачає погодженість у діях психологів, педагогів, працівників ДНЗ і сім'ї. Робота психолога з батьками щодо забезпечення психологічних умов для розвитку дітей вибудовується паритетно на просвітницькій, профілактичній, консультативній діяльності. Особливе місце у ній посідає навчання батьків, як педагогів, тобто кваліфікованому контролю за розвитком дитини [100].

Все найкраще від сім'ї (любов, турбота, міжособистісне спілкування), дитячий садок і початкова школа поступово перетворюють у свої надбання, і, навпаки, усе хороше, що придбає дитина в дитячому садку і в школі (самостійність,

організованість, зацікавлення знаннями), повинно продовжуватись у сім'ї. Лише за такого підходу виховання і навчання дітей у ДНЗ й їхня підготовка до школи набудуть вищої якості, подолають прірву між сім'єю, дитячим садком і школою, які є серйозними перешкодами для забезпечення гармонійного розвитку кожної дитини.

VI. Професійність психолога. Ця позиція передбачає його участь у навчально-виховному процесі ДНЗ і школи. Пріоритетні позиції психолога під час вирішення проблем дошкільної й початкової шкільної освіти в руслі психологічного супроводу діяльності подаємо за таким алгоритмом: – сприяння психолога в реалізації наступності у системі “ДНЗ – школа” є неухильною умовою досягнення очікуваних результатів. Далі у моделі “супровід” якомога ширше використовуються засоби вивчення особи дитини і участь у розробці індивідуалізованих програм її навчання і виховання; обов'язкова участь психолога у моделюванні й створенні умов для повноцінного особистісного розвитку дітей у дошкільний і початковий шкільний період шляхом упровадження засобів просвітницької, профілактичної, діагностичної, розвивальної діяльності; у тих випадках, коли психолог здійснює свій супровід лише в дошкільному закладі чи лише в школі, на нашу думку, не відбуватиметься інтегрування його професійних дій. Отже, безперервність у вихованні й навчанні дітей не забезпечуватиметься, оскільки відсутня безперервність психологічної діяльності.

Показником ефективності психологічного супроводу наступності в системі ДНЗ – школа можемо розглядати наявність єдиної психолого-педагогічної програми виховання і навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Саме вона спрямована на забезпечення безперервності і поступальності розвитку особистості дитини. Одночасну участь психолога в освітньому процесі дитячого садка і школи, зумовлює психологічний аналіз єдиної вертикально вибудованої програми, яка повинна враховувати поступовість

ускладнення навчального матеріалу, цілей, завдань, змісту виховання і навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Побудова і узгодження загальної системи планування, що забезпечує різноманітність змістовної діяльності дітей дошкільного і молодшого шкільного віку також передбачає одночасну участь психолога в освітньому просторі ДНЗ і школи. В цьому випадку психолог здійснює порівняльний аналіз роботи дитячого садка і початкової школи; вивчає і аналізує перспективні, календарно-тематичні плани роботи з огляду на їх наступність у психологічному аспекті.

Отже, утруднення в організації ефективного переходу дітей з дошкільного освітнього простору в початкову школу обумовлюють доцільність розробки форм і способів психологічного супроводу. В сучасній практиці освіти уже наявні певні механізми наступності між дитячим садком і початковою школою, які передбачають і спираються на наступне. Це: використання даних про вікові особливості дітей; підвищення психологічної грамотності й компетентності педагогів та вихователів; синтез освітніх програм й інших форм супроводу задля успішного здійснення наступності. Практика реалізації психологічного супроводу наступності між дошкільною установою і початковою школою в означеному нами аспекті дозволяє виокремити низку умов. Їхнє дотримання забезпечує очікувану результативність цього процесу.

1. У реалізації системи психологічного супроводу окремо психологом дитячого садка і окремо шкільним психологом доцільно прогнозувати можливі розбіжності. Передусім, вони виникатимуть унаслідок неспівпадіння змісту освітніх траєкторій дошкільного навчального закладу і початкової школи.

2. Різноманіття шкільних варіантів навчання передбачає й спирається на дотичну різноманітну підготовку дітей до навчання у них і, відповідно, й інший психологічний суп-

ровід. Чим варіативнішими є освітні простори дошкільного і шкільного дитинства, тим актуальнішими стають проблеми забезпечення наступності між ними.

3. Традиційний перехід дитини зі звичайного дитячого садка в звичайну школу (практика минулих десятиріч XX ст.). Сьогодні ж ситуацію кардинально змінено. Різні, й водночас стійкі характерні ознаки сучасної освіти дітей, її визнання в соціумі, наявність освітніх програм і моделей, що спрямовані не лише на освітній процес, а й на увесь спосіб життя дітей у дитячих садках і школах різного типу, очевидно, змінюють методологію психологічного супроводу: він буде максимально успішним лише за такого підходу, якщо буде створено єдину систему діяльності психолога (на етапі дошкільної підготовки дітей) і його колег на початковому етапі навчання в школі – ЗОШ I ступеня.

1.3.2. Психологічний супровід освітнього простору в навчальних закладах нового типу

В останні роки увагу працівників освіти щораз частіше привертають ідеї щодо нововведень у навчанні. Саме ними вони обумовлюють можливі принципові зміни в школі. В усіх концепціях перебудови системи освіти актуалізовано на підвищенні уваги до дитини, як до особистості. Відповідно до нового погляду на навчання з'явилися й нові типи освітніх установ – “Ліцей”, “Коледж”, “Гімназія”, “Школа-комплекс”, “Авторська школа” і т.д. У них значно ширшим є спектр реалізації освітніх розвивальних технологій, чимало вчителів почали працювати за індивідуальними, авторськими навчальними планами і програмами. У публікаціях останніх десятиріч XX і початку XXI сторіччя у наукових роботах автори розглядають теоретичні й практичні

аспекти функціонування освітніх установ нового типу, а також особливості діяльності їхніх психологічних служб. У проаналізованих нами роботах [31, 33, 42] школи розглядаються за установи, в основу діяльності яких покладено ідею усебічного розвитку особистості учня.

А. Федосєєва, вивчаючи психічний стан молодших школярів на заняттях у традиційному й інноваційному стилях, а також з т. з. розвивального навчання вказує, що недопрацюваннями традиційної системи, яка не забезпечувала можливий і необхідний рівні загального розвитку усіх учнів, зумовлено розробку нових альтернативних систем розвивального навчання, педагогічних новоуведень тощо [104].

Процес новоуведень (за М. Поташником) є комплексною діяльністю задля розробки й їхнього використання (нові ідеї, підходи, загальноосвітні програми, технології навчання), що дозволяють на вищому рівні ефективності вирішувати освітні завдання. Автор послуговується поняттям “інновація” для визначення різних педагогічних і освітніх новоуведень. М. Поташник наголошує, що поняття “інновація” може бути застосоване для опису будь-яких знаних раніше чи ще не зреалізованих освітніх ідей, тенденцій, підходів, технологій і, відповідно, для опису шкіл нового типу.

Інноваційний підхід до навчального процесу, який цілєпокладають на розвиток можливостей кожного учня опанувати новими знаннями на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, досвіду й інструментарію навчально-дослідницької діяльності, рольового й імітаційного моделювання допускає зміни і у діяльності психологічної служби школи.

Мету роботи психологи спрямовують не лише на забезпечення навчально-виховного процесу, а, насамперед, на комплексний психологічний супровід дитини упродовж усього її навчання. Відтак, систему професійної діяльності спрямовано на створення психолого-педагогічних, соціально-психологічних умов для успішного навчання кожного вихо-

ванця. По цьому, як необхідні враховують відмінності інноваційного освітнього простору із традиційним навчальним процесом. Освітні установи інноваційного типу зорієнтовані не лише на формування певного типу особистості, а на розвиток природної індивідуальності кожної дитини, її творчих здібностей, загальноосвітньої підготовки, професійного самовизначення і соціальної адаптованості до нових умов життя.

Нині, коли в систему дошкільного й початкового шкільного навчання внесено цілу низку різноманітних новоуведень, необхідно врахувати, що вони чинять різний вплив на формування особистості. Окремі освітні установи вирізняються гуманістичною й особистісно-орієнтованою спрямованістю, унаслідок чого знання, уміння й навички трансформуються з мети навчання в засіб розвитку пізнавальних і особистісних якостей дитини. Інноваційний освітній простір зумовлює незвичну систему вимог, інший вимір інтелектуальної та особистісної самостійності, ініціативності, ініціює інший стиль педагогічних взаємодій і т.д. Природно, що адаптація й наступна успішність навчання дитини – виховання дитячого садка, який реалізує розвивальні програми, різняться специфікою перебігу означених процесів: якщо дитина прийде на навчання в перший клас у традиційній школі чи в тій, яка діє за системою розвивального навчання (скажімо, незвична для дитини система М. Монтесорі).

Перехід до розвивального навчання і різних типів освітніх установ, вимагає від педагогів усвідомленого розуміння психологічних закономірностей і особливостей розвитку школярів, на які вони спиратимуться у проектуванні своєї роботи і, передусім, при створенні авторських навчальних програм і освітніх технологій [79, 107]. Аналогічну вимогу повинні виконувати і щодо дошкільної підготовки дітей в дитячому садку. Загалом, вона передбачає опанування вихователями і вчителями відповідною психологічною гра-

мотністю і компетентністю. Відтак, мету навчального процесу спрямовано не просто на досягнення певного рівня знань і умінь, а, щонайменше, створення умов задля забезпечення відповідного розвитку психічних особливостей дітей [108]. Як бачимо, це співпадає із узагальненою метою усієї системи комплексного психологічного супроводу розвитку дітей.

Для здійснення означеної мети, учителям і психологам необхідно враховувати, що першокласники вже мають досвід перебування в дошкільних освітніх закладах і в яких реалізувались різні технології навчання й виховання. Для усунення негативних проявів в адаптаційному періоді навчання, проблеми неуспішності, зниження мотивації, бажання вчитися й інші, що виникають на початковому етапі навчання, система психологічного супроводу є вкрай потрібною, адже саме вона бере до уваги тип школи і особливості дошкільної програми підготовки дітей.

В системі психологічного супроводу, яку реалізують в освітніх закладах різного типу, попри те, що вона матиме свою специфіку в кожній школі, все ж можна виокремити й загальні особливості, що різнять нетрадиційну школу від традиційної, загальноосвітньої. Основою для порівняння може слугувати взаємодія учня із учителем, і зміни, які відбуваються в процесі навчання. Скажімо, якщо в традиційній системі навчання метою освітнього процесу, зазвичай, є засвоєння знань, умінь і навичок учнем (суб'єкт навчання), у руслі розвивального навчання метою є забезпечення розвитку учня (суб'єкт навчання).

Найважливіші умови для досягнення прикінцевої мети навчання в традиційній системі вбачаємо в тому, що основу змісту шкільного навчання повинні визначати способи вирішення певних завдань, які вимагають сукупності правил, що регламентують кожен із означених способів. У розвивальному навчанні основу його змісту творить система наукових понять, яка, власне, й визначає принципи побудови

способів вирішення завдань. Аналогічні відмінності визначено за дослідженнями А. Федосєєвої [104] у методах навчання й типі навчальної активності. Тип взаємодії учителя із учнями теж вирізняється яскраво вираженими відмінностями. У традиційній системі навчання увиразнюється розподіл функцій управління і виконання, особливості стосунків (здебільшого визначається за системою “керівництво – підпорядкування”), коли учитель веде до мети, а учні – йдуть за ним. Розвивальна система навчання вирізняється спільно-розподільною діяльністю, діловою співпрацею на уроці. Роль учня полягає не в точності виконання, а в якомога повнішій реалізації створених учителем передумов для здійснення пошуку. Учитель по цьому не веде учня за собою, а допомагає йому визначити чергову мету і відшукати оптимальний шлях її досягнення.

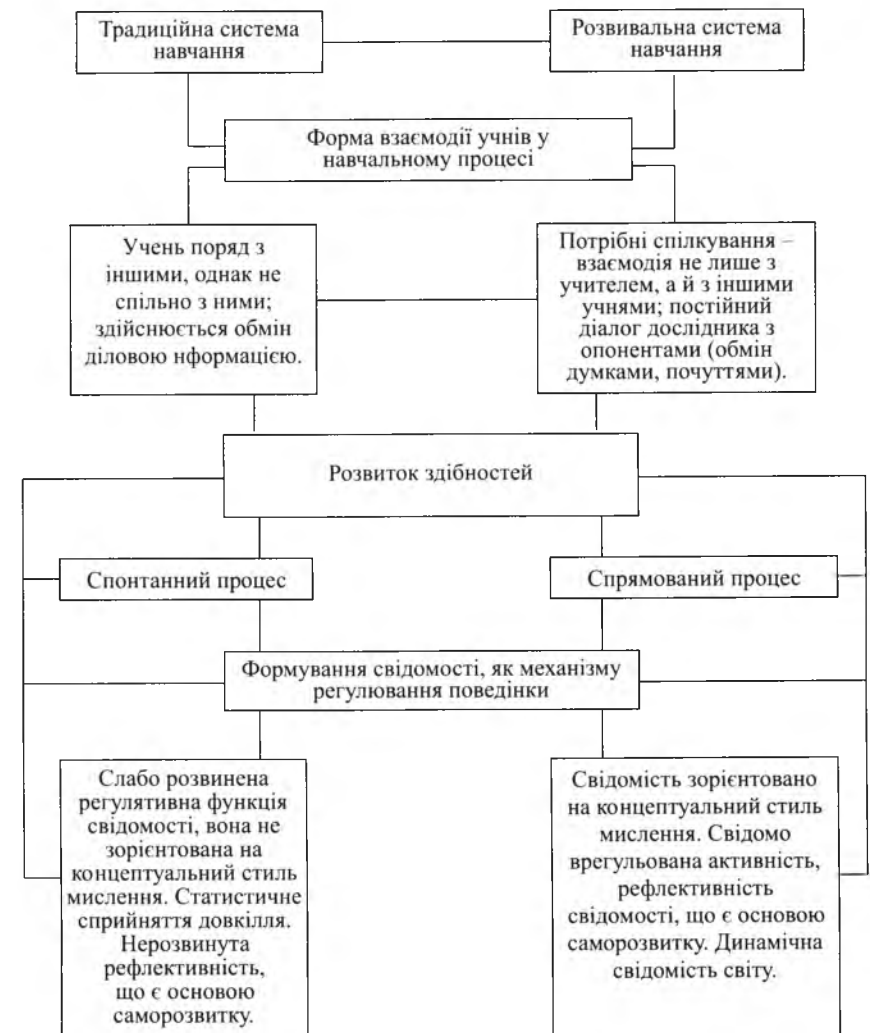
Наявність означених розходжень між традиційним і розвивальним освітнім простором визначає й наявність різних психологічних чинників навчально-виховного процесу.

Подаємо схематичне зображення зіставного аналізу традиційної та розвивальної освітніх систем.

Відтак, психологічними характеристиками навчально-виховного процесу є такі: форма взаємодії учнів у навчальному процесі; розвиток здібностей дітей; формування свідомості, як механізму регулювання поведінки, і, відповідно, усієї пізнавальної активності дітей.

Як бачимо, основні відмінності між традиційною і розвивальною системами навчання можна узагальнити таким чином: у традиційній системі прикінцевий результат – це відповідність знань учнів до запрограмованих стандартів (виявляють опитуванням, іспитом, здатністю дитини діяти за зразком); у розвивальному навчанні – відповідність до заданого вищого рівня розумового розвитку (здатність вчитися, переносити самостійно отримані знання в нові ситуації, саморозуміння і самовдосконалення).

Схема 1.1



Відповідно до різних запитів у різних освітніх просторах, підготовка дітей у дошкільних установах теж повинна різнитися. Система дошкільної освіти повинна зважати, передусім, на специфіку освітньої установи, до якої вона готує майбутніх першокласників; різнитись повинен і психологічний супровід розвитку дітей, попри наявність деяких загальних рис схожості в розвивальному освітньому середовищі із помітними відмінностями, які визначені освітньою концепцією і типом школи.

1.3.3. Форми і умови психологічного супроводу наступності в освіті дітей дошкільного – молодшого шкільного віку

Система роботи щодо психологічного супроводу розвитку дітей у період походу з дитячого садка в початкову школу зумовлює реалізацію єдиної лінії їхнього розвитку на етапах дошкільного і початкового шкільного дитинства. Вона надає освітньому процесу цілісності, послідовності й перспективності.

Супровід наступності розвитку дітей під час переходу із дошкільного навчального закладу в гімназію варто реалізувати за такими основними формами. Це: 1) екскурсії в гімназію для дітей – випускників дитячих садків; 2) взаємовідвідування учителями занять у дитячому садку, а вихователями – уроків у школі; 3) організація гри у початковій школі, як засобу розвитку пізнавальної діяльності й інтегрування елементів шкільного навчання в заняття у дитячому садку з метою формування навичок навчальної діяльності.

Розглянемо детальніше наведені вище форми психологічного супроводу і умови їхньої ефективної реалізації в освітньому просторі етнічного спрямування.

Екскурсії дошкільників у гімназію. Проведення для випускників дитячого садка екскурсій і прогулянок у школу

здійснюється не лише задля ознайомлення майбутніх першокласників з приміщенням гімназії, з її статусом, а й із майбутнім учителем. Дошкільники, уперше зустрічаючись з учителем у ситуації вільного спілкування, не відчують почуття тривожності й страху, якими неминуче супроводжується їхній вступ до школи і у перші дні шкільних занять. Натомість, учителі можуть ознайомитися з майбутніми першокласниками, побачити їх у нерегламентованій діяльності.

Такі екскурсії корисні для дошкільників ще й тим, що дозволяють їм заздалегідь побачити реальні ситуації шкільного життя і взаємодії в діаді “учитель-учень”. Дітям старшого дошкільного віку не завжди є зрозумілими особливості та відмінності у спілкуванні в діадах “вихователь-дитина” і “учитель-учень”. Відвідування школи уможливають огляд і оцінку наявної різниці у взаємодії. Надалі, в початковий період навчання, у першокласників виникає значно менше утруднень в адаптації. Роль психолога в організації і проведенні екскурсій полягає в поясненні дошкільникам мети відвідування гімназії. У тому випадку, якщо у дітей залишаються запитання без відповідей і сумніви, почуття тривожності, екскурсія може мати і негативні наслідки. Отож, завдання психолога полягає в організації попередньої роз’яснювальної бесіди з дітьми ще в дитячому садку.

Відвідування школи традиційно використовують як ознайомлювальні екскурсії для дітей-дошкільників. Відповідно до системи роботи щодо психологічного супроводу наступності, пропонуємо скласти алгоритм (програму) відвідування гімназії дітьми дошкільного віку і організувати їхнє спілкування з молодшими школярами під час таких відвідувань. Така форма взаємодії, поза сумнівом, позитивно впливатиме на ефективність адаптації першокласників до умов гімназичного навчання у майбутньому, знижуватиме тривожність у початковий період їхнього навчання, підвищуватиме упевненість у своїх силах.

мують тісний зв'язок з дошкільними установами і попередньо знайомляться з майбутніми учнями, значно менше часу потрібно для взаємної адаптації, вища успішність у першому півріччі. Такі показники досягаються за рахунок більш досконалого знання педагогом кожної дитини, її сильних і слабких сторін і врахування цього у своїй роботі” [62, с. 336].

Методичний – передбачає ознайомлення освітян зі змістом, методами й формами навчально-виховної роботи в дошкільних навчальних закладах і початковій школі [79].

Щодо змісту, форм і методів реалізації наступності у соціокультурному розвитку дітей, вихователі дошкільних закладів використовують гру і спілкування, як провідні способи соціалізації. Цей період ще називають періодом “соціальної гри”. Важливим при цьому є стимулювання соціальної активності дитини – вона повинна відчувати себе активно дійовою особою в ігрових та уявних ситуаціях, а також у реальних життєвих подіях і соціальних стосунках.

Отже, соціокультурний аспект наступності педагог реалізує шляхом використання механізмів педагогічного і соціально-психологічного спілкування з дітьми та їх батьками, врахування вікових характеристик соціального розвитку дітей, створення умов для успішної адаптації старших дошкільників до навчально-виховного процесу початкової школи.

На підставі теоретичного аналізу означеної проблеми виокремлюємо педагогічні умови реалізації наступності у соціокультурному розвитку дошкільників та молодших школярів:

1) забезпечення неперервності освіти на основі узгодженості, перспективності, реалізації потенціалу всіх компонентів педагогічної системи (мета, завдання, зміст, методи і форми виховної діяльності) у дошкільній та початковій ланках освіти;

2) формування якостей дошкільника, необхідних для успішного включення у соціальне середовище початкової

школи, оволодіння новими способами діяльності: активності, ініціативності, допитливості, самостійності, довільності у поведінці, емпатії тощо;

3) особистісний розвиток дитини, який передбачає формування соціальної та комунікативної компетентності, що виявляються у здатності до самостійного вирішення поведінкових і практичних завдань у процесі засвоєння дошкільником і молодшим школярем соціально значимої діяльності;

4) добір оптимальних форм, засобів, прийомів соціального розвитку дитини й дотримання логічної послідовності у процесі соціально-педагогічного супроводу наступності у соціальному розвитку дошкільників і молодших школярів;

5) адаптація розроблених програм, методик соціокультурного розвитку дітей до умов конкретного навчально-виховного закладу та виховних завдань, що враховують соціальну ситуацію розвитку дитини, її мікросередовище.

Отже, необхідність забезпечення наступності у навчанні й вихованні дошкільників та молодших школярів задекларована у нормативних документах, обґрунтована у низці наукових досліджень. Успішність реалізації соціокультурного аспекту проблеми наступності залежить від рівня організації виховного простору сучасних закладів освіти, педагогічного супроводу процесу соціалізації дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, міжособистісної взаємодії дітей з дорослими та однолітками, засвоєння внаслідок цього соціокультурного досвіду.

2.4. Пізнавальний потенціал природи рідного краю в етнічному вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку

Відсутність наступності між окремими ланками, етапами навчального процесу, як стверджує О. Мороз, зумовлює зниження рівня засвоєння учнями знань і умінь. Наступність

не слід обмежувати навчанням, це загальнодидактична вимога [130, с. 22], і оскільки навчально-виховний процес охоплює завдання, зміст, методи, засоби, форми організації, її слід здійснювати у всіх компонентах.

Нам особливо імponує твердження про наступність, як важливу умову підвищення ефективності виховної роботи (Г. Білецький, І. Зверев, В. Сенько, І. Копочов, В. Сластьонін, В. Сухомлинський). Скажімо, В. Сенько доводить, що ефективності наступності у вихованні можна досягти за умови опертя не лише на знання, а й на моральний досвід дітей. Якісні зміни особистості учня, його знань, морального досвіду, поведінки є не менш значущими, аніж кількісні. Сутність наступності у вихованні полягає в тому, що "...на кожному етапі розвитку закріплюються і розширюються позитивні якості особистості, виховані на попередньому етапі. Одночасно забезпечується виконання виховних завдань нового етапу і готується база для наступного" [191, с. 10–11].

Виховання необхідно розглядати не лише з точки зору педагогічних впливів, а, водночас, з позиції вихованців, з точки зору їхніх домагань, запитів, прагнень (Л. Божович, Ш. Ганелін, С. Рубінштейн). Наступність полягає в тому, щоб ...“примусити” конструктивно працювати три педагогічні виміри: минуле, теперішнє і майбутнє [21, с. 13].

Аналіз теоретичних положень наступності свідчить, що її розглядають як принципи: загальнонауковий (І. Лернер, М. Махмутов), психолого-педагогічний (В. Давидов), загальнодидактичний (Ю. Бабанський, О. Мороз), дидактичний (В. Мадзігон), як цілісне явище, яке охоплює соціальний, організаційно-педагогічний, дидактичний і психологічний аспекти [213]. Об'єктивність кожного визначення наступності підкреслює її багатофункціональність і загальну педагогічну значущість. За В. Львовим – це:

– зв'язок попереднього матеріалу з наступним, взаємодія старих і нових знань;

– поступове розширення і поглиблення знань, умінь та навичок, їх повторення на вищому рівні;

– урахування якісних змін, особистості вихованця, зростання рівня його розумового розвитку та наявних знань, умінь і навичок;

– забезпечення внутрішньопредметних зв'язків;

– встановлення зв'язків між окремими етапами навчання.

Для досягнення ефективності навчально-виховного процесу, П. Андріанов і І. Бак рекомендують створити необхідні умови для забезпечення наступності у навчально-методичній літературі та змісті навчального процесу, в засобах навчання і видах діяльності, в організації навчання і виховання, Л. Касперська наголошує, що наступність неможлива без перспективності, удосконалення та розвитку знань, умінь і навичок, опертя на досягнутий рівень. Наступність у вихованні і навчанні дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку посідає чільне місце у теорії, й у практиці минулого й залишається актуальною, коли відбувається певна перебудова всіх ланок освіти, а її важливим принципом залишається неперервність.

Л. Венгер, О. Запорожець, Г. Леушина, Г. Люблінська, М. Подд'яков стверджують, що з метою забезпечення ефективної наступності між дитячим садком і школою недостатньо обмежуватися лише організаційними зв'язками між ними, необхідно є певна система розумового, морального, естетичного, фізичного і трудового виховання в обох освітніх ланках із урахуванням закономірностей розвитку дітей. Д. Ельконін об'єднав їх в одну “епоху” онтогенезу – дитинство. Він зазначив, що “...підхід до окремого періоду розвитку в дитинстві не можна розглядати вузькопрагматично як підготовку до переходу на наступний, вищий етап розвитку, цей етап готується і визначається тим, наскільки повно прожитий попередній період, наскільки визріли ті внутрішні протиріччя, які можна розв'язати шляхом такого переходу. Якщо він буде здійснений до того, коли ці протиріччя

визріли – штучно форсований, коли об’єктивні фактори не будуть прийняті до уваги, то будуть суттєві втрати у формуванні особистості дитини” [221, с. 64].

Щодо наступності в роботі дитячого садка і школи водночас із якісною своєрідністю означених вікових періодів не менше значення має їхня спільність. В. Давидов, зазначає, що наступність можлива лише за умови врахування провідних видів діяльності і в системі взаємоперехідних різних видів діяльності, зокрема, в старшому дошкільному і молодшому шкільному віці – це гра і навчання [48; 49]. Саме В. Давидов і Д. Ельконін розробили основні теоретичні напрями розв’язання наступності, й обґрунтували їх у концепції розвивального навчання. Розглядаючи перехідні форми розвитку дитини від дошкільного до молодшого шкільного віку, довели необхідність забезпечення єдності, системності, наступності між дошкільним і шкільним вихованням і навчанням.

В. Давидов вказує на суттєві протиріччя в загальних умовах сучасної організації діяльності дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, які найбільше загострюються унаслідок того, що “...з перших днів перебування в школі діти потрапляють у жорстку систему освіти, в якій домінує навчання, спрямоване на передачу знань і на одностороннє культивування їх непродуктивного мислення” [48, с. 29]. Розв’язати ці суперечності можна, якщо враховувати, що старший дошкільний і молодший шкільний вік об’єднуються спільними мотивами і потребами, які формуються в сюжетно-рольовій грі. Отож, ігрову діяльність не слід виключати зі шкільного навчання. У періоді дитинства, яке охоплює і учнів молодших класів, гра залишається тією специфічною формою діяльності, в якій засвоюються мотиваційно-змістові сторони нових видів діяльності, в тому числі й навчальної. В. Давидов, дійшов до висновку, що у методах викладання в школі недостатньо враховано механізми взаємозв’язку і взаємопереходів різних видів діяльності (ігрова,

трудова, суспільно-організаційна). Якщо засвоєння знань у початкових класах проходить здебільшого поза грою, а суспільно-організаційні й трудові заняття проводять паралельно з навчальними, таке засвоєння віддалене від вимог виховуючого і розвивального навчання [48; 50].

Г. Люблінська у сутності наступності з позицій системного підходу визначає її за якісний показник, “послідовність навчально-виховної роботи, коли на кожному наступному етапі продовжується закріплення, розширення, ускладнення і поглиблення тих знань, умінь і навичок, які є змістом навчальної діяльності на попередньому етапі її організації, навчання проводиться з певною перспективною спрямованістю, з орієнтацією на вимоги наступного етапу життя і діяльності” [118, с. 5]. За Г. Люблінською наступність є зв’язком між етапами виховання і навчання, послідовним поглибленням умінь та навичок з попереднього етапу, орієнтацією на вимоги у подальшому житті й діяльності.

У виборі засобів виховного впливу обом педагогам доцільно вести щоденник – спочатку вихователіві, а потім – учителеві. У цьому віці це така ж важлива справа, як і ведення медичної картки дитини. У педагогічній картці слід зазначати прояви духовного здоров’я дитини, і, що не менш важливо, повинні бути висновки про найбільш перспективні умови її подальшого життя, діяльності, системи взаємин з оточуючими: батьками, однолітками, педагогами [117, с. 116].

О. Запорожець визначав наступність як “...внутрішній, організований зв’язок загального фізичного і духовного розвитку на межі дошкільного та шкільного дитинства, внутрішню підготовку до переходу від одного етапу формування особистості до другого” [68, с. 41].

Своєрідною системою переходу від одного вікового етапу до наступного, а саме підготовки дітей до шкільного навчання – є досвід Павлиської середньої школи В. Сухомлинського. Наступність він розглядав за важливу умову підвищення ефективності виховної роботи. На його думку,

учіння не повинно стати мукою для дітей, а якщо це трапляється, то причиною такого явища є те, "... що вчитель мало знає духовний світ кожної дитини до її вступу в школу, а життя в стінах школи, що обмежується навчанням, регламентується дзвінками, ніби нівелює малюків, підганяє під одну мірку, не дає змоги розкритися багатству індивідуального світу" [198, т. 3, с. 18].

Заслуговують на особливу увагу у наступності у вихованні дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку рекомендації В. Сухомлинського щодо ролі вчителя в педагогічному процесі на початковому етапі навчання. Вивчення внутрішнього духовного світу дітей, особливо їх мислення, є найважливішим завданням учителя [198, с. 19]. Навчання, на його думку, повинно бути поступовим. Не можна обрушувати на дитину лавину знань. Відкриваючи нове в навколишньому світі, необхідно залишати щось недовомленим, "...щоб дитині захотілося ще й ще раз повернутися до того, про що вона дізналася" [198, т. 3, с. 41]. "Подорожі" у світ природи, які проводилися з дітьми першого класу, сприяли тому, щоб не "...згасав вогник у дитячих очах", зберігали дитячу безпосередність, радісне сприймання і відкриття світу, навчання ставало натхненною, захоплюючою працею [198, т. 3, с. 33–34].

Отож дослідження в галузі фізіології, психології і педагогіки засвідчують про великі можливості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку за відповідної організації педагогічного процесу вони можуть опанувати такими знаннями, оволодівати такими розумовими операціями, набувати таких морально-вольових якостей, які раніше були доступними лише для дітей значно старшого віку [57].

Розглядаємо їх у роботі дитячого садка та школи в безпосередньому зв'язку із готовністю та здатністю педагогів до реалізації означених завдань:

Це – конкретизація змісту та форм організаційно-методичної роботи за умови наступності діяльності, спрямованої на

підвищення фахової майстерності вихователів і вчителів дітей старшого дошкільного й учнів молодшого шкільного віку.

Оскільки наступність передбачає встановлення внутрішнього зв'язку в змісті навчання й виховання, методах педагогічного керівництва, формах організації діяльності дітей попереднього та наступного вікових етапів, забезпечення цілісності й неперервності в ознайомленні з природою рідного краю дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку то готовність вихователів і вчителів до її реалізації розглядаємо актуальною в руслі порушеної теми. Очевидно, що діяльність педагогів взаємозумовлює одержання очікуваного загального результату педагогічного процесу: вихователь повинен знати методику молодших класів, а вчитель – організацію навчально-виховного процесу в ДНЗ. Таку необхідність зумовлює специфіка діяльності і дитячого садка, і школи, в яких є оптимальні умови для організації колективних форм роботи дітей дошкільної та учнів шкільної ланок освіти.

Здебільшого вихователі та вчителі не виявляють готовності до ефективної реалізації наступності, вони потребують допомоги в оволодінні теоретичними знаннями та практичними вміннями забезпечення цілісного педагогічного процесу, в удосконаленні педагогічної діяльності, підвищенні фахової майстерності відповідно до означених завдань освіти.

Для забезпечення готовності вихователів і вчителів до реалізації наступності в формуванні поняття "природа рідного краю", усунення суперечностей між традиційними формами та методами навчання й виховання і сучасними вимогами до організації педагогічного процесу, варто планувати послідовність різних форм методичної роботи: теоретичні семінари, семінари-практикуми, ділові ігри, круглі столи, педради, консультації, бесіди, самоосвіту. Було складено й циклограму заходів задля підвищення педагогічної майстерності, й допомоги у простежуванні їхньої періодичності та взаємозв'язку, а також планування рівномірного навантаження.

Різноманітність змісту та форм методичної роботи з вихователями і вчителями спрямовували на підвищення компетентності, професіоналізму, координацію їх педагогічної діяльності, втілення нових ідей, альтернативних програм, оновлених підходів до організації навчально-виховного процесу з орієнтуванням на загальний та індивідуальний розвиток дітей, їх природні задатки й можливості, специфічні нахили й здібності відповідно до вікових потреб кожного вихованця.

Розробляючи тематику методичної роботи з педколективом, ми ґрунтувалися на сучасних вимогах: педагог повинен удосконалювати свою фахову майстерність відповідно до ідей гуманізації навчання й виховання; використовувати на практиці досягнення науки; складати власні оригінальні методики навчання дітей; здійснювати ефективні форми педагогічної роботи з батьками. Отож методичну роботу з педколективом передбачали за напрямками: вдосконалення знань, умінь, особистісних якостей педагогів; вирішення проблеми наступності у формуванні поняття “природа рідного краю” у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку; підвищення загального рівня фахової майстерності та готовності педагогів до виконання низки професійних функцій. Нами виокремлено такі:

- *гностично-дослідницька* (вивчення індивідуально-особистісних особливостей дітей, збір і аналіз фактів їхньої поведінки, встановлення причин і наслідків, проектування розвитку особистості кожного суб’єкта та дитячого колективу, засвоєння передового досвіду, нових педагогічних технологій);

- *виховна* (розробка і реалізація змісту виховання та навчання, відбір ефективних форм і методів формування позитивно-емоційного ставлення дитини до природи, навколишнього світу, інших людей і самої себе, інтересу та культури пізнання);

- *конструктивно-організаційна* (організація педагогічного процесу, використання нових форм забезпечення

ефективного розвитку дітей: моделювання і керівництво різними видами діяльності, педагогічне управління поведінкою й активністю;

- *діагностична* (визначення рівня розвитку дітей, стану педагогічного процесу й завдань освітньо-виховної роботи з дітьми та батьками, визначення підсумків власної педагогічної роботи, їх відповідності вимогам часу, використання коректуючих методик);

- *координуюча* (забезпечення єдності роботи дитячого садка із школою та сім’єю, спрямованої на створення повноцінного виховного потенціалу середовища, сприятливого для становлення самостійної, творчої особистості, використання диференційованого підходу до дітей із різних типів сімей).

Зміст методичної роботи з педколективом очолив теоретичні відомості про закономірності розвитку дитини й становлення психіки, їх вікові та індивідуальні особливості та методи їх вивчення, моделювання педагогічного процесу з метою удосконалення аналітичних, конструктивних, організаторських і комунікативних умінь педагогів, методична допомога задля самовдосконалення фахової майстерності.

Відповідно до планів методичної роботи, варто проводити теоретичні семінари, скажімо, “Наукові основи наступності в етновихованні дітей та шляхи її реалізації”. Вихователів і вчителів ознайомлять із науковими дослідженнями з порушеної проблеми. Задля забезпечення оптимальних результатів у практичній реалізації наступності в роботі дитячого садка і школи, педагогам варто володіти теоретичними знаннями, а також уміннями створювати оптимальні умови для навчання і виховання дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. З цією метою цінними розглядаємо наукові положення з проблеми наступності, із праць А. Алексюка, Б. Анан’єва, З. Борисової, О. Бушлі, ІІІ. Ганеліна, В. Гурської, О. Киричука, М. Машовець, О. Мороз, Д. Ніколаєнка, М. Ярмаченка та ін.

Розумінню сутності наступності та її значення у забезпеченні неперервності й ефективності педагогічного процесу сприяють теоретичні положення про психологічні передумови успішного навчання дітей у школі. На семінарах доцільно розглядати особливості розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, психолого-педагогічні механізми підготовки дітей до навчання та їхньої адаптації до шкільного життя в умовах різних видів діяльності, проблеми переходу від ігрової до навчальної діяльності, особливості “кризи семи років”, дидактичні вимоги до організації педагогічного процесу в дитячому садку і в школі (Л. Артемова, Н. Бібік, В. Бондар, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, Т. Ковальчук, С. Ладивір, О. Проскура, Н. Пустовіт, О. Савченко, М. Тименко та ін.).

Розглядаючи з педколективом наукові положення, праць В. Кузя, доходимо висновку, що створити умови для забезпечення наступності в розвитку особистості відповідно до її вікових та індивідуальних особливостей, потреб та інтересів, оптимально реалізуючи можливості навчально-виховного завдання в співпраці вихователів із учителями, батьками та шляхом організації спільних форм роботи з старшими дошкільниками й молодшими школярами.

На теоретичних семінарах чільне місце посідає аналіз завдань і програмового змісту дотичних розділів чинної програми щодо ознайомлення з природою в ДНЗ та першому класі, проектування й обговорення наскрізних тем в ознайомленні з природою дітей 6–7-річного віку. Вихователям і вчителям, відповідно, надавати індивідуальні консультації щодо шляхів реалізації наступності в роботі дитячого садка і школи, а також добору принципів і вимог до створення наскрізних програм, планування навчально-виховної роботи поза заняттями й уроками.

Роботу теоретичних семінарів можуть продовжувати семінари-практикуми, як то: “Психолого-педагогічні передумови етноособистісного виховання дітей засобами приро-

ди”. Тему й зміст зумовлюють забезпеченням наступності в роботі дошкільної та початкової ланок освіти, передбачаючи, що вона буде ефективнішою, якщо педагоги оволодіють знаннями психолого-педагогічного виховання дітей, сутності їх підготовки до життя, а також практичними вміннями діагностувати рівень виховання кожної дитини. До важливих питань на семінарах-практикумах відносимо аналіз змін у житті дитини, під час вступу до школи, реагування її мотиваційної, емоційно-вольової, розумової готовності до навчання та психологічної підготовки до взаємодії з учителем і однолітками, специфіку їх формування в сучасних полікультурних умовах. Педагоги знайомлять з методами вивчення дітей, чинниками, що зумовлюють їхню адаптацію до шкільного життя, спираючись на теоретичні положення наукових досліджень (Л. Божович, О. Венгер, Я. Коломинський, Т. Нежнова, Г. Чуткіна та ін.) та власні практичні здобутки.

Вихователям і вчителям надають консультації з діагностики шкільної зрілості дітей, які визначають рівень їхньої готовності до навчання та психолого-педагогічні засади побудови особистісно-орієнтованого підходу. Це: тестова методика визначення ступеня шкільної зрілості (А. Керн – Я. Йірасик); тест вербального мислення (Я. Йірасик); обстеження психічного розвитку дошкільника (С. Ладивір); визначення типів утруднень першокласників (О. Венгер М. Гінзбург); визначення знань дитини до початку навчання в школі (С. Русова); методики О. Савченко, О. Проскури, Т. Богданової та ін.

У налагодженні системи зв’язків між ДНЗ і ЗОШ I ступеня вагоме місце посідають загальні макрозв’язки: між минулим, теперішнім і майбутнім. Скажімо, із суб’єктом навчання і виховання працює група педагогів і в цьому процесі реалізують систему зв’язків, узалежену від їх особливостей (вони можуть утруднювати роботу, чи полегшувати її), зміцнюючи силу впливу вихователів на вихованців. Такі

зв'язки пронизують усю структуру, зміст і способи організації навчального процесу, а їх практичне забезпечення залежить, передусім, від учителя, який повинен спиратися на попередні знання учнів, розвивати і поглиблювати їх як основу для нових, готуючи дітей до майбутньої перспективи: виховання етнічної самоідентичності, патріотизму, почуттів громадянськості й толерантності щодо інших культур.

Важливою умовою реалізації наступності розглядаємо забезпечення успішного початку шкільного життя дітей на основі взаємозв'язків із попереднім віковим етапом. Адаптації дітей до навчання у школі варто призначити семінар-практикум, скажімо, “Психолого-педагогічні умови організації навчального процесу з першокласниками” і розглянути причини утруднень, методи їх вивчення у першокласників, шляхи подолання унаслідок інтегрування провідних видів діяльності, індивідуалізації навчання, реалізації сильних вимог до учнів. На семінарі-практикумі вихователі можуть моделювати фрагменти організації природопізнавальної діяльності дітей задля забезпечення формування поняття “природа рідного краю”, а вчителі – фрагменти різних форм роботи з першокласниками з метою виховання на цій основі вищих моральних якостей особистості. Взаємодія методів навчання, диференціація та індивідуалізація, способів організації діяльності учнів у природі стануть запорукою досягнення очікуваних результатів.

Ознайомлення з науковими положеннями праць Н. Бібік, Л. Виготського, М. Матюхіної, О. Проскури, О. Савченко про розвиток соціальної та пізнавальної активності першокласників, про дидактичні особливості уроку в початковій школі сприятимуть формуванню умінь педагогів аналізувати ставлення своїх учнів до навчання і окресленню шляхів їх активізації в навчальному процесі, розширюючи, відтак, пізнавальні інтереси унаслідок стимулювання активної дослідницької діяльності.

Роботу семінару-практикуму можна продовжити проведенням круглого столу “Індивідуально-диференційований

підхід до виховної роботи з дітьми 6–7 років”. Основними завданнями круглого столу стануть надання теоретичної та практичної допомоги педагогам в оволодінні способами реалізації індивідуально-диференційованого підходу до виховання дітей, розвитку кожного вихованця і забезпечення ефективності наступності та результативності навчально-виховного процесу.

Відповідно, організаційно-методичну роботу на педагогічних радах можна звести й до заслуховування питань про форми й методи ознайомлення дітей з природою в означеному руслі. Це передбачає взаємовідвідування занять і уроків, проведення різних форм роботи, їхній аналіз, що сприяє визначенню найоптимальніших шляхів забезпечення наступності між способами організації пізнання природи та активізації пізнавальних інтересів дітей та учнів, урахування місця провідних видів діяльності для вибору методів і прийомів.

З метою підвищення педагогічної майстерності вихователів і вчителів у порушеному нами аспекті забезпечення наступності та досягнення ефективності організації навчально-виховного процесу з виховання дітей засобами природи рідного краю варто провести практичний семінар “Методи активізації природопізнавальної діяльності дітей”, на якому моделювати практичні ситуації вивчення різних тем, застосування різних форм організації навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних особливостей та потенційних можливостей кожного суб'єкта педагогічного процесу.

Теоретичні основи таких семінарів-практикумів складають наукові праці та методичні посібники Л. Артемової, Н. Бібік, В. Бондаря, З. Борисової, М. Ващуленка, С. Ладивір, Н. Лисенко, З. Плохій, О. Проскури, Н. Пустовіт, О. Савченко та інших. Особливу увагу звертають на формування пізнавального інтересу та розвитку емоційно-позитивного ставлення дітей до пізнання природи шляхом використан-

ня проблемних ситуацій, встановлення причинно-наслідкових зв'язків у світі природи, стимулюючи глибокі форми розумового пошуку.

Після перегляду занять і уроків учителям і вихователям доцільно надавати консультації з активізації використання народознавчих матеріалів певного регіону, дидактичних ігор, природознавчої літератури та наочності, технічних засобів організації дослідно-пошукової діяльності дітей і моделювання. Індивідуально з педагогами та методистами обговорювати зміст, методи керівництва та форми організації навчально-виховного процесу відповідно до кожної теми наскрізної програми.

Проведена методична робота з вихователями та вчителями (індивідуальні консультації, бесіди, самоосвіта педагогів) сприятиме удосконаленню методичного забезпечення педагогічного процесу в ДНЗ і школі, досягненню його ефективності та неперервності. Відтак, з роботи вихователів і вчителів увиразнюються позитивні тенденції не лише в активізації пізнавальної діяльності, використанні індивідуально-диференційованого підходу до навчання та виховання дошкільників і учнів, а й формування їх особистісних якостей, вони надають перевагу проблемно-ігровим, частково-пошуковим методам, розвитку умінь і навичок навчальної діяльності дітей, їх логічного мислення.

Враховуючи спільність цих вікових періодів і наукові погляди (Д. Ельконін) щодо ігрової форми діяльності, яку не слід вилучати із молодшого шкільного віку, вчителі в роботі з першокласниками акцентують увагу на використанні ігрових методів й прийомів. Пізнавальну активність учнів формують шляхом безпосереднього спілкування з природою, взаємодії вихователів з учителями і батьками задля створення умов для забезпечення належної співпраці. Для досягнення результативності взаємодії, узгодження дій родини, дитячого садка та школи, до плану організаційно-методичної роботи варто включити методичний семінар

“Спільна робота з родиною”, індивідуальні бесіди та консультації, батьківські збори, обговорювати питання доцільності використання різних форм роботи, насамперед – традиційних (батьківські збори, дні відкритих дверей, бесіди, консультації, участь у проведенні свят, екскурсії, озеленення майданчиків).

Співпраця родини із дитячим садком і школою повинна, насамперед, задовільняти інтереси дитини. Отож її важливими умовами є узгодження вимог і виховних впливів, відповідальність кожної зі сторін за виконання своїх обов'язків, забезпечення оптимальних умов у родині та дитячому садку і школі для розвитку особистості.

Формування особистісних рис кожної дитини в процесі ознайомлення з природою неможливе без інтегрування роботи педагогічного колективу та сім'ї. У формуванні в дітей першоснов етноекотичного світорозуміння, розвитку позитивного емоційно-ціннісного ставлення до природного довкілля, формування реалістичних уявлень про явища природи, практичні уміння дбайливого ставлення до її компонентів. Сім'я є певним об'єднавчим ланцюжком між дитиною в дошкільному закладі та школі, коли формуються початкові уявлення про світ природи з її практичним і соціальним досвідом у повсякденному житті, розширюються і поглиблюються впливи на особистість, що формується. Безумовним стрижнем такої роботи є педагогічний колектив.

Територіальна близькість до ДНЗ і безпосередня зацікавленість батьків у позитивному розв'язанні порушеної проблеми в руслі з іншими освітніми завданнями сприяють співпраці з сім'єю. Вагоме місце посідає принцип наступності. Це – аналіз програм дитячого садка й школи, коли вчителі та вихователі визначають їхню спільність і коло знань, які діти можуть засвоїти з батьками; на кожен місяць відбирають природознавчі матеріали і розробляють поради для батьків: “Про що розповісти”; “Як пояснювати”; “Що зробити”; “Що прочитати”.

Тісна взаємодія ДНЗ і школи з батьками в реалізації наступності є складовою загальної співпраці родини з педколективом, яку спрямовано на гуманізацію педагогічного процесу, створення оптимальних умов для розвитку дитини, її інтересів, потреб, культури пізнання, особистісних якостей. Основи особистісного виховання дитини закладаються в сім'ї, отож батьки повинні бути учасниками загальної справи – підготовки дитини до життя в етносоціумі; на вирішенні його проблем.

Наведена нами вище організаційно-методична робота з педколективом і батьками, яку спрямували на підвищення готовності вчителів і вихователів до співпраці задля розв'язання освітніх завдань у порушеному аспекті й, урізноманітнення змісту та форм роботи з батьками, їх залучення до моделювання етнорозвивального простору, етноприродничої діяльності сприяла, загалом, забезпеченню й низки умов для реалізації принципу наступності.

2.5. Формування контрольньо-оцінних умінь дітей старшого дошкільного – молодшого шкільного віку

Вступ дитини у школу – новий етап у її житті і як складеться це життя, залежить від того, наскільки готовою є дитина до цього етапу. Центром, важливим змістом буття першокласника стає навчальна діяльність, відтак гостро, афективно переживають діти власні успіхи чи невдачі у навчанні. Як правило у кожному класі є успішні діти та діти із різними проблемами навчованості. На сучасному етапі система підготовчих класів чи груп ДНЗ зникла, оскільки більшість дітей іде у школу з 6 років, відповідно питання готова чи не готова дитина до школи проявляється у процесі першого року навчання. Однією з таких проблем є оціню-

вання навчальних досягнень першокласників та готовність старшого дошкільника до його сприймання.

Оновлення у сучасній педагогічній науці підходів до освіти, активне впровадження в практику початкового навчання розвивальних технологій призвело до змін як концептуальних поглядів до розробки змісту й методик навчання дітей молодшого шкільного віку, так і нових вимог щодо дошкільної підготовки дитини загалом. На сучасному етапі дошкільна педагогіка не може залишатися на традиційних позиціях навчання з метою підготовки дитини до школи, формування у неї навчальних знань, умінь та навичок.

Як результат оновлення дошкільної освітньої програми за останні роки спостерігається активна розробка освітніх альтернативних нових методичних матеріалів, створення авторських програм, зроблено спробу концептуально нового підходу до питань розвитку дошкільної освіти (зокрема, Базової програми розвитку дитини дошкільного віку).

Принцип наступності є одним з основних дидактичних принципів. Він передбачає встановлення тісних зв'язків між різними ланками освіти і, зокрема, між дошкільною та початковою школою. А саме, “узгодженість у цілях, змісті, організаційно-методичному забезпеченні етапів освіти, які межують один з одним: дошкільна – початкова школа – основна школа” [3, с. 36]. Отже, наступність є багатогранною і може вирішуватися в практичній роботі за умови комплексного підходу.

Наступність оцінювання навчальних досягнень дошкільників та молодших школярів актуалізують низку проблем як для педагогів-практиків, так і для методичної науки. Ці проблеми зумовлено розробкою теоретичних концепцій, які є в основі побудови початкового курсу, з відбором їх змісту, методів та форм організації діяльності дітей у процесі їх навчання. Всі вони є абсолютно новими і незвичними для дошкільної освіти.

Водночас глобальні зміни в підходах до початкової школи неминуче спричиняють зміни в підходах й до дошкільної освіти.

Сучасна програма дошкільної освіти ініціює модернізаційні процеси в системі дошкільної освіти, прагне до усвідомлення батьками й педагогами того, “що наявність у дитини певного віку знань та умінь не є основним, а тим більше вичерпним показником оптимального для віку та її індивідуальних можливостей ступеня розвитку. До того ж і знання слід оцінювати комплексно, у зв’язку з різними сферами життєдіяльності, а не лише ті, що пов’язують дитину з майбутнім шкільним навчанням. Відтак поряд із традиційним контролем наявних у дошкільника знань та умінь, необхідно фіксувати зміст та динаміку змін в особистісних характеристиках” [122]. Однак, що означає “фіксувати зміст та динаміку змін в особистісних характеристиках” старшого дошкільника ніяких роз’яснень не передбачає.

У розділі Програми “Реалізація сучасних підходів до контролю та оцінки досягнень дошкільника” йдеться про критерії оцінки компетентності дошкільника, які мають бути не формальними – не стільки кількісними (виконав, запам’ятав, зробив, відтворив тощо), скільки якісними (як саме виконав – самостійно, раціонально, старанно, творчо, чи з допомогою іншого, шляхом простих маніпуляцій, похапцем, репродуктивно; як саме і чому повівся морально – неморально; чому до одних залишається байдужим, ставиться неприязно, а до інших – із симпатією, по-товариськи). Не швидкість та обсяг засвоєного мають вважатися основними показниками досягнень дошкільника, а система його ставлень, виборів, мотивів поведінки та діяльності, а також зрілість, сила, адекватність, ефективність поведінки. Таким чином, найбільшої уваги потребують не стільки кінцеві результати активності дошкільника, скільки процес їх досягнення, вкладені у них особистісні зусилля. Вимагають обґрунтування поняття “контроль”, “оцінка” та “оцінюван-

ня”, на які звернено увагу авторів у програмі та їх реалізація у навчально-виховному процесі ДНЗ. Розглянемо їх з опертям на теоретичне та методичне обґрунтування у сучасній початковій школі, зокрема для оцінювання навчальних досягнень першокласників.

Аналізуючи особливості оцінювання знань, зазначимо, що порушена проблема багатогранна й розглядається дослідниками в різних площинах: функції оцінювання знань у навчальному процесі, вимоги до знань, умінь, навичок, методи контролю, види обліку знань у традиційній системі навчання (Ю. Біланюк, І. Лернер, М. Скаткін, В. Рис); вивчення виховної функції оцінювання, психологічні умови впливу оцінки на учня, формування його самооцінки та інтересу до навчального предмета (Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєв, М. Борисова, В. Онищук). У дослідженнях розкрито умови, за яких оцінка вчителя має найбільший та найменший виховний ефект.

Зауважимо, що проблема оцінювання, оцінки та формування у дітей контрольно-оцінних умінь розглядається ученими у навчально-виховному процесі школи. Отож узагальнюючи та конкретизуючи відповідні положення увагу зосереджуємо саме на навчально-пізнавальній діяльності учнів початкової школи, зокрема сучасних першокласників 6–7 річного віку.

Оцінювання, контроль, оцінка та облік знань є важливою проблемою в теорії та практиці навчання, оскільки без перевірки чи самоперевірки навчальних досягнень неможливо її якісно вирішити. Таким чином, оцінювання та контроль знань учнів – це завжди незаперечна й актуальна складова частина навчального процесу. Змінюються окремі форми й способи контролю, однак його головна сутність – знати, наскільки вдало засвоєний навчальний матеріал, – залишається незмінною, адже її продукує сама природа, технологічна специфіка процесу навчання.

Контроль за навчальними досягненнями школярів та їх оцінка зберегли свою актуальність як важливі складові й у змісті поняття “контроль”. Контроль забезпечує зворотний зв’язок між учителем і учнями, дає змогу педагогові одержати об’єктивну інформацію про ступінь засвоєння навчального матеріалу, своєчасно виявити недоліки й прогалини в знаннях школярів [17, с. 149]. Саме залежність успішності керування навчанням та вихованням школярів від рівня досконалості такого зв’язку підкреслює Н. Буринська [29]. І оскільки результати контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів виражаються в оцінці, то, з педагогічної точки зору, вона є “... встановленням рівня виконання учнями завдань, поставлених перед ними в процесі навчання, рівня їх підготовки і розвитку, якості набутих знань, сформованих умінь і навичок” [120].

У психолого-педагогічних дослідженнях досить переконливо аргументовано неможливість засвоєння знань без належного контролю та оцінки [10]. Отож для пошуку ефективних шляхів розв’язання сучасних проблем оцінювальної діяльності важливо, вважаємо, вивчити теоретичні надбання, проаналізувати набутий досвід і, творчо осмисливши його, екстраполювати в роботу сучасної початкової школи.

Успішність навчальної діяльності оцінює не лише вчитель, а й сам учень. Такий процес зовнішньо завуальований і спершу непомітний. Сприйняття оцінки узалежнене від зіставлення оцінювальних поглядів та суджень педагога й школяра. Через те оцінній діяльності властиві два взаємозумовлені параметри: оцінювальна діяльність учителя та самооцінка учня. Базовим умінням в оцінюванні, на думку Г. Ксензової, повинна стати сформована в учнів готовність до самостійного оцінювання власної навчальної діяльності [102].

Зауважимо, що за 12-бальною системою оцінювання сучасні учні повинні володіти вміннями самостійно контролювати й оцінювати свою навчальну діяльність. Щодо трак-

тування сутності поняття “самоконтроль”, то існує кілька підходів, які вважаємо за доцільне розглянути ширше.

Скажімо, П. Блонський [17] свого часу аналізував самоконтроль як акт розумової дії людини; М. Боришевський [26] та І. Федоренко [208] вбачали в ньому особистісні риси, їхнє якісне вираження; В. Давидов і Д. Ельконін [53] – структурний компонент навчальної діяльності. Депо по-новому трактує це поняття В. Завіна: самоконтроль є складником навчальної діяльності, який передбачає вміння учнів прогнозувати кінцевий результат, передбачати зони труднощів, планувати, контролювати, оцінювати, коригувати й регулювати свою діяльність на всіх стадіях її виконання [88].

Оцінка буде значно вагомішою та впливовішою за умови кореляції з самооцінкою школяра, оскільки в оцінці зінтегровані “і думка вчителя про учня, його успіхи, і думка учня про самого себе” [30]. З цього приводу методисти-практики Т. Феценко і А. Дебреньова так висловлюються щодо ролі оцінювання в навчальній роботі педагога: воно позитивно впливає на формування обґрунтованої самооцінки та рівня очікувань дитини під час засвоєння навчального матеріалу. Для масової школи України таке розуміння оцінювання потребує розробки спеціальних методик його проведення, а саме: вибору ситуацій, засобів (інструментарію) та форм роботи вчителя.

Враховуючи те, що в школі ХХІ століття належну увагу приділяють самооцінюванню та самоконтролю, необхідно дослідити питання про їх складові. За результатами педагогічних досліджень [37] встановлено, що самоконтроль складається з попереднього усвідомлення завдання, конкретних практичних дій та перевірки їх точності. Під час самоконтролю учні аналізують знання, проникають у сутність явищ, об’єктів, що сприяє поглибленню знань та підвищенню їх якості. “Важлива роль у процесі самоконтролю особистості належить самооцінці. Від рівня її критичності залежить здатність знаходити помилки, передбачати і уникати їх”

[27]. Таким чином, самоконтроль та самооцінка є невід'ємними складовими оцінювання в сучасній загальноосвітній школі. Оцінка педагога без самоконтролю учня не спонукає останнього до самооцінки результатів навчання.

Самооцінка, згідно з висновками І. Зимньої, – це “результат перевірки того, що припускається отримати, і того, що отримали, основа для продовження дії (у разі їх збігу) чи корекції (у разі розходження). Таким чином, можна стверджувати, що контроль передбачає, так би мовити, три ланки: 1) модель, зображення необхідного, бажаного результату дії; 2) процес звірки цього зображення і реальної дії; 3) ухвалу рішення про продовження чи корекцію дії. Ці три ланки є структурою внутрішнього контролю суб'єкта діяльності за її реалізацією” [76, с. 212]. Водночас друга ланка передбачає оцінку результатів навчальної діяльності учнів. Самооцінка (оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей) належить до стрижня особистості, є важливим регулятором її поведінки.

Від самооцінки залежать взаємостосунки людини з оточуючими, критичність і вимогливість до себе, ставлення до успіхів та невдач, отож самооцінка впливає на ефективність діяльності людини (у тому числі в навчальній діяльності учнів) й подальший розвиток особистості. Самооцінка впливає на пізнавальну діяльність – сприйняття, уявлення, розв'язання інтелектуальних завдань. Важливим вважається, “щоб суб'єктивні критерії оцінки власних результатів не дуже відрізнялися від прийнятих, об'єктивних. Істотним для саморегуляції є уміння коректувати свої дії, тобто уявляти, як можна змінити ці дії, щоб результат відповідав поставленим вимогам” [72].

Оцінювання, яке посідає певне місце в системі педагогічних категорій і є необхідним елементом освітнього процесу, не лише пов'язує освітній процес з результатом, впливаючи на організацію й підвищення його ефективності, а й відображається на розвитку учня як суб'єкта освіти: у станов-

ленні його самооцінки як стрижневої особистісної характеристики. Від сформованої у молодшому шкільному віці самооцінки залежить майбутнє життя дитини. Самооцінка може бути адекватною (об'єктивною), завищеною чи заниженою. Адекватна самооцінка підтримує гідність людини, дозволяє продуктивно регулювати свою діяльність відповідно до зовнішньої оцінки й адекватно реагувати на критичні зауваження та рекомендації. Занижена самооцінка виявляється у підвищеній тривожності й вразливості, яка спонукає людину до зменшення контактів з іншими людьми, до постійного страху перед негативною думкою про себе, в низькій оцінці своїх дій, зневірі у власних силах. Завищена самооцінка призводить до того, що людина схильна переоцінювати себе й самовпевнено береться до роботи, перевищуючи свої реальні можливості, поряд з тим проявляє зарозумілість, а за невдачі озлоблюється.

Наголосимо також, що оцінною стороною Я-концепції дошкільника за сучасною Програмою є й його самооцінка – “судження щодо власної цінності та почуття, які асоціюються з цими судженнями. Дитина з високою самооцінкою, здебільшого задоволена собою, хоча й здатна визнавати власні помилки та прагнути їх виправити. Висока самооцінка передбачає реалістичну оцінку своєї особистості, життєвої компетентності, впливає на емоційний досвід” [11].

Окрім глобальної самооцінки своєї особистості, дитина має багато окремих суджень про власну значущість у різних видах діяльності (ігровій, предметно-практичній, навчальній, спілкування) та формах активності (фізичній, соціально-моральній, пізнавальній, емоційно-ціннісній, мовленнєвій, художній, креативній). Найлегше дається самооцінка фізичної (спортивної), соціальної, навчальної компетентності та власної зовнішності. Чим більше значення має певна сфера життєдіяльності для дитини, тим більше часткова самооцінка впливає на загальну.

Оскільки самооцінка – оцінка себе, своєї діяльності, свого становища в певній групі чи організації та в колі друзів, а

також ставлення до оточуючих, то для формування її адекватності важливим є критичне ставлення людини до своїх здібностей та можливостей. Поняття “самооцінка” та “самоповага” взаємодоповнюючі.

Формуючись у ранньому дитинстві, самооцінка особистості тривалий час залишається “пластичною”, що дозволяє створити певні умови для її зміни в разі порушення адекватності й позитивності. Формування адекватної самооцінки, як однієї з індивідуально-особистісних особливостей людини, безпосередньо пов’язано з проблемами виховання, навчання та розвитку.

Самооцінка показує, як людина оцінює себе щодо окремої властивості, а самоповага – загальна оцінка. Самооцінка формується з дитинства у процесі спілкування за такими етапами:

- увага збоку дорослих,
- співробітництво з ними,
- відчуття поваги з їхнього боку,
- взаєморозуміння [20].

Взаємостосунки дитини з дорослими на кожному з етапів самооцінки, залежатимуть від ставлення до себе. Якщо дорослі невинувато підкреслюватимуть реальні та вигадані досягнення дитини, то це стане причиною формування в неї завищеної самооцінки та рівня домагань. І навпаки, недовіра з боку дорослого до можливостей дитини категорично “притупить” норму дитячого негативізму, може призвести до виникнення у дитини відчуття своєї слабкості, неповноцінності і заниженої самооцінки.

Формування самооцінки триває і в шкільні роки: конкретні оцінки вчителів та оточення, успіхи в навчанні мають сприяти формуванню адекватної самооцінки.

Переживання різних емоцій, які супроводжують процеси самопізнання, формують у людини ставлення до себе. Знання про себе, поєднане з певним ставленням до себе, становить самооцінку особистості.

Особистість оцінює себе двома шляхами: шляхом співставлення рівня своїх домагань, з об’єктивними результатами своєї діяльності та шляхом порівняння себе з іншими людьми.

Чим вищий рівень домагань, тим важче їх задовольнити. Успіхи та невдачі в будь-якій діяльності суттєво впливають на оцінку індивідом своїх здібностей у цьому виді роботи: невдачі зазвичай понижують рівень домагань, а успіхи підвищують їх. Не менш важливим є і момент порівняння: оцінюючи себе, індивід свідомо чи несвідомо порівнює себе з іншими, враховуючи не лише власні досягнення, а й всю соціальну ситуацію загалом.

На загальну самооцінку особистості впливають також її індивідуальні особливості, й те, наскільки важлива для неї оцінювана якість чи діяльність. Самооцінка не є постійною, вона змінюється в залежності від обставин. Засвоєння нових оцінок може змінювати значення засвоєних раніше цінностей. Виникає запитання, на скільки властивими є ці характеристики для дітей старшого дошкільного віку? Вдамося до аналізу цієї проблеми у початковій школі.

У психологічних дослідженнях з вивчення особливостей самооцінки школярів (Б. Ананьєв, Г. Ліпкіна) наголошується, що першокласники, а не старші дошкільники, ще не володіють засобами самооцінки. Оцінні вміння формуються у них досить повільно, а їхньою основою є оцінна діяльність учителя. Діти зорієнтовані на оцінні судження старших, у яких у розгорнутій формі проаналізовано їхні знання, рівень розвитку, підтримано зусилля тих, хто ще не досяг високих результатів. Взірець такого судження формує в учнів зрозумілі й чіткі еталони та вміння оперувати ними в майбутньому.

У дослідженні розглядаємо запропонований у працях І. Лернера розподіл навчальних умінь на чотири групи (організаційні, практичні, інтелектуальні та психолого-характерологічні) на підставі функції виокремлених способів

діяльності щодо забезпечення успішного самостійного їх опанування [110]. Самооцінку під час навчання вчений відносив до психолого-характерологічної групи вмінь, оскільки їм притаманні різні елементи психіки і характеру: здатність до зосередженості, розподілу уваги, рефлексії, самоаналізу та ін.

З перших днів навчання важливо ознайомлювати школярів з тим, що завдання можна виконати правильно або неправильно. Діти “повинні знати, – вказує А. Смирнов, – не лише те, чи правильною є їхня відповідь, а й усвідомлювати правильність або помилковість відповіді (чому відповідь правильна або в чому полягає помилка, якщо відповідь неправильна). Без цього засвоєння залишається неусвідомленим ...” [216].

Відповідно до концепції П. Гальперіна, всяка дія людини формується за взірцем. Оскільки сутність контролю полягає у співвіднесенні результату або способу дії відповідно до матеріального чи підсвідомого взірця, то чітке його розуміння у такому процесі має визначальне значення.

У навчальній діяльності молодших школярів виконання дій за взірцем посідає першочергове місце, особливо у тих випадках, коли учень уперше ознайомлюється з новими способами дії. Отож важливим є те, що демонструє вчитель відповідно до еталонних ознак показових дій. Досліджуючи процес навчання дітей вказаного віку, Д. Ельконін дійшов висновків, що формування контролю походить від контролю за діями інших і прямує до контролю за власними діями. Відповідно до цього етапу оволодіння взаємоконтролем та взаємооцінкою передують самоконтроль та сомооцінка [222, с. 54].

Розрізняють два аспекти сутності оцінювання: оцінка як процес (оцінювання), який реалізується під час контролю знань, є вимірюванням та визначенням вираження виокремлених ознак і повідомленням цього ступеня вираженості з допомогою певної цифри (знака-символу). Як резуль-

тат оцінювання розрізняють такі оцінки: квалітативну (від англ. “quality” – якість) – у вигляді оцінних думок, що якісно характеризують стан успішності, і квантативну (за термінологією І. Зимньої, від англ. “quantity” – кількість) – у вигляді відмітки (надалі бала – відповідно до сучасної системи оцінювання) (знака – цифри, букви тощо). Оцінка як результат може бути квалітативною, оцінка-бал може бути лише квантативною. Кожна з них має свої переваги й недоліки.

Очевидно, що інформація, яка міститься в оцінному судженні, набагато повніше відображає якість підготовки, ніж бал. Оцінні думки (вербальні оцінки) в деяких випадках можуть допомогти учневі усвідомити, що в нього не вийшло та над чим слід попрацювати, щоб досягти необхідного рівня якості підготовки. До недоліків квалітативної оцінки можна віднести те, що під час опису на вербальному рівні немає впевненості в тому, що особа, яка прочитає його, пов’яже з певними словами ті самі значення, що й автор. Інша людина, ймовірно, описала б це по-іншому. Такі описи важко порівнювати, отож їх використання для зіставлення породжує багато суперечок, що викликає необхідність квантативної оцінки.

Щодо квалітативної оцінки, то розрізняють відкриту і приховану педагогічні оцінки.

Ще А. Дістервег надавав значення відкритій квалітативній оцінці: “Слід хвалити учня за всіяке енергійне зусилля й навіть таке, що супроводжується слабкими результатами. ... Необхідно стисло й чітко формулювати свої вимоги, а не читати мораль. І заохочення, і осуд повинні бути короткими. Хороший вчитель жадібний на слова” [56, с. 211].

Практика свідчить, що особливу роль відіграє правильне коментування оцінки та її сприймання учнем. Оголошуючи оцінку, педагог має обов’язково чітко її мотивувати задля знання та розуміння кожним учнем саме такого бала.

Поділяємо думки дослідників і їхні твердження про те, що ефективність індивідуального підходу до оцінювання навчальних досягнень учнів визначається рівнем урахування індивідуальних особливостей конкретного школяра (темпераменту й особливостей характеру, здібностей та інтересів; особливостей перебігу психічних процесів – мислення, пам'яті, уваги). Задля об'єктивного оцінювання вчитель спирається на особистісні характеристики. Однак інколи означені аспекти перебувають поза увагою навіть педагогів зі значним стажем роботи в школі, тобто вони нехтують специфікою індивідуального підходу до оцінювання.

З метою належного й об'єктивного оцінювання майбутньому фахівцеві важливо знати не лише об'єкти, функції та вимоги, які ставляться до цієї діяльності, а й умови, які забезпечують оптимальний вплив результатів перевірки й оцінювання знань учнів на їх подальше навчання і виховання. Це любов і вимогливість до дитини; доброзичливість учителя; психолого-педагогічний такт у процесі виставлення оцінки учневі; об'єктивність і вагомість оцінки; індивідуальний підхід до кожного школяра; систематичність перевірки знань, умінь і навичок; висока відповідальність учителя і учнів за якість знань [25]. Отож педагогам доцільно вдаватися до використання різноманітних форм і методів оцінювання результатів навчальної діяльності школярів різного віку.

Саме педагогічний такт в оцінюванні, тобто манера вчителя звертатися до школярів і тональність мовлення педагога під час озвучення низьких оцінок вихованців, застереже в майбутньому від помилок. С. Близнюк [16] вважає, що бажання вчителя добра кожній дитині, незалежно від результатів навчання, виражених у балах, стимулює пізнавальну діяльність.

Значне місце в оцінювальній діяльності посідає відповідальність за якість знань. Її І. Лернер розглядає як педагогічну умову, яка істотно допомагає педагогові в оцінюванні.

Дотично до цього вчений обґрунтував характеристику таких шести пар якостей знань: повнота і глибина; систематичність і системність; оперативність і гнучкість; конкретність і узагальнення; згорнутість і розгорнутість; усвідомленість і міцність. Він довів, що ці якості між собою взаємопов'язані. В оцінюванні навчальних досягнень педагог має вміти з'ясувати, що саме (яку пару якостей знань) він перевіряє та оцінює у відповідях учнів [110].

У педагогічних дослідженнях учені обґрунтовують низку рівнів якості знань:

- предметно-змістовий (відтворення окремих аспектів засвоєного змісту, внутрішніх зв'язків та зв'язків між різними об'єктами змісту);

- змістово-діяльнісний (закріплення та актуалізація знань, їх перебудова, реконструкція й застосування);

- змістово-особистісний – застосування знань у самостійній навчальній та позанавчальній діяльності [46; 77].

На предметно-змістовому рівні якість знань характеризує їх глибину, вагомість, системність і рівень узагальненості. Усвідомлення істотних зв'язків між відповідними знаннями характеризує їх глибину. Вагомістю засвоєння знань є сукупність структурних одиниць: понять, законів, фактів [102]. Системність засвоєних знань, за Л. Зоріною, зумовлює розуміння учнями їхнього місця в структурі загальних знань. Узагальненість передбачає здатність підвести конкретні знання під загальні, а загальні – під конкретні.

Змістово-діяльнісний рівень визначається за такими показниками: міцність, мобільність і дієвість знань. Отож "міцність" є стійкою фіксацією в пам'яті повного, узагальненого та систематизованого знання і засобів діяльності щодо його застосування. Мобільність засвідчує подальше перетворення цих знань у процесі відтворення в стандартних ситуаціях. Можливість використання їх за нових ситуацій розглядається як дієвість знань.

На змістово-особистісному рівні якість знань школярів учені диференціюють за гнучкістю та глибиною мислення:

вміння знайти потрібні дотичні знання до засобів діяльності є їхньою гнучкістю, яка виявляється в оригінальності підходів до аналізу навчальної ситуації. Глибину мислення дослідники трактують як усвідомлення істотних взаємозв'язків між явищами та результатами застосування учнями опанованих ними теоретичних і практичних знань.

Педагоги та психологи розглядають оцінювання як окремий вид педагогічної діяльності (М. Борисова, Г. Ксензова, Н. Максимова, Л. Наврузова, О. Погребна). Спираючись на результати досліджень, будемо надалі підходити до трактування оцінювання як до окремого виду діяльності вчителя початкової школи. Скажімо, Г. Ксензова, аналізуючи таким чином оцінювання, виділяє в його структурі два взаємозумовлені параметри: зовнішню оцінювальну діяльність вчителя; внутрішню оцінювальну діяльність, яку здійснює сам учень [102, с. 6].

На нашу думку, в роботі педагога під час оцінювання навчальних досягнень учнів друга складова зазвичай залишається поза увагою. Сьогодні науково доведено, що оцінка педагога зумовлює позитивний виховний ефект лише тоді, коли вихованець адекватно її сприймає. Специфіка будь-якого навчального предмета полягає в тому, що вчитель здебільшого не знає, як насправді сприйняв оцінку учень. Саме такий стан яскраво ілюструють результати дослідження Н. Максимової. Дослідниця встановила, що лише 56% педагогів відзначають згоду учнів зі словесною оцінкою своїх знань та з їхнім відповідним цифровим балом у журналі [119].

За сучасним трактуванням, зміст поняття “критерії” (грецьке *kriterion* означає “засіб для судження”) дослідники пояснюють як міру оцінки, тобто сукупність ознак певного предмета для його оцінювання (П. Сікорський та С. Сікорський) [193]. Усталеним є й такий підхід, за якого “... в педагогічній теорії під критеріями розуміють ті явища, що відображають суттєві характеристики і саме тому підлягають

оцінці” [97, с. 35]. Критерії оцінювання навчальної діяльності школярів містять еталонні вимоги до знань.

За результатами аналізу педагогічного досвіду роботи вчителів початкових класів та вивчення джерельної бази констатуємо істотний вплив на оцінювання низки чинників (рівень навчальної діяльності школярів та навченості, етапи засвоєння знань і відповідні їм рівні контролю та оцінювання, рівень самостійності, ступінь значущості матеріалу), які слід вивчити для з'ясування доцільності використання їх під час контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів.

Зауважимо, що організувати навчально-пізнавальну діяльність без оцінювання досить важко, адже оцінка є показником результативності навчального процесу. Діяльність учнів передбачає з боку вчителя “спостереження оцінюваного компонента, при його корегуючому схваленні, перед його очима і в його руках” [2, с. 56]. Ш. Амонашвілі, О. Котлярова висловили думки щодо обліку знань. Вербальне його вираження є справою нелегкою, її можна правильно реалізувати лише за допомогою продуманої системи перевірки. Твердження німецьких педагогів (У. Древе та Є. Фурман), що “оцінка – невід’ємна складова навчального процесу” і що “без оцінювання процес засвоєння загальнонавчальних знань, вмінь та навичок неможливий”, сьогодні сприймаються як аксіома, яку необхідно обов’язково реалізовувати на уроках [59, с. 67].

Отож оцінювання навчальних досягнень школярів було й залишається найважливішим чинником навчання. За умови правильної організації оцінювання може стати дієвим фактором підвищення ефективності навчальної діяльності школярів початкової школи. Предметом оцінки виступають не лише структурні компоненти навчальної діяльності, а й цілісна структура процесу виконання навчального завдання учнем: “чого навчився”, “чим оволодів” тощо. Аналізуючи сучасні напрями розвитку технології оцінювання на-

вчальних досягнень учнів 6–7-річного віку, наголошуємо, що вони послуговуються критеріями, нормами, рівнями, компонентами, показниками оволодіння знань, сформованості вмінь та навичок, передбачають особистісно орієнтований підхід та вибір гуманістичної стратегії до оцінювання навчальної діяльності таких учнів з боку вчителя.

Учні перших і других класів відповідно до законів України “Про освіту” і “Про загальну середню освіту” значно різняться з третьокласниками та четвертокласниками за ступенем включення в навчальну діяльність, за ставленням до школи, досвідом співпраці з однокласниками й учителем тощо.

Аналізуючи методичні рекомендації “Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи”, які дотично до програми обґрунтовують сучасну систему оцінювання та зазначають різноманітні підходи до оцінювання початкових досягнень молодших школярів, враховуючи широкий діапазон вікових особливостей молодших школярів, у структурі початкової школи вирізняють мікроетапи: 1–2 класи (6–7-річні учні), 3–4 класи (8–10-річні) [95].

Шести-семирічний школяр емоційно переживає оцінку своєї діяльності. В дошкільному віці у нього сформовано позитивне уявлення про себе. Під впливом різноманітних чинників шкільного життя ці уявлення підлягають серйозним випробуванням. Навчання зазвичай супроводжується помилками й невдачами, а отже, й низькими оцінками. Дитина прагне самоутвердження в новій ролі, шукає опору в ставленні вчителя до себе, намагається, аби він помітив її позитивні якості. Відтак оцінка здатна викликати гострі переживання учня: радість, емоційне задоволення успіхом, сором за невдачу, внутрішній протест проти осуду тощо. Радість і задоволення від досягнень у навчанні стимулюють рівень домагань школяра в засвоєнні знань, створюють позитивне емоційне тло для стосунків з учителем та однолітками.

Відчуття гіркоти, невдоволеності невдачами спричинюють неусвідомлені конфліктні ситуації з оточенням, інколи зниження самооцінки та зневіру дитини.

Аналіз методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів 6–7-річного віку свідчить, що не слід уникати негативних емоцій у зв’язку з помилками учнів. Оскільки за такого підходу зводиться нанівець, знецінюється роль педагогічної оцінки в керуванні навчанням учнів та поза ним. Постійне емоційне благополуччя із захвалюванням учнів гальмує їх розвиток. Завдання вчителя полягає в тому, щоб негативні і позитивні емоції внаслідок невдач та успіхів у навчанні використовувати як засіб активізації їхньої діяльності.

Отож треба створити такі умови, за яких невдоволення невдачею спонукало б дитину до пошуків кращих способів організації навчальної діяльності. Відтак емоції, зумовлені різними труднощами у навчанні, не переходитимуть в емоційне напруження (вони не повинні бути тривалими, а неодмінно змінюватися позитивними). Такі функції виконує оцінка за умови, коли вчитель керує навчанням, проектує його на перспективний розвиток учня, його пізнавальні можливості, розглядаючи невдачі як закономірне явище на етапі вдосконалення знань. У змісті оцінки вчитель висловлює співчуття з приводу невдачі, визначає ефективні для учня способи усунення помилок і висловлює впевненість у його успіхах. Завдяки педагогічному такту запевнення не є формальними, а співчуття – набридливими, увага дитини не акцентується на невдачах. Сприятливі емоції для подолання труднощів учитель формує в учнів через спонування, міміку, відповідні слова та заохочувальні висловлювання.

Допомога у переживанні невдач нівелює невдоволення учня і стимулює прагнення поліпшувати навчання. Для шести-семирічного школяра, якому притаманні утруднення в засвоєнні навчального матеріалу, кожний наступний успіх з відповідною оцінкою викликає позитивні емоції.

Отож заохочення навіть найменшого успіху має особливе значення.

Акцентуючи в оцінці успіхи і невдачі, вчитель дбає про домінування позитивних переживань в умовах засвоєння знань, що є важливим із двох причин: по-перше, у найменшого учня самооцінка не є диференційованою і оцінка його конкретних дій поширюється на особистість загалом. Її негативний зміст (учень прагне визнання) може викликати затримки в розвитку; по-друге, нагромадження позитивного емоційного досвіду під впливом оцінювання засвоєних знань виступає основою стимулювання навчально-пізнавальних мотивів. Зазвичай, шести–семирічний школяр діє під впливом прагнення спілкуватися з дорослим, бажання почути схвалення його способів оволодіння знаннями: мети досягають задля реалізації низки спонукальних мотивів.

Відповідно до рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень важливим є врахування емоційних переживань, які, фіксуючись на засвоєнні знань, сприяють значущості цього процесу для дитини. Об'єктивна мета, на яку цілепокладається завдання (здобути знання), перетворюється в спонукальний мотив його виконання, що сприяє розвитку навчальної діяльності дітей загалом.

Доведено, що неправомірно оцінку робіт підміняти похвалою. Вона є ціннішою навіть у лаконічній формі (“правильно” чи “неправильно”; “я твоєю роботою задоволена”), ніж констатація, наприклад: “молодець”; “я тобою не задоволена”. Оцінка, що зумовлена аналізом виконання учнем завдання, важливіша від оцінки його особистості. Доцільно, аби учень розглядав оцінку як показник рівня опанованих ним знань та вмінь і розумів, що оцінюють його конкретні дії. Отож потребує врахування своєрідність впливу оцінювання та оцінки на особистісні якості кожної дитини: заохочувати сором'язливих, пасивних, із хворобливим самолюбством; зрідка і стриманіше – самовпевнених. За умови виправленої помилки слід кожного учня ставити в рівні умови з іншими.

Доцільними є прийоми порівняння роботи вихованця з його попередніми успіхами задля доказовості наявного успіху без порівняння з успіхом і невдачами інших; навчання дітей само- та взаємооцінки; колективного оцінювання тощо. Такі прийоми активізують роботу на уроках і в позаурочний час, допомагають учневі формувати зацікавлене ставлення до критики, зміцнюють відчуття своєї значущості в колективі, сприяють усвідомленню турботи товаришів про нього.

Уміле використання педагогічної оцінки в роботі з першокласниками закладає основи для формування їхніх умінь об'єктивно оцінювати хід і результати діяльності, заохочує розвиток навчальних мотивів, створює атмосферу доброзичливих взаємин у класі, необхідних для стимулювання почуттів власної гідності, доброти і чуйності, бажання працювати спільно з однолітками, позитивно впливаючи на емоційний діловий настрій. Під час оцінювання і виявляється дискомфорт дитини – у зайвих рухах, її завмиранні, відведеному погляді, переривчастому диханні тощо.

У схваленні, згоді та підбадьорюванні, що виражаються словесно й за допомогою міміки, жесту, модуляції голосу (“справився”; “уже краще”; “чудово”; “помітно, що стараєшся”; “задоволена твоєю роботою” та ін.) висловлюються і зауваження, заперечення, осуд (“спробуй не поспішати і довести до лінії”; “обведи взірець і напиши так само”; “як ти думаєш, що в тебе не так?”) тощо.

Перспективними вважаємо розгорнуте словесне оцінювання (вчитель аналізує хід роботи, її результати, коментує способи виконання, показує, що варте уваги, заохочує учня до наслідування зразка відповіді, показує раціональніші способи роботи, пояснює можливість сказати зрозуміліше, точніше); відтерміновану оцінку (вчитель пояснює умови, за яких учень може на перспективу одержати найвище схвалення); аргументовану само- і взаємоперевірку, виставки дитячих робіт з різних видів діяльності (малюнки, зошити, вироби), які організовуються в класі чи в шкільному кори-

дорі для ознайомлення колективу школи й батьків. Учасником виставки може бути кожен учень. Оцінюють самі учні, а також використовуються різноманітні оцінні висловлювання вчителів в індивідуальних бесідах з батьками чи учнями про засвоєння ними навчального матеріалу. Доцільно відзначати активність учнів на уроці умовними символами – фішками, геометричними фігурами тощо. Проте ними не слід фіксувати певний рівень навчальних досягнень, тобто підміняти власне оцінку. Використання ігрової оцінки – нагородження переможців, учасників гри різними ігровими атрибутами (книжки-розмальовки, машинки, квіти, листівки тощо) – теж посідає в роботі з 6–7-річними першокласниками чільне місце.

Оскільки сучасна школа ініціює оновлені підходи до контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів шестирічного віку, то, як зазначає О. Савченко, “акцент зміщується на опанування учнями вмінь і навичок, досягнення певного рівня компетентності, а не вимірювання обсягу знань та досягнення широкої інформативності навчання” [182, с. 4].

За результатами аналізу психолого-педагогічної літератури щодо оцінки в навчально-виховному процесі виокремлюємо два напрями досліджень: згідно з першим – вивчається здебільшого зовнішня оцінка результатів діяльності учнів на основі оцінки вчителя. Відтак виділяють різні види оцінок: парціальну, поточну, підсумкову. Згідно з другим – розглядається внутрішня самооцінка учня, досліджується вплив оцінки на навчальну діяльність з участю учнів в оцінці процесу й результату розв’язування навчальних завдань. Така оцінка за своїми особливостями наближена до самооцінки і поступово стає вмінням, надбанням особистості.

Аналізуючи складові загальнонавчальних умінь та навичок у першому класі, помічаємо, що їх за програмою структурували аналогічно до попереднього розділу для всіх класів початкової школи. Контрольно-оцінні вміння в учнів на початкових етапах навчання полягають у знаходженні

фактичних помилок способом зіставлення результатів своєї роботи зі взірцем та оцінюванні їх за орієнтирами вчителя, скажімо: правильно; охайно; що саме; якщо помилився, то в чому і що потрібно виправити; чого уникати в подальшій роботі тощо [125].

За дослідженнями Я. Кодлюк [87], контрольно-оцінні вміння і навички належать до групи загальнонавчальних, а їх формування здійснюється відповідно до таких теоретичних положень: передбачає поєднання мотиваційного і процесуального аспектів. Актуальним є те, що “виховання потреби у самоконтролі, з одного боку, це озброєння дитини засобами та способами самоконтролю, з іншого – необхідні чинники його формування”, як вказує А. Маркова [120, с. 23]; контрольні й оцінювальні вміння необхідно формувати у взаємозв’язку, з урахуванням кожного з них.

Контрольні вміння психологи розглядають як дії, спрямовані на співвіднесення виконання дій та їх результатів відповідно до взірця (В. Давидов, А. Маркова). Вони виділяють підсумковий та поетапний контроль як найтипівіші форми контролю для молодших школярів.

Як відомо, контрольні вміння зумовлені порівнянням та узагальненням, хоча їх роль досить різна. Оскільки основна функція само- та взаємоконтролю полягає у співвіднесенні отриманого (чи запланованого) результату з тим, який передбачається відповідно до взірця й умови завдання, більше уваги на початковому етапі навчання вчителів слід приділяти формуванню у школяра вміння аналізувати об’єкти та виокремлювати їхні ознаки, зіставляти предмети за певними ознаками.

У педагогічних дослідженнях зроблено спробу виокремити загальнонавчальні навички, вміння і способи дій та їх погрупувати в єдину програму для початкових класів [53]. Зокрема, в працях Ш. Амонашвілі [2], І. Кулагіної, Л. Фрідман [210] досліджено вплив оцінки на загальнонавчальні вміння і способи організації навчальної діяльності, про що

ми писали вище. У навчанні сучасного школяра доцільно виокремлювати чотири групи загальних умінь і навичок: навчально-організаційні, навчально-інтелектуальні, навчально-інформаційні, навчально-комунікативні. Для започаткованого дослідження особливий інтерес становить перша група умінь і навичок. Розглянемо їх детальніше.

Навчально-організаційні вміння передбачають опанування учнями такими способами: а) виконання кожного компонента навчальної діяльності (навчальне завдання, навчальні дії, самоконтроль й самооцінка, способи їх самостійного поетапного перенесення); б) зовнішня самоорганізація роботи.

Вплив оцінки відносимо до групи загальних навчальних умінь і навичок організації навчання, зосереджуючи увагу вчителів саме на першому класі початкової школи, оскільки тут закладаються основи навчальної праці школяра. Уже з першого класу діти повинні вчитися “розуміти навчальне завдання, перевіряти свою роботу за зразком і правильно її оцінювати” [210].

В експериментальній програмі Л. Фрідман і І. Кулагіної контроль та оцінку віднесено до умінь та навичок забезпечення організації процесу засвоєння знань й виписано рекомендації для вчителів з формування загальнонавчальних умінь. Виокремлено також декілька конкретних видів впливу оцінки, а саме: а) правильність виконаного завдання і завершеності роботи; б) рівень засвоєння навчального матеріалу теми (розділу); в) рівень оволодіння навчальними вміннями; г) оцінка письмової роботи та відповіді однокласника. Зміст програми очевидно націлює вчителів на розв’язання складного завдання – формування в учнів умінь оцінювати власну діяльність і можливості його здійснення на підсумковому та післяопераційному етапах [210].

Предметом аналізу та оцінки педагога в ДНЗ мають бути не лише кінцеві результати, продукти діяльності, здібності дошкільників. Неабияку роль у формуванні адекватної са-

мооцінки відіграють оцінки авторитетними дорослими зусиль, вкладених дошкільником у своє досягнення. Вкладені зусилля, старанність, здатність долати труднощі, прояв ініціативи й творчості, самостійне прийняття рішення – сутнісні характеристики особистісного зростання дитини. На жаль, педагоги зважають на них рідше, ніж це було б варто робити.

У повсякденній практиці вихователь має диференціювати дошкільників на тих, хто прагне досягти успіху, і тих, хто старається уникнути неспіху. Це різні за життєвим досвідом та здібностями діти, які істотно різняться між собою життєвою позицією. Перші намагаються бути “на очах”, прагнуть визнання своїх чеснот і досягнень іншими, потребують схвалення, вирізняються високою самоповагою, вміють себе підтримати й захистити, зорієнтовані на життєвий успіх. Другі прагнуть залишитися “в тіні”, не люблять ризикувати, побоюються помилок та зауважень, невпевнені у собі, мають низьку самоповагу, залежні від оцінок та підтримки інших, у них низькі чекання щодо життєвого успіху. Саме цим дітям украй потрібна підтримка та допомога педагога, який спроможний виробити в них оптимістичну гіпотезу свого розвитку, свідоме ставлення до життя.

Як зазначено у Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку педагогічна оцінка – важливий складник виховної роботи, спрямований на відновлення чи підвищення тону юної особистості. Оцінка вихователя як судження про цінність досягнень дошкільника є для нього значущою, орієнтиром для подальших дій. Саме тому, оцінюючи продукт діяльності дитини, варто брати до уваги, з одного боку, складність виконаного завдання, з другого – кількісні та якісні показники кінцевого продукту праці, з третього – вкладені конкретно дитиною зусилля. Таким чином, процес оцінювання – складна, багаторівнева, відповідальна процедура, що висуває високі вимоги до педагога як професіонала та особистості.

Пам'ятаючи, що педагогічна оцінка – соціальний інструмент, який істотно впливає на самопочуття дошкільника, вихователь має дуже відповідально ставитися до винесення вердиктів, прийняття рішень щодо висловлювань на адресу дитини. Недоцільно проводити паралель між якісно-кількісними показниками кінцевого результату діяльності та особистісними властивостями дошкільника: якщо завдання виконане погано, це ще не означає, що виконавець нездібний або лінивий; той факт, що завдання виконане добре, ще не свідчить про те, що дитина використала раціональні способи дій, була творчою та старанною, адже один і той самий результат може мати різну ціну, вартувати дітям різних зусиль.

Важливо знайти тактовну форму фіксації помилок: чим дужче вихователь їх підкреслює, тим більш знижуються впевненість дитини у собі, почуття самовартісності, самоповаги. Якщо помилок багато, вихователю краще пояснити кожну, ніж підкреслювати їх кількість. Педагогу не варто концентрувати увагу дитини на тому, що вона помилилася, не зрозуміла, з чимось не впоралася. Адже мета полягає не в тому, щоб навчити дошкільника діяти безпомилково.

Право на помилки є в кожної людини. Помиляючись, вона навчається знаходити й виправляти свої помилки, не комплексувати з приводу них, не боятися труднощів, шукати їх причини, знаходити вихід з труднощів.

Науково доведено: в більшості педагогів з часом виробляється установка на кожну дитину як на “хорошу” чи “погану”. І це дається взнаки під час спілкування з вихованцем. Щоб перевірити справедливості цього твердження, педагогам пропонується розглянути та проаналізувати наскільки вказані нижче установки “спрацьовують” у кожному випадку зокрема:

1. Даю “поганому” дошкільникові порівняно з “хорошим” менше часу на відповідь; позбавляю його можливості зосередитися, поміркувати.

2. Якщо відповідь “поганої” дитини неправильна, не повторюю запитання, не пропоную навідних запитань або часткових підказок. Одразу запитую іншого або сама формулюю правильну відповідь.

3. Частіше висловлюю незадоволення неправильною відповіддю “поганого” вихованця порівняно з “хорошим”.

4. Рідше хвалю неприємну мені дитину за правильну відповідь.

5. Частіше ігнорую підняту руку “поганої” дитини, не помічаю її.

6. Рідше усміхаюся, дивлячись в очі неприємного мені вихованця, ніж “хорошого”.

7. Частіше вдаюся до крайніх форм ставлення до “поганої” дитини на заняттях – або не працюю з ним зовсім, або весь час тримаю у напрузі [124].

На нашу думку запропоновані твердження більше стосуються учнів, ніж дітей дошкільного віку, оскільки вихователь у навчально-виховному процесі ДНЗ не поділяє дітей на “поганого” і “хорошого” намагаючись зацікавити та залучити до будь-якої діяльності усіх дошкільників групи.

Важливий показник особистісної компетентності старшого дошкільника – зріла форма спілкування. Дитині замало спільної з дорослим пізнавальної діяльності та його доброзичливої уваги. Вона прагне особистісної взаємодії з людьми, що навколо, до взаєморозуміння та співпереживання. Дедалі більшого значення для дитини набуває ставлення до неї авторитетних дорослих та однолітків, оцінки ними її чеснот і вад, особистості в цілому, визнання ними її цінності. Якщо дорослий обмежує свої функції організацією лише ділової взаємодії, не приділяючи належної уваги особистісній формі спілкування з дитиною, це негативно позначається на змісті та динаміці її особистісного зростання.

У старшому дошкільному віці більшого, ніж у попередні вікові періоди, значення набуває навчання – організований та регламентований дорослим процес оволодіння дитиною

системою наукових знань про природу, культуру, людей, власне “Я”. Поряд з грою, працею, художньою діяльністю та спілкуванням навчання є діяльністю, яка, за умови її оптимальної організації, просуває процес формування компетентної особистості. Оптимальною моделлю організації навчальної діяльності вважається така, що сприяє: розвитку її загальнонавчальних умінь та навичок (організаційних, загальнопізнавальних, конструкторських, мовленнєвих, контрольно-оцінних); збагаченню наукових знань про довкілля та саму себе; створенню умов для самореалізації особистості, розвитку її творчих здібностей, здійснення вільного вибору та прийняття самостійного рішення; включенню рухливості як специфічної для дошкільного віку умови повноцінного буття; реалізації індивідуальних та диференційованих підходів; будується на сучасних особистісно орієнтованих освітніх технологіях.

Аналізуючи процес формування компетентної особистості розуміємо, що запропонована модель організації навчальної діяльності в старшому дошкільному віці більш сприятливою є для формування у дитини 6–7 річного віку, а це учні першого класу.

Аналіз програми початкової школи доводить, що у розділі формування загальнонавчальних умінь і навичок та їх види, передбачено контрольно-оцінні вміння і навички та формування їх вчителем в учнів на перших етапах навчання. Діяльність учителя спрямовувалась на опанування учнями способами перевірки й самоперевірки, формування в них умінь оцінювати одержані результати діяльності. Отож програми теоретично передбачали оцінювальну діяльність учнів на уроці під керівництвом учителя, однак практична організація такої роботи покладалась на творчість педагога.

В аналізі сучасної програми, ми вдалися до їх розділів з переліком умінь, навичок і способів дій, рекомендованих упорядниками для опанування першокласниками навчаль-

них завдань. У програмах [164; 165] передбачено формування специфічних і конкретних умінь та навичок за змістом кожного навчального предмета. Особливу увагу звертали на використання в програмах терміна “оцінка, оцінювання” і зміст рекомендацій учителям щодо оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. За результатами аналізу пояснювальних записок, змісту програм з рідної мови, читання, математики й природознавства констатуємо, що в них не йдеться про вміння оцінювати; відсутній термін та цілепокладання діяльності вчителя щодо керівництва дітьми задля формування означених умінь. Натомість у вступі до програми для середньої загальноосвітньої школи (1–2 класи) у формулюванні обсягу загальнонавчальних умінь і навичок учнів мовиться про їх контрольно-оцінні вміння [165]. Йдеться про контрольно-оцінні вміння загалом, а не про вміння учня оцінювати власні навчальні досягнення з кожного предмета зокрема.

Оскільки провідним для шестирічних учнів є також підсумковий контроль, важливо навчити їх зіставляти результати своєї діяльності з чинними вимогами.

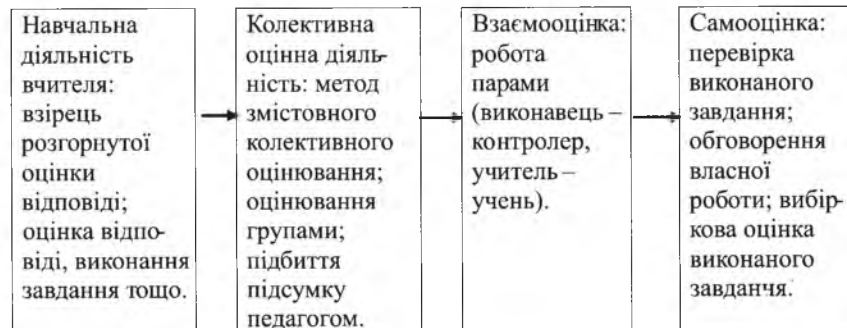
Формування поетапного контролю передбачає привчання учнів до виконання будь-якої роботи за правилами. Скажімо, для того, щоб добре виконати завдання, слід підготуватися; виконувати все за алгоритмом, старанно, охайно; перевірити тощо. Алгоритм передбачає відповіді на запитання: що потрібно зробити; чи відповідає дія вимогам завдання тощо. Така робота привчає дітей до контролю дій та виправлення помилок, а також сприяє розвиткові самоконтролю, який формується у взаємозв'язку з вмінням планувати діяльність, оскільки попереднє продумування дозволяє завчасно визначити об'єкт контролю та продумати способи його реалізації. На розвиток мотивації контролю позитивно впливає виконання дітьми ролей учителя, контролера, казкових героїв тощо.

У навчальній діяльності, як ми стверджували вище, контроль зумовлений оцінкою. Враховуючи вікові особли-

вості учнів першого класу, процес формування оцінних умінь організовується в певній послідовності однаково для шести та семирічних дітей (див. схему 2.1).

Схема 2.1.

**Послідовність формування оцінних умінь
у дітей 6–7-річного віку**



Означена послідовність відповідає висновкам учених про те, що оцінювання рівня власної роботи формується внаслідок усвідомлення рівня роботи інших (В. Левкович [87, с. 102].

Розглядаючи подану схему послідовності формування оцінних умінь у дітей старшого дошкільного віку дотично до сучасної програми розвитку зазначимо, що доцільною буде навчальна діяльність педагога та самооцінка під його керівництвом та вказівками.

Необхідною педагогічною умовою формування само- та взаємооцінки є мотивація оцінювання. Його сутність зводиться до відміни позитивних і негативних оцінок роботи і передбачає підказку учневі способів уникнення помилок, а також вираження оптимістичного ставлення до нього. Під впливом оцінювання формуються оцінні судження дітей.

Колективна оцінювальна діяльність (якість виконання завдання одного учня аналізують решта) є визначальним

еталоном формування взаємо- та самооцінки, оскільки допомагає побачити успіх, висловити думки щодо способу та помилок у роботі, дати поради. Беручи участь у колективному оцінюванні, молодший школяр практично ознайомлюється з побудовою розгорнутого оцінного судження (позитивні сторони – помилки, зауваження – побажання), вчиться використовувати його, аналізуючи різні за якістю відповіді. Критеріями оцінювання завдань та відповідей, за дослідженням Я. Кодлюк [87], стають правильність; повнота; загальне враження. Під час навчання вони набувають деталізованого характеру, формується вміння застосовувати їх щодо інших і самого себе.

Взаємооцінка передбачає участь у оцінювальній діяльності інших учнів – відповідача та контролера, який після завершення завдання аналізує результат. Контролер мотивує оцінні судження, використовуючи уже відомі критерії. За таких умов у дітей розвиваються взаємодопомога, уважність, намагання бути об'єктивним. Включення учнів у контроль та оцінювання допомагає формуванню самооцінки, створенню дружньої атмосфери у колективі.

Основне призначення зовнішнього оцінювання вчені вбачають у врахуванні результатів навчальної діяльності учнів. Їх кількісним показником є оцінка-бал. Оцінка характеризує не лише рівень і якість знань, набутих у процесі навчання, а й розвиток і підготовленість учнів до їх застосування на практиці, тобто демонструє знання учнем програми; того, що він має знати за конкретний період навчання; досягнутий рівень відповідно до еталону рівня засвоєння знань [102; 104]. Головною особою є вчитель, який, спостерігаючи за діяльністю школярів і вивчаючи їх під час занять та перевірки виконання домашніх завдань, різних вправ, відповідей на уроках тощо, подумки “оцінює” не лише якість цієї підготовки, а й їхню старанність, працьовитість, здібності, психологічні особливості.

Дослідники виділяють такі функції зовнішнього оцінювання: а) орієнтація школяра в знаннях і ступінь їх відпо-

відності вимогам обліку; б) безпосередня чи опосередкована інформація про успішність (неуспішність) у певній ситуації; в) думки вчителя про конкретного учня [5, с. 142].

Ш. Амонашвілі пише, що словесна оцінка “є процесом, діяльністю оцінювання, яку здійснює людина”, а бал “є результатом цього процесу, цієї діяльності, їх умовно-формальним віддзеркаленням” [3, с. 12].

Мотивована оцінка вчителя – важливий засіб виховання особистісних якостей учня. Поеднання орієнтувальної функції оцінювання зі стимулюючою формує знання дитини про саму себе та її самооцінку. Завдяки цьому оцінка впливає на інтелект, на вольову сферу, на особистість дитини загалом [2; 16; 113].

За результатами досліджень учених встановлено, що оцінки оточуючих, а особливо педагога, сприяють розвитку в дітей почуття обов’язку (Т. Вершиніна, Л. Айунц), впевненості у власних силах (Г. Ліпкіна), чесності й поняття про честь (М. Скудіна, І. Сवादковський), колективізму й відповідальності (Л. Буєва, А. Жаворонко, А. Шнирман), охайності (К. Бирліба). Оцінка є способом виховання волі учня в процесі навчання, впливає на розвиток його самоконтролю і самовиховання (Т. Вершиніна, К. Деметр), формує критичність розуму (В. Сінельников, Л. Рибак), активізує почуття гордості й сорому (Р. Шакуров), мотивує працьовитість (І. Сवादковський) тощо.

На підставі результатів аналізу досліджень [102; 182; 184] можемо стверджувати надзвичайну складність станів, настроїв, відчуттів дитини, що виникають під впливом педагогічної оцінки.

Дослідники зазначають, що оцінка починає виконувати свої виховні функції лише за умови вдумливого ставлення педагога до неї. В системі інших стимулів оцінка посідає важливе місце, а за вмiлого використання дає очiкувані результати (Ш. Амонашвілі, О. Богданова, Л. Гордін, І. Мар’єнко, С. Руновський, Н. Селезньов, В. Сухомлинський). Оцінні дії педагога значною мірою визначають мотиви діяль-

ності, впливають на рівень домагань учня, прямо чи опосередковано діють на становлення соціально схвалених норм поведінки (Н. Анкудінова, М. Боцманова, А. Захарова, Г. Ліпкіна, М. Матюхіна, П. Якобсон).

Негативну глобальну оцінку особистості загалом, у тому числі і її можливостей, О. Ковальов називає, безумовно, важливою, проте шкідливою особливістю педагогічної оцінки. Вчений наголошує, що лише парціальну негативну оцінку, яка залишає місце для позитивних зрушень у розвитку особистості, правомірно використовувати в практиці роботи початкової школи [59].

У роботі Г. Дюдінної йдеться, зокрема, про доцільність розробки науково обґрунтованих, добре відомих не лише педагогові, а й кожному учневі критеріїв педагогічної оцінки. Дослідниця доводить, що помилок щодо оцінювання знань і поведінки можна успішно уникнути за умови обізнаності з ними не лише педагогів, а й учнів, а також співучасті кожного школяра в оцінюванні своїх ділових і моральних якостей [55]. Вельми важливо, щоб учні якомога раніше оволоділи чіткими уявленнями про вимоги до їхніх відповідей та робіт, а також до оцінок на різних етапах навчання.

Специфіка навчальних завдань визначає навчальну діяльність і її особливість – самозмінюваність шести-семирічного школяра як суб’єкта діяльності у процесі оволодіння ним загальними способами розв’язування конкретних практичних завдань. Згідно із цією теорією, для опанування школярами загальних способів дій припустима особлива організація їх навчальної діяльності, важливі компоненти якої – навчальне завдання, навчальні дії, контроль, оцінювання та оцінка. Навчальне завдання і навчальні дії спрямовують на предмет засвоєння, натомість контроль і оцінювання – на самого учня як суб’єкта діяльності. Відтак останні в структурі навчальної діяльності виконують специфічні функції, пронизуючи навчальну ситуацію на всіх її етапах, тобто функціонують як післяопераційні компоненти [64].

Оцінювання в процесі навчальної діяльності має інший сенс, ніж педагогічна оцінка виконаної роботи, оскільки є засобом опису змісту і стану навчальних дій учнів та фіксує не лише факт засвоєння (незасвоєння), а й причини неуспішності. Отож таке оцінювання спрямовує школяра на усунення недоліків і спонукає його до роботи – аж до досягнення позитивних результатів. У навчальній діяльності воно має лише два значення – позитивне і негативне, відповідно до яких знімається чи продовжується навчальна ситуація [155].

Окремі дослідники (Ш. Амонашвілі, Т. Андрущенко, Л. Берцфаї, А. Захарова, Г. Цукерман) особливо наголошують на змісті оцінки як на компоненті навчальної діяльності, що є процесом оцінювання суб'єктом своєї діяльності на різних етапах її здійснення, через те вона є ідентичною з певними аспектами самооцінки [3; 7; 72; 210]. Скажімо, Д. Ельконін вважає за раціональне організовувати навчальну діяльність задля формування самоконтролю і самооцінки, оскільки оцінка є “встановленням того, чи засвоєна навчальна дія”, і забезпечує те, що зазвичай називають “умінням вчитися” [218].

Аналогічної думки дотримується і В. Давидов, розглядаючи оцінку як таку, що дозволяє визначити рівень засвоєння (незасвоєння) загальних способів вирішення конкретного навчального завдання, його відповідність (невідповідність) узагальненому результату навчальних дій, їх прикінцевій меті. На думку вченого, оцінка дає змогу школяреві визначати рівень доступності (складності) навчального завдання і можливість переходу до його виконання в різних конкретних діях з оперттям на певні поняття або ж недоцільність створення його нових варіантів для досягнення першочергової мети [51, с. 19].

Вчені дослідили і вплив оцінки на становлення школяра – суб'єкта навчальної діяльності: формується особлива оцінна діяльність учня, новий тип його ставлення до власної діяльності. Адже активні навчальні дії з матеріалами, що вивчаються, оволодіння новими способами їх здійснен-

ня ставлять дитину в нову позицію щодо них, уможлиблюють оцінювання з огляду на їх відповідність соціально значущим вимірам, еталонам тощо.

На цій підставі дослідники розглядають оцінювання як компонент навчальної діяльності у контексті з узагальненими прийомами й способами управління ним. За сучасних умов утвердження розвивального навчання доцільно формувати у школярів усвідомлені узагальнені способи управління своєю діяльністю, а саме: самоконтроль, планування і оцінку. Спілкування з учнями є одним з головних принципів формування особистості в системі розвивального навчання, який передбачає вербальне оцінювання (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Позитивні способи вираження незгоди вчителя з думкою учня	Різні способи схвалення учнівської діяльності
Подивися ще раз, чи це так; Хороша думка, та давай поміркуймо разом; Мені подобається твоя відповідь, та подумай про це ще раз; Думка правильна, та зверни увагу на ...; Можна й іншим чином сказати про це; Продумай ще раз свою відповідь; Це одна відповідь, чи не міг би ти відповісти й по-іншому? Ти на правильному шляху; Відповідь прекрасна, та це не те, що ми шукаємо; Цікава відповідь, та подумай над цією проблемою ще трохи; Це дуже цікаво; Спробуй ще раз; Вибери інший шлях, зараз ти на хибному шляху; Ти не досягнув мети тільки через одну дрібницю; Чи є в тебе інше міркування; Ти майже правий, та припустився невеликої неточності.	Це дійсно добре! Це прекрасно! Мені подобається, як ти працюєш; Це – значне покращення; Ти дійсно перевершив сам себе; Тепер ти володієш цим; Абсолютно правильно; Це гарне спостереження; Ти на правильному шляху; Це цікавий підхід! Це мудро! Це творчий підхід! Чудесна робота! Твоя робота не пройшла марно; Дуже виразно! Незвичайно; Продовжуй працювати так і далі; Ти зробив крок уперед; Добре, ти зміг домогтися успіху.

Слід зазначити, що спілкування з дітьми – один з основних принципів формування та розвитку особистості, як у дошкільному, так і шкільному віці.

За твердженнями В. Репкіна, функція впливу оцінки полягає у “фіксації відповідності (невідповідності) фактичного результату діяльності чи її фрагмента кінцевій меті-мотиву” [172, с. 11]. Оцінка є не формальною констатацією такої відповідності (невідповідності), а змістовним, якісним аналізом результатів навчальної діяльності та їх зіставленням з метою. Невіддільність результату від мети слугує ознакою того, що певне навчальне завдання виконано, отождоженним є перехід до постановки і розв’язання нового завдання. Натомість їх невідповідність спонукає суб’єкта до повернення задля виконання повторних навчальних дій і контролю [172].

Зауважимо, що Л. Фрідман в аналізі результатів діяльності з розв’язання навчальних завдань виділяє водночас з аналізом, пошуком плану розв’язання і його реалізацією специфічний компонент – “обговорення здійсненого розв’язання”. Дослідник вважає його надзвичайно важливим у навчанні школярів розв’язувати завдання, оскільки він синтезує обговорення, аналіз способів розв’язання з одночасним з’ясуванням недоліків, а також пошук ефективних прийомів, їх відтворення й закріплення в пам’яті учнів. На думку вченого, це найбільшою мірою сприятиме перетворенню способів вирішення завдання в навчальний засіб. Очевидно, що реалізація такого складного компонента передбачає участь оцінки і самоконтролю учня, хоча автор їх прямо не називає [210].

Варто наголосити на виокремлених у праці Л. Фрідман трьох груп розумових дій, необхідних для вирішення навчального завдання: орієнтовних, контрольних-корекційних. Зміст і роль перших – прогнозування суб’єктом дотичних до завдання наявних засобів, дій, що допускають включення оцінних механізмів. Після віднайдення способу

суб’єкт приступає до вирішення завдання, зіставляючи виконувані дії з умовами, тобто оцінюючи їх. На завершальному етапі оцінюється одержаний результат, натомість неправильне розв’язання спонукає учня до пошуків нових способів діяльності [210].

У цьому дослідженні спираємось на оцінку як компонент навчальної діяльності згідно з поглядами Ш. Амонашвілі. Вчений розглядає її як “пізнавальну активність до виконання завдання відповідно аналізувати предмет, результат діяльності чи її хід з урахуванням певних стандартів” [3, 77]. Зіставивши виконані або заплановані конкретні інтелектуальні та практичні операції з їхніми результатами і зі стандартами, учень утверджується в правильності (хибності) своїх дій. Водночас активізацію оцінних дій, навчальної діяльності загалом, навіть за умови правильності результату, не слід вважати повноцінною, оскільки правильного кінцевого результату можна досягти і механічно.

Учені поділяють підхід Ш. Амонашвілі до розуміння важливості оцінки і підкреслюють, що наявність оцінки мотивує потреби учня в нових навчальних ситуаціях. Натомість негативна оцінка ініціює пошук інших способів, постановку нового навчального завдання. Водночас Г. Вергелес звертає увагу на те, що об’єктом оцінки у навчальній діяльності є шляхи, якими учень доходить певного результату. На відміну від трудової діяльності, в якій здебільшого оцінюють кінцевий результат, у навчальній оцінюють й особистісні зміни школяра [34].

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми організації навчальної діяльності в єдності її структурних компонентів свідчать, що її успішність і якість одержаних результатів узалежнені від функцій оцінки. Її вплив на учнів є важливим способом об’єктивізації структури навчальної діяльності [3; 7; 129]. Зокрема, Ш. Амонашвілі зауважує, що “досконалим навчально-пізнавальний процес буде за умови, коли оцінка не завершує, а супроводжує його на всіх ступенях” [2, с. 164].

Вплив оцінки зумовлений специфікою переміщення суб'єкта у пізнанні предмета, встановленням рівня орієнтування в його змісті та конкретизації пізнавальних завдань. Відомо, що діяльність людини значною мірою стимулюють зовнішні оцінки. Натомість для успішного оволодіння діяльністю не менш важливим є засвоєння суб'єктом її внутрішньої логіки, взаємозв'язків і взаємозумовленості її окремих компонентів. Саме поетапне розгортання діяльності, взаємозв'язок її окремих компонентів якнайповніше інформують суб'єкта для її адекватної оцінки і забезпечують її без зовнішніх стимулів та підтримки.

Значущими для нашого дослідження є виділені Т. Фещенко два типи дій у структурі навчальної діяльності: навчальні дії, в яких реалізується ставлення суб'єкта діяльності до зовнішнього теоретичного пізнання (об'єктний цикл), і вплив оцінки, в якій зреалізовано ставлення суб'єкта до своєї діяльності, до її способів (цикл оцінювання). Цикл оцінювання окреслює межі застосування способів дії суб'єкта в умовах, коли вони суперечать певним завданням чи їх сукупності. Відтак учень переходить до постановки нових навчальних завдань і, таким чином, забезпечує розвиток навчальної діяльності. Якщо ж неможливо вирішити завдання відомим способом, оцінковий цикл спонукає його до післяопераційного контролю і моделювання діяльності. Отож відбувається об'єктивізація компонентів циклу: з'ясовуються завдання – мета в певних умовах; способи її досягнення, які дозволяють учневі усвідомити структуру діяльності; необхідні умови залучення до навчальної діяльності [209].

Таким чином, можемо узагальнити, що дослідники структури навчальної діяльності оцінці відводять важливе місце і на цій підставі актуалізують її специфічну функцію – регулятивну. Вплив оцінки є виразником ставлення суб'єкта до своєї діяльності, відтак оцінка може бути стимулом чи гальмом її розвитку. Отож розкриття механізмів формування і функціонування оцінки у навчальній діяльності слід

розглядати як важливу ланку в загальній проблемі розробки принципів оптимальної активізації процесу навчання школярів.

Оцінка діяльності є необхідною ланкою в сукупності механізмів саморегуляції, в яких інформація про результат зіставляється з критеріями успіху [25]. Особлива роль належить оцінці в опануванні школярами самостійними формами навчальної діяльності [10, с. 107]. На думку М. Матюхіної, правильно сформульована оцінка є важливою умовою формування педагогічно бажаного ставлення до навчальної діяльності. Їй належить особливе мотиваційне значення, оскільки знання результатів свого поступу (цьому сприяє вміння оцінювати навчальну діяльність) підтримує мотиваційний тонус [122]. Учені виявили взаємозв'язок між ставленням до навчальної діяльності і особливостями самооцінки (її адекватністю і стійкістю). Самооцінка з виключно позитивним ставленням до навчання достатньо стабільна, характеризується тенденцією до адекватності. Натомість, за М. Дригус, в учнів з амбівалентним ставленням до навчальної діяльності самооцінка нестабільна і нестійка [60].

У результаті психолого-педагогічних досліджень учені [8; 13; 28] довели наявність певного взаємозв'язку між рівнем сформованості навчально-пізнавальної активності й особливостями самооцінки: учням з яскраво вираженою пізнавальною активністю притаманні диференційована рефлексія та обґрунтована самооцінка. Їх поступ у навчальній діяльності коректується самооцінкою. Водночас вона виражена чи зовсім не виражена в учнів зі слабкою пізнавальною активністю: самооцінка є менш диференційованою, а рефлексія не є мотивом діяльності. Вплив на самооцінку шляхом посилення її диференціації й конкретизації підвищує пізнавальну активність учнів.

На думку І. Агейкіної, зміна самооцінки в навчальній діяльності уможливорює позитивну змінюваність уваги

учнів, формуючи її у навчально-виховному процесі та сприяючи її індивідуальній своєрідності щодо обсягу, стійкості й швидкості переключення та розподілу [1]. За твердженнями дослідниці, самооцінка виступає чинником психологічної готовності до шкільного навчання.

У низці робіт учені вказують, що контрольно-оцінний компонент навчальної діяльності невіддільний від рефлексії (новоутворення молодшого шкільного віку): виявляється в обговоренні учнями підстав для власних дій і налагодження відносин. Рефлексію школярів на власні дії психологи (В. Давидов, А. Зак) розглядають як важливу рису теоретичного мислення. Вони ж експериментально довели, що сформовані в учнів початкових класів контрольно-оцінкові дії є основою для розвитку їхніх умінь не лише керувати своєю навчальною діяльністю, а й започатковують теоретичне ставлення до її об'єкта і до самого себе як суб'єкта діяльності. Таке ставлення спрямоване на постійні перетворення об'єкта навчальної діяльності [61].

Твердження про оцінку як інтегральну характеристику навчальної діяльності (Т. Андрущенко, Л. Берцфаї, А. Захарова) дозволяє припустити, що її сформованість може слугувати показником сформованості навчальної діяльності загалом. Водночас рівень сформованості навчальної діяльності може бути підставою для визначення особливостей впливу оцінювання й оцінки [7; 14; 71].

Оскільки контроль є теж інтегральною характеристикою навчальної діяльності, то до кінця навчання у початковій школі контроль згорнуто й переведено у внутрішній план. Натомість вплив оцінки легше зафіксувати завдяки таким особливостям: по-перше, оцінка є результативною частиною контролю і фіксує результат “опрацювання” та аналізу за допомогою контролю; контроль є операційною частиною оцінки. По-друге, виразником оцінки як компонента навчальної діяльності є думки учнів.

Отож дослідження її впливу і виокремлення її типів – це підстави для аналізу стану навчальної діяльності загалом.

Достатньо високому рівню сформованості навчальної діяльності відповідає оцінка з низкою її позитивних особливостей. Йдеться, зокрема, про її диференційованість, обґрунтованість, адекватність. Зі зростанням рівня сформованості навчальної діяльності зростає орієнтація учнів на предмет і способи його перетворення, натомість нівелюється орієнтування на зовнішні оцінки.

Формуючи вміння в учнів оцінювати навчальну діяльність, важливо також урахувати різні його прояви та види. Зароджуючись у діяльності, оцінка співвідноситься з різними її етапами. Відповідно вчені виокремлюють різний зміст і види оцінювання навчальних досягнень школярів.

Етап орієнтування в діяльності зініційований оцінюванням індивіда щодо можливостей включення його в процес. Оцінка, що віддзеркалює цей етап діяльності, може визначатись як прогностична. Функціональне призначення прогностичної оцінки полягає в регулюванні активності особистості на етапі включення її в новий вид діяльності. Оцінювання в процесі діяльності та її здійснення спрямовуються на корекцію самої діяльності, тобто це процесуальна або коригуюча оцінка, парціальна за характером і зумовлена реалізацією контрольних дій. Функціональне призначення корекційної оцінки (за А. Захаровою) полягає в контролі за здійсненням діяльності й реалізацією необхідних корекцій. Завершальний етап діяльності доцільно співвідносити з таким видом оцінки, зміст якої є ретроспективним оцінюванням її результатів. Його призначення – оцінка діяльності загалом, підбиття її підсумків на основі співвідношення цілей з результатами діяльності [71].

На нашу думку, виокремлення таких видів оцінювання діяльності, розуміння його як інтегрального компонента навчальної діяльності дещо поглиблюють й уможливають напрями її подальшого вивчення.

Адекватність впливу оцінювання визначається відповідністю (невідповідністю) думок, самооцінок щодо реально

виконаної діяльності (розв'язання навчального завдання). Надійність оцінки в такому випадку зумовлена низкою підстав, які учень використовує як її засоби. Найоб'єктивнішою підставою для оцінювання є проаналізована операційна сторона діяльності, тобто вибір способів роботи: виокремлення, обговорення і співвіднесеність з умовою завдання. Повнота оцінки (передусім ретроспективної) характеризується наявністю в її змісті різних сторін та компонентів діяльності. Оцінку характеризує різна модальність – категорична чи проблематична форма.

На думку вчених [66; 72; 104], показниками сформованості впливу оцінки можуть бути: а) загальна зміна оцінювання в навчальній діяльності щодо підвищення її адекватності; б) зв'язок особливостей зміни оцінювання з відповідною зміною самої діяльності (включення ефективніших дій); в) аргументованість оцінки (вказівка на конкретне утруднення в роботі).

Як критерії сформованості вміння оцінювати навчальну діяльність розглядаємо такі: а) вміння виокремити відоме з-поміж невідомого; б) здатність ставити нові завдання; в) усвідомлення способів і засобів розв'язання завдань. Сформованість впливу оцінки на навчальну діяльність доводять такі дії учнів: а) уміння визначати наявність (відсутність) загального способу розв'язання тих чи інших завдань; б) уміння визначати свій поступ у певній галузі; в) вміння усвідомлювати й описувати свої способи діяльності.

Вчені виокремили й рівні сформованості впливу оцінки [166]. Залежно від їх проявів учень відчуває чи не відчуває потребу в оцінці своїх дій; спирається на свою власну оцінку чи на оцінку вчителя; враховує зміст виконаних ним дій чи лише супутні випадкові ознаки; може чи не може заздалегідь оцінювати свої можливості щодо вирішення майбутнього завдання та ін. [166].

На підставі вивчення психолого-педагогічної літератури з проблем розвитку й формування оцінювальної діяль-

ності у молодших школярів [102; 113; 175] з'ясуємо особливості проявів означеного вміння у навчальній діяльності. Першокласники не володіють ними, тож в оцінюванні процесу та результатів своєї діяльності орієнтуються зазвичай на вчителя. Орієнтування на зовнішні оцінки зумовлює сповільнені темпи формування в учнів їхніх оцінних думок, а також їх неадекватність. У визначенні понять “хороший учень” – “поганий учень” для першокласників особливе значення має моральна оцінка. Навіть у змісті такої оцінки окремих особистісних якостей однокласників (старанність, доброта, краса) визначальним чинником залишається успішність [10].

Дослідники [39; 73; 172] з'ясували, що першокласники чітко окреслюють уміння і навички, які належать до навчальної діяльності (читати, писати, лічити). Водночас діти вказують і на інші види діяльності та навички, які прямо не стосуються навчальних умінь.

В оцінній діяльності молодших школярів чітко простежується прагнення дітей перебільшувати свої досягнення у навчальній діяльності. Внаслідок цього їхня оцінка не є об'єктивною. Справжній об'єкт оцінки у молодшого школяра відсутній, відтак ним є не результат внутрішнього самовдосконалення, не якість знань і вмінь, які він опановує, а зусилля, витрачені на розв'язання навчального завдання, та його формальний результат [70].

Недостатня обізнаність дитини з нормами й правилами діяльності призводить до її випадкових та невмотивованих оцінок, які спираються на зовнішні, неістотні ознаки. Ґрунтовніше ознайомлення з нормами діяльності переключає увагу дитини не лише на їх неухильне дотримання, а й на відповідну поведінку інших однолітків. В основу оцінних суджень покладаються істотні ознаки: особистий досвід участі дитини в діяльності (оцінюється не тільки результат, але й процес і діяльність загалом). Водночас обмеженість оцінних думок дитини виявляється в мотивуванні оцінки її

особистісним досвідом, що не виходить за межі конкретної ситуації чи конкретної діяльності. Відповідно оцінка в означеному віці ще не виступає внутрішнім регулятором поведінки й діяльності.

Дослідники обґрунтували загальну закономірність формування вмінь оцінювати навчальну діяльність: спочатку чітке формування й усвідомлення критеріїв оцінки та їх застосування щодо інших; відтак – стосовно себе, не завжди повною мірою, оскільки утворення самооцінки передбачає самовідчуження [202]. Учні першого класу спираються на оцінку вчителя, а при сформованому вмінні оцінювати навчальну діяльність – на власні уявлення про здібності, успішність тощо. Вчені наголошують на перманентному збільшенні кількості учнів з домінантним орієнтуванням на самооцінку порівняно зі зменшенням кількості дітей з орієнтуванням на оцінку інших людей [104]. Результати досліджень підтверджують необхідність, ситуативність і неконкретність оцінки молодшими школярами навчальної діяльності, а відтак спостерігається тенденція до оцінки лише результатів діяльності [66].

Уміння оцінювати навчальні досягнення має велике практичне значення, оскільки виступає засобом розвитку самостійності й саморегулювання ставлення 6–7-річних учнів до навчання, їх активізації в освітньому процесі загалом, що відповідає завданням стимулювання їхньої самоосвітньої діяльності.

Отож формування означених умінь стало предметом низки психолого-педагогічних досліджень [3; 77].

В основу різноаспектних підходів учених до вмінь оцінювати навчальні досягнення покладено включення шестирічних першокласників як суб'єктів навчальної праці в активний оцінювальний процес. Дослідники спрямовують свою увагу на формування у школярів умінь оцінювати позитивні результати (досягнення) навчальної діяльності, що зазвичай зумовлено їх шкільною оцінкою [151].

На підставі результатів наявного досвіду українських і зарубіжних досліджень сучасні вчені доходять висновку про доцільність відмови від використання кількісної оцінки навчальних досягнень школярів (у балах тощо). Вони надають перевагу якісному оцінюванню результатів навчання, що спеціально спрямовується на формування низки найважливіших компонентів навчальної діяльності – самоконтролю та самооцінки [86, с. 63]. В руслі означеного підходу розглядають і шляхи формування вмінь оцінювати діяльність, її вплив на оцінку учня на різних етапах вирішення навчального завдання. Йдеться про змістову оцінку 6–7-річними школярами перебігу та результату власної навчальної діяльності.

Відтак актуалізується готовність школяра оцінювати роботи інших учнів у контексті вимог та критичного перегляду власної роботи. Пасивність в оцінній ситуації унеможливорює формування уявлень учнів про рівень їх навчальної діяльності й про якість опанованих знань, тотожних з уявленнями вчителя. Вельми важливо, щоб учитель якомога раніше формував в учнів чіткі уявлення про вимоги до відповідей та навчальної діяльності на уроці. Цьому сприяє включення їх в оцінювальний процес результатів власної діяльності, тобто переведення вмінь оцінювати результат своєї роботи в мету дій учня. Для цього слід ознайомити учнів з доступними критеріями оцінки знань шляхом аналізу конкретного змісту навчального матеріалу.

Важливими засобом вирішення такого завдання Г. Дюдіна [64] розглядає порівняння результатів роботи учнів, завдяки якому школярі глибше усвідомлюють еталонні вимоги до їхньої праці, краще засвоюють навчальний матеріал. Оскільки у багатьох дітей відсутнє вміння розглядати виконане завдання з точки зору інших, варто практикувати і групові обговорення результатів робіт, які спонукають дітей до самооцінки, керуючись критеріями вчителя [112, с. 88].

Самооцінку стимулює пам'ятка-схема, що полегшує школярам виявлення й усвідомлення власних утруднень. Доцільно залучати дітей також до взаємооцінки й самооцінки читання, переказу, виготовлених виробів на уроках трудового навчання. Такі прийоми сприяють критичному ставленню дітей до власної роботи, водночас знижують надмірну критичність оцінки навчальної діяльності товаришів [81]. Однак такий підхід є дещо недоцільним для оцінювання та формування контрольних вмінь дітей дошкільного віку, оскільки сучасна програма розвитку не передбачає традиційного способу засвоєння та контролю знань.

Формуванню вмінь об'єктивно й обґрунтовано оцінювати свої результати сприяє систематична спільна робота вчителя з учнем, обговорення ними виконаної роботи та ін. До перевірки вчителем роботи оцінював учень відповідними оцінками, а після перевірки й оцінки вчителя обговорювалися варіанти неузгодженості оцінок, з'ясовувалися підстави для самооцінки дітей і показники для оцінки вчителя. Включення дітей в оцінку досягнутого результату є важливим не лише для засвоєння ними вимог до роботи, а й формування адекватних уявлень про рівень своїх можливостей у навчанні [81].

Цікавим, на наш погляд, є підхід учених до формування вмінь оцінювати навчальну діяльність з оперттям на оцінку як її структурний компонент. Оскільки навчальна діяльність спрямована на зміну самого учня, важливо в її процесі визначити міру поступу кожного, тобто завдання самоусвідомлення школяра як суб'єкта привласнення суспільно-історичного досвіду. Основна функція такої оцінки полягає в констатації рівня засвоєння учнем способів дій з розв'язання навчального завдання, а її предметом стає сам учень і рівень опанування ним таких способів.

У працях Т. Андрущенко [7], Л. Бердцаї [14], А. Захарова [74], В. Романко [175], Г. Цукерман [214] під керівництвом В. Давидова і Д. Ельконіна розкрито шляхи формуван-

ня впливу оцінки як структурного компонента навчальної діяльності на учня. Дослідники наголошують на необхідності особливої організації діяльності, її предметного змісту та побудови за принципами від загального до часткового, введення теоретичних понять і узагальнень, що якісно змінюють регулятивні основи діяльності й опанування учнями загальними способами контролю і оцінки. Доцільною також стає специфічна організація діяльності учнів з оволодіння її предметним змістом: широке запровадження дискусійних та спільних форм роботи з уможливленням взаємоконтролю та взаємооцінки ситуацій, спрямованих на стимулювання власне самооцінки.

У навчанні використовувалися прийоми на визначення й диференціювання в структурі знань межі обізнаності (вже засвоєне) і того, що належить засвоїти. Діти вчилися поступово оцінювати свої можливості, не лише безпосередньо розв'язуючи конкретні завдання, а й плануючи навчальні дії на майбутнє. Це виявлялося в самостійній постановці завдань уроку на основі короткого повторення навчального матеріалу останніх уроків: наголошення на невідомому, визначення необхідного розв'язку для навчального завдання. Незадовго до кінця уроку учні могли самостійно закінчити його, повідомити домашнє завдання чи вправи на закріплення вивченого на уроці, а також окреслити завдання для наступного уроку [214].

У дослідженнях окреслено два види доцільних ситуацій з актуалізації самооцінки і засобів її обґрунтування на уроках: а) ситуації реалізації загальних умов формування самооцінки, зумовлені забезпеченням усвідомлення дитиною структури своєї діяльності, передусім способів дій, їх змісту і засобів самооцінки; б) ситуації реалізації специфічних умов формування, ініційовані безпосереднім аналізом власних можливостей, оцінкою успішності за виконання своєї роботи. Цей аспект діяльності дозволяє дитині виокремити себе як об'єкт оцінки і як суб'єкт власної діяльності.

У працях Г. Цукерман, Н. Поливанової знаходимо важливі дослідження прийомів навчання першокласників оцінювати рівень своїх знань, вмінь, навченості тощо. Оскільки самооцінка 6–7-річних дітей недостатньо градуйована зі слабо розчленованою кількісною та якісною складовими, завдання вчителя полягає у повідомленні кожній дитині чітких засобів диференціювання і шкалування будь-якої оцінюваної якості. Цього досягали за допомогою “чарівних лінієчок” з виміру якості виконаної роботи: охайність, правильність, старанність, зацікавленість. Автори вважають, що навчання об’єктивного оцінювання доцільно починати з думок про самооцінку дитини. Якщо ж оцінка дорослого передуює дитячій, дитина некритично її сприймає або ж відкидає [214].

Особливої уваги заслуговують праці Ш. Амонашвілі, в яких детально розглядаються основні аспекти методичної системи навчання на змістово-вмотивованій основі. Її сутність автор вбачає в стимулюванні та спрямуванні навчально-пізнавальної діяльності кожного школяра. Змістова оцінка є процесом співвіднесення ходу й результату діяльності з наміченим еталоном для: а) встановлення рівня і якості поступу учня в навчанні; б) визначення й ухвалення завдань для подальшого поступу. На основі еталона здійснюють низку оцінно-контролюючих операцій. Задані й сформовані спочатку ззовні, надалі еталони визначаються у вигляді знань, досвіду, вмінь, стають основою для внутрішньої оцінки [3].

Формування змістової оцінки у школярів висуває низку умов для побудови навчального матеріалу: особливу увагу слід приділяти способам виокремлення основних навчальних одиниць і побудові навчальних структур. У програми закладали ідею формування еталонів змістової оцінки та самооцінки: за навчальні одиниці брали стрижневі основи певного навчального предмета, на яких групували відомості, факти, похідні поняття.

Завданням формування змістової оцінки відповідали структура і побудова уроків. Їх основну мету вбачали у сприянні виникненню і безперервному розвитку пізнавального інтересу кожного учня, його прагнення до самостійної й колективної пізнавальної діяльності на основі конкретного навчального матеріалу, способів навчання та змісту спілкування з педагогом. Важливою умовою формування змістової оцінки вважали організацію процесу навчання, за якої функція оцінки переноситься від учителя до учня. Тобто спочатку педагог забезпечує оцінювальну діяльність, допомагає учням оволодіти її еталонами та критеріями. Після того вміння змістової оцінки формується у колективній навчальній діяльності, в якій вчитель прагне формувати в дітей ідентичні за своїми еталонами і так взаємопорозумітися з ними в оцінних думках. Урешті, оволодівши певними зразками і способами, привласнивши зразки думок щодо оцінювання та досвід оцінки товаришів, кожен школяр активно включає цей компонент до своєї навчальної діяльності. Опертям для формування самооцінки у школярів є оцінна діяльність педагога та колективні змістові оцінки.

Основні напрями роботи з формування оцінного компонента навчальної діяльності, їх цінність вбачаємо передусім у механізмах формування в молодших школярів дії оцінки та адекватних умінь у структурі навчальної діяльності. Як особливо значущі розглядаємо вміння молодших школярів оцінювати засвоєні способи дії, а також запропоновані конкретні методичні прийоми формування означених умінь.

Виходячи з аксіоми, що сучасна школа працює на основі особистісно орієнтованого підходу, передбачаємо доцільність введення такого терміна щодо оцінювання учнів 6–7-річного віку, як “особистісно орієнтований підхід до оцінювання”. На нашу думку, він включає: рівні навчальної діяльності й рівні навченості учня; типологічні особливості нервової системи (типи темпераменту); рівень інтелектуального розвитку дитини; ступінь позитивної мотивації учня

до навчальної діяльності; здатність педагога подолати негативний стереотип “невстигаючий учень”.

Нами уточнено сутність поняття “оцінювання навчальних досягнень” 5–7-річних дітей на сучасному етапі. Оцінювання їх бачимо в єдності трьох взаємозумовлених компонентів: мотиваційного, змістового та процесуального. Мотиваційний (спонукальний) полягає в усвідомленні особистісної та суспільної значущості оцінювальної діяльності, необхідності вдосконалення реально опанованих знань та вмінь. Змістовий (інтелектуальний) полягає в досконалому знанні структурних складових оцінювальної діяльності, а процесуальний (виконавський) – в уміннях проектувати й організовувати процес оцінювання, адекватно і своєчасно аналізувати позитивні й негативні результати своєї діяльності, вчасно запобігати помилкам в оцінюванні навчальних досягнень інших учнів.

За результатами аналізу психолого-педагогічної літератури щодо оцінювання в навчально-виховному процесі, ми виокремили два напрями досліджень: згідно з першим – вивчається зовнішня оцінка здебільшого результатів діяльності учнів на основі оцінювання вчителем. Згідно з іншим – розглядається внутрішня самооцінка учня, досліджується вплив оцінювання на навчальну діяльність з участю учня в оцінці процесу й результату розв’язування навчальних завдань. Така оцінка за своїми особливостями наближена до самооцінки і поступово стає вмінням, надбанням особистості. Відповідно важливим завданням для сучасного вчителя розглядаємо не тільки вміння оцінити роботу учня на уроці, а й включення усіх дітей в оцінювання результату, що є важливим для засвоєння ними вимог до роботи та формування адекватних уявлень про рівень своїх можливостей у навчанні.

Отож оцінювання навчальних досягнень школярів було й залишається важливим чинником навчання. За умови правильної організації воно має стати дієвим фактором

підвищення ефективності навчальної діяльності учнів початкової школи. Предметом оцінки є не лише структурні компоненти навчальної діяльності, а й цілісна структура процесу виконання навчального завдання школярем: “чого навчився”, “чим оволодів” тощо.

Особливо важливою є роль вербальної оцінки в навчальному процесі першого класу початкової школи. Учень як рівноправний суб’єкт освітнього процесу зі своїми інтересами і бажаннями потребує пояснення, чому він одержує саме таку оцінку, що за нею стоїть, що йому вже вдалося, а над чим ще слід попрацювати. Такий підхід сприяє формуванню адекватної самооцінки, поліпшенню взаємин на рівні учень – учитель, що, зрештою, позитивно впливає на результативність освітнього процесу, підвищення якості освіти.

Запровадженням педагогічно-виваженої, об’єктивної оцінки вчителі домагалися налагодження ефективного зворотного зв’язку з учнями в процесі навчання, реалізуючи низку цілевизначальних завдань за принципово різних умов функціонування початкової школи досліджуваного періоду.

Особистісно орієнтований підхід до виховання і навчання дошкільника передбачає створення умов для його здорового, повноцінного буття, формування свідомого та відповідального ставлення до довкілля та самого себе; потреби та вміння виявляти свою індивідуальність; здатності відрізняти реальне від уявного, своє від чужого, зовнішнє від внутрішнього; вміння почуватися самодостатнім, діяти відповідно до своєї природи, жити миролюбно, не конфліктувати з оточенням, перебувати в стані життєвої рівноваги, не вимагати від інших того, чого вони не можуть дати.

Отже, важливо оцінювати не стільки успішність виконання дитиною ситуативних завдань, скільки продуктивність її життя в цілому: що переважає в її досвіді – успіх (неуспіх), прагнення до високого (посереднього, низького) стандарту якості, упевненість у собі (невпевненість, самовпевненість), орієнтування на оптимум (мінімум, максимум) вкладених у діяльність зусиль.

Контроль має бути процесом інтегральної, зваженої, об'єктивної перевірки життєвих досягнень, обліком, обстеженням, що передбачає досить тривале й різнобічне вивчення педагогом типових та особливих проявів поведінки та діяльності. Певною мірою контроль може бути наглядом, принаймні щодо педагога-початківця. Проте його неприпустимо перетворювати на цензуру з єдиною метою виявити недоліки та покарати. Мотивом здійснення контролю має бути спільне визначення сильних та слабких сторін у розвитку дошкільника, накреслення перспектив, визначення того, в чому саме і якої допомоги потребує конкретна дитина. За своїм характером контроль має бути допоміжним, а не каральним.

Оцінка завершує процес контролю, визначає вартість, ціну життєвих надбань дитини (педагога), містить висновок авторитетного експерта з приводу якісних (кількісних) характеристик її життєвої зрілості.

Важливо, щоб оцінка була: інтегрованою (містила інформацію як про загальні тенденції поведінки й діяльності, так і про чесноти і вади дошкільника); об'єктивною (позбавленою суб'єктивності, упередженості); розгорнутою (містила пояснення, уточнення, вказівки на сутнісне); мотивованою (обґрунтованою); зацікавленою (небезсторонньою); зрозумілою (чітко сформульованою); оптимістичною (виражала віру в можливість дитини); стимулювальною (орієнтувала на перспективу, вказувала на невикористані резерви).

Оцінка життєвих досягнень дошкільника має бути узагальненою, характеризувати спосіб його буття в цілому, тенденції поведінки, нахили до певних видів діяльності, динаміку розвитку протягом певного часу. Проте її не варто кваліфікувати як діагностичну, оскільки остання є парадигмою практичного психолога [20].

Іншими словами, дитина молодшого шкільного віку має завжди бачити та розуміти застосування своїх знань і умінь в значущій для неї практичній діяльності.

Психологи апелюють до штучної акселерації – прискорення дитячого розвитку, проти перенесення в дошкільля шкільного змісту та методів навчання.

Навчально-виховний процес (педагогічний процес) дитячого навчального закладу садку та початкової школи є цілеспрямованим й організованим формуванням знань, умінь і навичок, виховання відносин та культури поведінки на принципах дидактики в контексті програми, яку реалізують у спеціальних умовах використанням методів, засобів і прийомів у формі його фронтальної й індивідуальної організації. Характерною властивістю такого процесу є обов'язковість взаємодії педагога з дітьми, спрямованої на розвиток їхніх розумових сил і здібностей. Отож навчання передбачає спільну активну діяльність педагога з дітьми під безпосереднім керівництвом першого. На підставі здійснення зіставного аналізу педагогічного процесу старших груп ДНЗ й перших класів початкової школи до їх спільних ознак можемо відносити оцінно-контрольні дії, як передумову формування самоконтролю та самооцінки – обов'язкових компонентів навчальної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі визначення змісту понять самоконтроль дещо різняться. Скажімо, самоконтроль це: – усвідомлена і керована діяльність (сукупність складних умінь перевіряти та помічати свої помилки в поставлених цілях, еталонах, зразках); – оцінювання своєї роботи (її критика, аналіз; вчасне попередження помилок, їх корекція й усунення; планування майбутньої діяльності та її виконання відповідно до плану) [38, с. 4].

Надалі до дій самоконтролю будемо відносити лише дії з контрольньо-оцінним навантаженням. А саме: дії та вміння, які є необхідними дитині для контролю за її певним видом діяльності. Отже, контроль є дією, яку спрямовано на співвідношення і зіставлення з попередньо виконаними діями та з їхніми результатами відповідно до зразка [38].

У концепціях дошкільного виховання знаходимо визначені напрями з оновлення його змісту. У контексті нашої проблеми – це, насамперед, гуманізація, створення сприятливих умов для спілкування 5–7-річних дітей з педагогом, наступність між усіма інститутами соціального становлення дитини, радикальні зміни в підготовці педагогічних кадрів за різних умов фінансування дошкільної освіти загалом.

Важливо звернути увагу, що в дослідженнях інтересів дитини до занять учені виокремлюють бажання вчитися. Так, Р. Буре відзначала, що цьому сприяє низка чинників: спроможність задоволення потреби в пізнанні; наявність утруднень, зумовлених змістом, обсягом і способами виконання завдання; спроможність подолати труднощі й одержати позитивну оцінку дорослого. Супідрядність мотивів, уведення мотивів суспільної користі виступають стимулом етично-вольового розвитку дитини [61].

Самоконтроль і вплив педагога на його формування в дошкільному віці за Л. Виготським, П. Блонським й О. Лурія продовжують досліджувати А. Сердюк, М. Боришевський. Так, у працях П. Блонського почасти простежуємо вікові особливості самоконтролю [17], ще у дослідженнях Н. Анкудінової за 1958 рік [8] знаходимо вивчення впливу вікових особливостей на усвідомлення п'яти–семирічними дітьми своїх умінь залежно від складності діяльності й оцінних суджень вихователя [40]. Дослідниця відзначає, складність оцінки дітьми власних умінь і значно легше оцінювання вмінь однолітків. На підставі одержаних нею результатів виокремлюємо певну тенденцію в розвитку дитячої оцінки та самооцінки: щодо особистісних якостей для них притаманний загальний недиференційований характер, з переважанням емоційності.

Дослідження впливу позитивної (негативної) оцінки педагога на виховання дошкільників продовжує Є. Павлова. Оприлюднені нею матеріали в 1964 році застерігають вихователів від зловживання негативною оцінкою, яка може

викликати негативне ставлення дітей не лише до себе, а й до вимог та норм поведінки, оскільки не стимулює до оволодіння її новими формами. Натомість її правильне використання зацікавлює й підвищує вимогливість дітей до своєї та поведінки однолітків (самоконтроль і контроль), а на підставі опанованих критеріїв, у дітей з'являється вміння оцінювати поведінку інших, а також і свою (оцінка й самооцінка) [148].

У працях за 1966 С. Тищенко рік початкову самооцінку вже трактує як специфічний мотив самоконтролю, а підсумкову, що формується унаслідок різносторонньої перевірки діяльності, встановлення й усунення причин недоліків – як її продукт. У підсумковій самооцінці самоконтроль знаходить своє об'єктивне вираження, і “... вона ж, на новому щаблі діяльності, є підставою для подальшого критичного аналізу і саморегулювання виконуваних дій та їхніх результатів” – вказує дослідниця [13, с. 10].

Прояви особливостей самооцінки в поведінці дітей дошкільного віку досліджують Б. Ананьєв, І. Бронніков, М. Лісіна, Р. Шакуров. Вони аналізують не лише питання вікових особливостей самооцінки, а й її характеру і проявів впливу оцінки дорослих на формування дитячої самооцінки.

У 1974 році М. Боришевський зумовлює успішність формування самоконтролю в першому класі підготовленістю дітей до школи в дошкільному віці. Учені вказують, якщо дитина певним чином звикла до відповідальності, має адекватні уявлення про свої можливості, тоді в школі вона легко регулює власну поведінку. Отже, в дошкільному віці діти задовго до школи усвідомлюють свої дії, вчинки, здатні контролювати результати своєї діяльності та етапи її виконання [27].

Однак нами не виявлено спеціальних досліджень з формування самоконтролю в навчальній діяльності дошкільнят. Окремі дані щодо його проявів в образотворчій діяльності та шляхів їх формування в 1975 році порушено лише в дисертації Т. Доронової [78, с. 38].

Питання розвитку самоконтролю у старших дошкільнят і їхньої готовності до навчання в школі досліджувала І. Домашенко. На абстрактному матеріалі (таблиця зі ста геометричних фігур у десятих рядках) вона перевіряла вміння дитини виправляти допущені нею і товаришами помилки у використанні позначок та геометричних фігур шляхом порівняння виконаної роботи зі зразком. Автор відзначає, що під час самоконтролю дитину цікавить результативний, а не процесуальний бік, вони краще контролюють роботу інших, ніж свою [20].

Розвиток внутрішнього самоконтролю в шестирічних дітей учені (Н. Гнедова, Т. Корман) пов'язують з пам'яттю, яка проявляється в шістьох категоріях самовиправлень. По цьому самоконтроль спостерігається безпосередньо в розповіді й після висловлювання суджень: спочатку виникає відчуття невпевненості, що висловлювання правильне, потім виявляється впевненість у неправильності висловленого і, зрештою, пошук і знаходження правильного вирішення [20].

З'ясовували чи можуть дошкільники об'єктивно ставитися до неправильної дії інших, контролювати її словесно й абстрагуватися від їхніх неправильних дій, виявивши незалежну поведінку. На думку Є. Суботського, такий вид критичності й самоконтролю доступний дітям уже з шести років [78].

На залежності оцінки й самооцінки від рівня знань і уявлень дітей вказували Л. Князева та А. Виноградова, виявивши прямий зв'язок між особливостями оцінки й самооцінки морального змісту вчинків і рівнем розвитку етичних знань та уявлень [40].

Констатуючи можливість формування самооцінки у дітей дошкільного віку, авторами виокремлено певні умови підвищення її ефективності: постійна фіксація їх уваги на поведінку в різних видах діяльності; формування критеріїв виконання завдання, залучення до спільної оцінки; активі-

зація упродовж усього заняття; застосування інструкцій, вказівок до заняття, на початку, в процесі роботи та перед її закінченням; емоційний характер оцінки вихователя, її об'єктивність та аргументованість; наявність знань, оволодіння дітьми певними вміннями.

У дослідженнях істотними розглядаємо й такі особливості дітей: вони легше оцінюють товаришів, ніж себе і раніше оволодівають оцінкою (взаємооцінкою), аніж самооцінкою (самооцінці передуює етап оволодіння оцінкою); помічають позитивне й негативне в інших, відповідно оцінюють і, порівнюючи, усвідомлюють свої якості, дії, вчинки, використовують оцінку щодо себе.

Таким чином, самоконтроль та самооцінка взаємозумовлені й неподільні, їм передуює взаємоконтроль та взаємооцінка. У діяльності вони функціонують в єдності; контролюючи та оцінюючи інших, дитиною переносяться засвоєні оцінні критерії і на свою діяльність. Оскільки між ними простежується діалектичний взаємозв'язок, чітко розмежувати поняття "взаємо" й "само" неможливо.

Важливими для педагогічної оцінки є рівень опанування дітьми навичками взаємодії з однолітками в навчальній діяльності, їх спільні результати (засвоєння змісту знань, способів дії та правильного вирішення поставленого пізнавального чи практичного завдання) і прояви творчості, самостійності з застосування раніше засвоєних знань, умінь і навичок.

Така педагогічна оцінка спрямовує дитину на досягнення позитивного результату, розуміння допущених помилок, усвідомлення шляхів їх усунення і розкриває можливості вдосконалення своєї діяльності, що особливо важливо в старшому дошкільному віці, оскільки сприяє формуванню самооцінки та самоконтролю. Оцінка виховує й розвиває за дотримання низки вимог: оцінювання внаслідок зусиль самої дитини; відповідності дидактичним вимогам і опертям на аналіз відповідності навчальному завданню і раціо-

нальності використаних умінь; поступове диференціювання окремих етапів вирішення навчального завдання; урахування індивідуальних особливостей дитини; оцінювання її досягнень, а не порівняння результатів з успіхами інших дітей.

Педагогічний такт педагога є необхідним компонентом оцінки навчальної діяльності, коли він аналізує якість результату і основні етапи його досягнення, навички міжособистісної взаємодії під час навчання дітей з різними індивідуально-типологічними рисами. Водночас із оцінкою можна використовувати різні приклади самооцінки дітей.

Для дітей 6–7-річного віку актуальним є мотивування способів діяльності, отож важливо, даючи завдання, наголошувати на важливості його виконання і виявляти довіру до дитини, впевненість в її успіхах і авансувати позитивну оцінку. Поступово доцільно скорочувати інструкції і з часом використовувати мотивування обов'язковістю досягнення якісних результатів.

Фіксує увагу дитини на негативних наслідках погано виконаної роботи слід враховувати її індивідуальні особливості. Розвитку відповідальності дитини сприяють і позитивні емоції, рівень розвитку їх організованості, що проявляється в наступному: своєчасне виконання завдання, свідоме дотримання послідовності дій і правил, що їх регламентують, точність і досконалість роботи, її планування й передбачення можливих утруднень і способів уникнення. Це їх стимулює, підвищує самоконтроль та відповідальність за якість виконання завдання, мобілізує вольові зусилля для подолання утруднень і досягнення мети.

Підсумкова оцінка включає схвалення чи осуд дій та результатів діяльності дитини, аналіз недоліків і помилок, розгляд шляхів досягнення якіснішого виконання роботи. Підставою для схвалення можуть бути такі показники: доведення до кінця розпочатої справи, наполегливість й самостійність у досягненні мети, подоланні труднощів, ста-

ранність, організованість. Особливої похвали заслуговують прояви дитячої ініціативності й творчості. Отже, дієвим засобом формування активності й відповідальності дітей цього віку у досліджуваній період визнано розвиток мотивів, що спонукають їх до успішного виконання доручення: довіра дорослого до вихованця, переживання ним усвідомлених наслідків дій для інших людей, почуття обов'язку, відповідального ставлення до справи. До умов розвитку наполегливості та відповідальності відносимо уміння послідовно діяти, раціонально планувати діяльність і передбачати її наслідки. Дотримання зазначених умов виховання розглядаємо запорукою розвитку активного учня початкової школи, здатного реалізувати в подальшому суспільно значущі цілі. Враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини слід заохочувати її до досягнення успіхів у роботі, емоційно підтримувати активність, виховувати оптимістичне й критичне ставлення до власних досягнень. Оскільки у школі відносини дитини з вчителем будуються на новій основі. Оцінка стає об'єктивним критерієм якості її знань та виконання навчального завдання. Відповідно оцінно-контрольні дії включають: а) вміння оцінювати й контролювати діяльність однолітків, тобто взаємооцінку і взаємоконтроль; б) уміння оцінювати й контролювати свою власну діяльність, тобто самооцінку та самоконтроль. У навчальній діяльності вони виконують подвійну функцію: є умовою й засобом засвоєння знань, формування відповідних умінь і навичок, а також – умовою їх екстраполяції.

Отож педагогічна оцінка є суттєвою та необхідною в навчанні дітей, формуванні її самооцінки й становлення дитячого самоусвідомлення. Задля того, щоб педагогічна оцінка й контроль стимулювали формування самооцінки і самоконтролю, вважаємо за доцільне достатньо аргументувати розгорнуту педагогічну оцінку і стимулювати становлення об'єктивних взаємооцінок і взаємоконтролю результатів діяльності дитини. Формування у 5–7-річних дітей усвідом-

леної оцінки й контролю є актуальним завданням навчання і його розв'язання сприятиме забезпеченню наступності між двома початковими ланками освіти – дошкільними закладами та початковою школою [20].

Результати здійснених досліджень щодо дітей 5–7-річного віку підтвердили, що в цьому віковому періоді з'являються нестимульовані оцінно-контрольні дії, діти починають виправляти помилки, повертаються до пропущеного, просять дозволу повторно виконати завдання. Загалом, це свідчить про новий якісний ступінь у розвитку дитячого самопізнання, який є основою для цілеспрямованого формування самооцінювання й самоконтролю у навчальній діяльності з проекцією на шкільне навчання.

Література

1. Агейкина И.Н. Изучение самооценки и внимания в структуре познавательной деятельности старшекласников // Психологические проблемы процесса обучения младших школьников: Тезисы докладов. – М., 1978. – С. 147–148.
2. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
3. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
4. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности. – М., 1962. – С. 15–31.
5. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 129–267.
6. Андронов В.П. Способность к рефлексии как условие формирования умственных действий детей / Рефлексия в науке и в обучении. – Челябинск: Образование, 2000. – Вып. 1. – 221 с.

7. Андрущенко Т.Ю. Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. – 1978. – №4. – С. 147–151.

8. Анкудинова Н.Е. Об особенностях оценки и самооценки учащихся 1–4 классов в учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1968. – №3. – С. 131–138.

9. Арутюнов С. Этнические процессы и язык / С. Арутюнов // Герд А.С. Введение в этнолингвистику. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005. – С. 155–174.

10. Бабанский Ю.К. Повышение эффективности и качества урока // Советская педагогика. – 1981. – №12. – С. 107–110.

11. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / Наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К.: Світлич, 2009. – 430 с.

12. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богущ; Авт. кол-в: Богущ А.М., Беленька Г.В., Богиніч О.Л. та ін. – К.: Освіта. – 2012. – 26 с.

13. Белопольская Н.Л., Буданова Л.М. Возрастные особенности оценки и самооценки некоторых личностных качеств в 1-ом классе // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: Тезисы докл. – Краснодар, 1975. – С. 168–169.

14. Берцфаи Л.В. Строеение учебной задачи и проблема диагностики учебной деятельности // Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания: Сб. статей / Под ред. В.В. Давыдова и Д.И. Фельдштейна. – Душанбе: Дониш, 1974. – С. 31–47.

15. Біланюк Ю. Деякі проблеми уніфікації методів контролю та оцінювання рівня знань // Рідна школа. – 2001. – №5. – С. 2–7.

16. Близнюк С.Л. Роль оцінки у вдосконаленні знань, умінь і навичок учнів. – К., 1983. – 46 с.

17. Блонский П.П. Основы педагогики. – 3-е изд. – М.: Работник просвещения, 1929. – 231 с.

6. Конституція України: Прийнята Верховною Радою України 28.06.1996 р. – К.: Феміна, 1996. – 64 с.

7. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – №6. – С. 18–25.

8. Копейчиков В.В. Правознавство. – К.: Юрінком Інтер. – 2002. – 735 с.

9. Матюшкин А.М. Психологічна структура, динаміка й розвиток пізнавальної активності / А.М. Матюшкин // Вопр. психол. – 1982. – №4. – С. 27–38.

10. Можливості практичної психології в освіті. / під ред. Бурлаковой Н.С. – М.: УЦ “Перспектива”, 2001. – Вып. 1 – 88 с.

11. Напиткіна Г.П. Українська лялька-оберіг. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2007. – 32 с.

12. Падалка О.С., Нісімчук А.М., Смолюк І.О., Шпак О.Г. Педагогічні технології: Навчальний посібник для вузів. – К.: Вид-во “Українська енциклопедія” ім. М.П. Бажана, 1995. – 253 с.

13. Пачовський В. Українознавство у вихованні молоді // Перший Український Педагогічний Конгрес. 1935. – Львів, 1938. – С. 89–114.

14. Пісоцька Л.С. Психологічні фактори наступності дошкільної і початкової загальної освіти / Л.С. Пісоцька // Підготовка дітей до школи: Наступність і перспективність: зб. / В.І. Войтенко, Л.А. Грицюк, М.І. Каратаєва. – В-во Хмельницьк. – 2002. – С. 18–20.

15. Суглобін С. Господарювання етнічне: [етнічний довідник] / С. Суглобін // Режим доступу: <http://socd.univ.kiev.ua>.

16. Сухомлинський В.А. Вибрані педагогічні твори: в 3-х т. – М.: Педагогіка, 1980. – Т. 2 – 384 с.

17. Федорова С. Этнокультурная компетентность педагога // Дошкольная педагогика. – 2002. – №20. – (Вкладка). – С. 13.

18. Шнекендорф З.К. Младшим школьникам о правах человека: – М.: Вита-Пресс, 1995. – 32 с.



Розділ IV

Освітній простір сучасного дошкільця і початкової школи: професійно-спрямований вимір

4.1. Організація освіти дітей дошкільного – молодшого шкільного віку: сучасний погляд

Найважливішими в освіті дітей дошкільного – молодшого шкільного віку розглядаємо не лише цінності, а й зумовлені ними методологічні підходи (критерії та шляхи відбору інформації, які сформовані спочатку в сім'ї, далі в дитячому садку, а потім – у школі (в т. ч. за профілем), а також відповідно до вибору майбутньої професії. Освіта та навчання, спираючись на християнську систему цінностей у руслі універсальних принципів етики, сприяють зміцненню почуттів відповідальності дітей, їхньої любові до Батьківщини та поваги до культурної спадщини і, водночас, відкривають культурні цінності інших країн Європи та світу.

Отож, означені навчальні заклади повинні забезпечувати для всіх дітей необхідні умови для їхнього розвитку, підготовки до виконання обов'язань, додержання сімейних і громадянських прав та обов'язків, які спираються на принципи солідарності, демократії, терпимості, справедливості і свободи. Цінності є джерелом не лише ініціативності, а й своєрідним кодексом для дитячих садків, шкіл та інших

освітніх закладів, у яких їх реалізують. Цінності представлено в системі норм, що впливають на дії педагогів та вихованців, їхнє навчання і виховання. Наголошуємо, передусім, на таких цінностях, які діти можуть сприйняти і навіть асоціюватися з ними. Оскільки цінності є категорією освіти і науки, вони суттєво збагачують їхній зміст.

Розглянемо дещо ширше зміст поняття “освіта” у порушеному нами контексті. Навчання – з англійської мови – є поняттям, яке дотичне до багатьох відомих педагогічних категорій, в яких його розглядають як сукупність процесів і навчальних дій у закладах освіти. Їхня мета полягає у повідомленні вихованцям знань, формуванні умінь і навичок, а також сприянні особистісному розвитку відповідно до загальноновизнаних цінностей нашого суспільства в руслі його освітнього ідеалу. За такого підходу можливим є не лише визнання освіти як досить важливого фактора, а й як рушія всеосяжного впливу на формування особистості людини на тій підставі, що освіта об’єднує фізичну, культурну, моральну, соціальну, вітальну, правову та інші складові. Загальними процесами освіти можна досягти стратегічної мети, якою розглядаємо удосконалення процесу формування особистості дітей і молодих людей відповідно до освітніх цілей поширених процесів суспільства. Відповідно освіту тлумачать як процес багатосторонній, багатофункціональний і міждисциплінарний, що синтезує три часові виміри: минуле, сьогодення і майбутнє, а також спирається на здобутки освіти певного регіону, країни, Європи і цілого світу. Своїми цілями вона впливає на глобальні дискусії, утверджує соціальний вибір, схвалює низку впливів, які будуть визнані як значущі. У різних культурах освіту орієнтовано на філософські та релігійні пріоритети, отже в різних регіонах світу домінує дещо різне ставлення до відносин у системі “бути” і “мати”.

Їхні інтерпретації свідчать про те, що освіта є важливою ланкою у системі факторів впливу на особистість, однак залишається важливим компонентом, який об’єднує

уявлення дитини в систематизовані знання та сприяє оволодінню практичними навичками їхнього використання. Сьогодні освіта фокусується на чотирьох категоріях, які є важливими для особистості впродовж всього її життя. Це:

1) вчитися знати (навчитися вчитися) – актуалізація навчального аспекта освіти;

2) вчитися діяти (навчатися виконувати, керувати) – орієнтація освіти на розвиток творчих компетенцій особистостей;

3) вчитися жити разом (навчитися жити разом) – формування бажання співпрацювати з іншими;

4) вчитися бути (навчитися бути) – освіта орієнтована на розвиток і збагачення, реалізацію людської особистості.

Дошкільний вік є надзвичайно важливим етапом у розвитку дитини. У цей період дошкільник зазнає значних змін, унаслідок яких він стає краще пристосованим до навколишнього середовища і отримує більше можливостей для виконання багатьох дій. Наприкінці перебування в дитячому садку поступово удосконалюються його пізнавальні функції, вони досягають вищої якості, стають досконалішими, дитина переходить на вищий рівень психічного розвитку: збагачена її уява, покращена мова і мовлення, створені нові концепції формування позитивних емоцій і соціальних відносин, досвід сформований дієвим способом, що дозволяє не лише дізнаватися більше, а й покращувати власні дії.

Навчання дітей у дошкільному закладі, тобто дошкільна освіта правомірно стає стрижнем у системі чинників впливу на розвиток творчої особистості, стимулювання її активної участі у створенні творчого простору для саморозвитку. Таке бачення дошкільної освіти зобов’язує педагогів, які займаються професійною діяльністю в ДНЗ, до такої роботи з дітьми вже від дво-трирічного віку. Важливо розпочати навчання не лише в руслі вироблених рекомендацій, а й перейти до напружування теоретичних і практичних моделей або цілісних систем такої діяльності на основі раціональних педагогічних принципів і окреслених вище цінностей.

Сучасна дошкільна педагогіка є субдисципліною педагогічних наук, які поєднують теорію з практикою. Коло її професійного спрямування це не лише питання освіти та догляду за дітьми у дошкільних навчальних закладах. Вона охоплює значно ширший спектр діяльності. Це:

- комплексне виховання дітей, забезпечення інтегрованого підходу до цього процесу;
- забезпечення їхнього здоров'я і гармонійного розвитку кожної дитини;
- підготовка до життя в соціумі та до школи шляхом співпраці з сім'єю і взаємодії з певним місцевим співтовариством (громадою).

Як бачимо, дошкільна освіта повинна бути спрямована не лише на аналіз наукових фактів про дитинство, а, насамперед, на створення умов для моделювання різних видів діяльності дітей дошкільного віку і в прикладному побуту, і в науковому контексті.

Сприяння такій діяльності є процесом творення в дитячому віці продуктивної активності в різних видах діяльності за участю дітей і педагога. Власне на цьому слід акцентувати у викладанні фахових предметів (методик) дошкільної освіти для майбутніх вихователів. Такими є у їхньому змісті теми і окремі питання, які включають різні компоненти дитячої діяльності, її моделювання, система виховання дітей із урахуванням типу ДНЗ, індивідуально-типологічних особливостей вихованців, їх діагностування напередодні вступу в дитячий садок (це важливо і перед навчанням в обов'язковій школі), організацію співпраці дитячого садка із сім'єю та місцевою громадою.

Скажімо, у країнах, які є членами ЄС і організації економічного співтовариства та розвитку (ОЕСР), дошкільну освіту розглядають як основу організованої та обґрунтованої соціальнозначущої освіти (навчання і виховання) маленьких дітей задля того, щоб вони адекватно адаптувалися до шкільного і до життєвого середовища. Таку освіту

спроектовано на налагодження гуманного переходу із ДНЗ до школи в позитивній атмосфері різносторонньої співпраці. Дошкільну освіту, відповідно, інтерпретують як процес підтримки особистості. Вона охоплює не лише різні аспекти природного розвитку дитини, й відносини, які існують між освітою і розвитком. Цей підхід суголосний із поглядами педагогів і учителів, які вже в минулому вказували на те, що кожна дитина природно розвивається і таким чином цілісний навчальний процес виховання має слугувати творенню особистості вже в ДНЗ. Дитячий садок повинен бути соціальною інституцією, щоб організувати ефективно таку трудомістку діяльність якнайефективніше. Процес дошкільної освіти визначається її цілями, змістом, методами, формами і засобами. Основною функцією названих елементів процесу освіти є окреслення цілей, що відносимо до однієї із найскладніших. Правильно обрані й сформульовані цілі дошкільної освіти слід розглядати позитивним імпульсом і мотивами діяльності, що допомагають, водночас, координувати виконання запланованих заходів. Цілі також забезпечують базовий простір для моніторингу та передбачення заходів для оцінки проведеної роботи й одержаних досягнень, вказують напрям для доцільних змін цілісного процесу навчання. У формулюванні мети відповідно, слід наголошувати на необхідності брати до уваги документи міжнародного рівня, а саме – Загальну декларацію прав людини, Міжнародний пакт про громадянські і політичні права Міжнародної конвенції про права дитини та ін. У них вміщено універсальні цінності, які мають у багатьох випадках позачасовий вимір. До прикладу, цілі дошкільної освіти та професійної підготовки педагогів для її здійснення сприяють усвідомленню заздалегідь очікуваного результату, який планується, а також урахуванню специфічних ефектів освіти з позиванням до бажаних змін у розвитку кожної дитини та ін. Вони відбуваються у знаннях, навичках, уміннях, а також в інтересах дітей, що формуються під впливом змісту навчального процесу.

Таким чином, цілі дошкільної освіти повинні бути динамічною системою, що містить у своєму складі низку компонентів: інформаційну структуру (система понять), когнітивні процеси (аналіз, синтез, абстракція, узагальнення), освітні процеси, репродуктивного мислення (алгоритмічні та стандартизовані операції), мотиваційні процеси (мотиви, прогнозування планованої діяльності, самоконтроль і самооцінка), емоційні процеси (конструктивну відповідь на різні види діяльності і результатів навчання), освітню інфраструктуру (матеріальні умови, навчальні посібники), стратегії виховання і навчання (діяльнісна, особистісно-орієнтована, гуманістична, експозиційна, практична), структуру знань представлених у змісті навчальної програми (динамічні й статичні структури), критерії оцінки якості освіти (суб'єктивна, організаційно-технічна результативність, корисність, економічність, універсальність, суспільна корисність).

Сформульовані таким чином цілі можуть бути використані для різностороннього орієнтування дітей у соціумі, визначені (заперечені) значущості різних фахів і кваліфікацій, що допоможе їм адаптуватися до реальності, а також перетворювати її задля покращення в руслі за щораз оновлюваних критеріїв оцінки.

Загальна мета первинної ланки освіти для раннього та дошкільного дитинства, згідно поглядів Ж. Піаже, є формування людини, здатної робити нові речі, а не лише повторювати те, що попередні покоління вже зробили. А це – людина творча, винахідлива і прониклива. Інша мета – це формування почуттів, які будуть апробовані, а не лише в сприйнятті того, що їм запропоновано. Великою загрозою сьогодення є гасла, колективні слогани, готові шаблони, які не спонукають до того, щоб тим, що доведено, і тим, що не доведено, орієнтувати дітей на діяльність уже з раннього віку, вчити себе шукати частково завдяки навіть спонтанної самостійної активності, а частково тому, що їм пропонує дорослий.

Цілі фахової освіти майбутніх вихователів ДНЗ й учителів школи також належать до найбільш важливих проблем людської діяльності. Вони регулюють не лише поведінку педагога, а сприяють йому в упорядкуванні проблем, щоб визначити сенс життя, допомагають у творенні та врегулюванні свого майбутнього, а також у розкритті власних можливостей на шляху фахового зростання, шліфуванні професійної педагогічної творчості.

На цілі, окреслені для ДНЗ і ЗОШ I ступеня впливає низка з багатьох факторів. В основному це: прийнята концепція розвитку людського потенціалу (гуманістична, трансгресивна, соціально-психологічна та ін.), цінності, культура, традиції, суспільні відносини, економічна ситуація в країні, державна система тощо.

Вони виникають здебільшого під впливом структури і змісту самої ж системи освіти, методів навчання, змісту і цілей навчальних програм. Відповідно, цілі дошкільної освіти поділяють на загальні й операційні (детальні). Загальні визначають генеральний напрям очікувань і прагнень, а також перспективи навчально-виховної діяльності в ДНЗ на тривалий час.

Операційні (детальні), знані як специфічні – це конкретні, заплановані, пов'язані одна з одною, що призводять до конкретних освітніх ефектів, унаслідок короткотривалих дій.

Операційні цілі складаються з трьох елементів. Це:

- по-перше, фінальний рівень виховання поведінки, визначення бажаних результатів освіти дітей (кожна дитина повинна вміти, могли, зробити, знати як прокоментувати це);
- по-друге, умови для прояву рівня вихованості й навчання (вміти описати ситуацію, поведінку, засоби, інструменти, необхідні для виконання і завершення покладених завдань);
- по-третє, досягнення прикінцевих стандартів успішності (забезпечується об'єктивними критеріями для оцінки поведінки і дій дитини).

Операційна мета складається також із опису ситуації, в якій дитина виявляє зміни в поведінці, значення напрямів запланованих змін у поведінці, класифікацію (стандарт), які визначають точно, що зміни в поведінці можуть розглядатися в якості мети. В даний час мету визначають не спонтанно, а під впливом спрямованого керівництва, оскільки вона істотно впливає не лише на ідеал освіти та формування соціально-моральних підвалин, а й формує особистість дитини загалом.

Цілі можуть бути творчими, оптимізуючими, мінімізуючими, коригуючими та ін. Представляти їх слід у вигляді завдань, заходів, цілей, а реалізувати – з групою ДНЗ, класом у школі на прогулянках, під час гри, подорожі тощо.

Загальна мета дошкільної і початкової освіти – це стимулювання розвитку дітей та їх підготовки до обов'язкової освіти в подальшому. Відповідно метою чинних програм для ДНЗ і школи узагальнюємо наступне:

1. Підтримку дітей у розвитку їхніх задатків, зацікавленість, талановитості, формування інтелектуальної діяльності у життєвих повсякденних ситуаціях задля подальшої освіти.

2. Моделювання системи цінностей у вихованні дітей, щоб вони краще орієнтувалися в тому, що добре, і що погано.

3. Формування емоційної стійкості дітей, необхідної для раціонального вирішення нових і складних ситуацій, у тому числі задля унеможливлення легких стресів і невдач.

4. Розробку соціальних навичок дітей, які необхідні для налагодження правильних стосунків із однолітками і дорослими.

5. Створення умов, сприятливих для спільних ігор і навчання дітей з різними інтелектуальними і фізичними можливостями.

6. Турботу про здоров'я дітей та їх фізичну досконалість, заохочення до участі в іграх спортивного змісту.

7. Формування уявлень дітей про соціум, природне й науково-технічне довкілля, розвиток умінь презентувати для інших свої навички і творчі роботи.

8. Ознайомлення дітей зі світом естетичних цінностей, розвиток умінь висловлювати свої почуття засобами музики, театралізованих видів діяльності, образотворчих засобів, пластикою тіла, мімікою, жестами та ін.

9. Формування почуття суспільної та національної приналежності дітей, а також самоідентичності в сім'ї, родині, групі однолітків, соціумі загалом водночас із основами патріотизму.

10. Забезпечення дітям якнайкращих умов для навчання розвитку допитливості, активності, самостійності, а також низки рис, які є необхідними для успішного навчання в школі.

Означені цілі слід реалізувати в обсязі усіх видів діяльності дітей під час перебування у ДНЗ і в школі. Для кожного з них запропоновано не лише рекомендовані уявлення, а й уміння, якими повинні опанувати діти і перенести їх у свій актив наприкінці перебування в дитячому садку, а надалі зміцнити в початкових класах. Відповідно, можемо окреслити умовні вектори для цілепокладання дошкільної й початкової освіти. А саме:

– Сприяння (допомога) в емоційному й соціальному розвитку дітей, їхній адаптації (позитивна й незалежна презентація себе, як особистості; вміння розв'язувати поточні побутові та соціальні ситуації; вміння налагоджувати міжособистісні контакти);

– Стимулювання прагнень до пізнання, створення умов для самостійного навчання і адекватного орієнтування в реаліях навколишньої дійсності;

– Мовленнєва підготовка дітей, формування інтелектуальних навичок, обумовлених їх майбутнім навчанням у середній школі;

– Розвиток навичок індивідуального самовираження і творчості;

– Поширення і утвердження навичок здорового способу життя у поєднанні з розвитком відповідних фізичних і тілесних навичок.

На підставі окреслених цілей можемо представити напрями для їхньої реалізації в доцільно організованому педагогічному процесі:

- першопочаткове ознайомлення дітей зі своїми можливостями, а також перевагами, які вони мають у подоланні утруднень, у діяльності, пізнанні нового чи незнайомого;
- активне вирішення ситуацій, завдань і проблем аж до одержання прикінцевого результату (припустимо дати дитині паузу, інтервал і продовжити виконання згодом), дитина може зупинити роботу і повернутися до неї після вказаного педагогом часу;
- навчання способів самовираження малюванням, письмом, складанням оповідань, музикою, піснею, танцем;
- формування відчуттів дітей шляхом пізнання відчуттів інших, водночас і дорослих, навчання способів оцінки ними стану навколишнього середовища, його впливу на свідомість кожної дитини;
- моделювання реальної дійсності для дитини, розповіді про неї;
- спонукання до самооцінки продуктивності праці: діти самі вирішують, чи і як показати педагогу результат, чи відтермінувати його (разом з батьками слід показати в будь-якому випадку після повного виконання);
- мотивування до покращення результатів навчання;
- ознайомлення дітей із відповідальністю за свої власні документи;
- формування відповідальності за розповідями; неправдивий переказ інформації;
- діагностування рівня можливостей, а не класифікація дітей на “успішних” і “неуспішних”, створення умінь дітей подивитися ще раз на перешкоди, висловити свої ідеї на основі запропонованих завдань до пошуків способів їхнього розв’язання.

Завдання дошкільної й початкової освіти та способи їх реалізації обумовлені чинними програмами. Отож, вони повинні акумулювати межу естетичного (розвивати уяву,

естетичну чутливість, творчі здібності дітей), морального і соціального виховання (формування уявлень і обізнаності із соціальним оточенням, чутливості до подій, емоційних патріотичних почуттів), ознайомлення зі світом техніки (формування елементів інженерних навичок, конструктивних інтересів дітей, уміння використовувати обладнання, інструменти), психічне здоров’я (когнітивний розвиток, формування пізнавальної активності, самостійної діяльності дитини), валеологічного виховання (розвиток культурно-гігієнічних, рухових умінь і фізичних можливостей організму) та ін. Реалізація зазначеного в основних напрямках означених ланок освіти сприяє всебічному розвитку особистості, формуванню її поглядів і переконань, інтересів і зацікавлень, навичок та умінь, підвищення рівня обізнаності в контексті теоретичних та практичних здобутків дорослих у різних сферах їх життєдіяльності.

У коментарях до основних навчальних програм дошкільної освіти слід вдатися не лише до цілей і напрямів їхньої реалізації, підтримки розвитку та виховання дітей в основних видах їхньої діяльності, й розглянути питання про формування готовності дошкільників до навчання в школі після перебування у ДНЗ.

На наш погляд з огляду на вище зазначене, важливими є завдання, що спрямовані на формування готовності дітей до опанування навичками читання в мажах підготовки до школи, забезпечення інтелектуальної діяльності в галузі математичної освіти (класифікація, міркування, причинно-наслідкові залежності), формування естетичної чутливості за допомогою освіти засобами мистецтва.

На виконання таких завдань повинні бути зорієнтовані сьогодні педагоги і вихователі ДНЗ і вони не повинні виходити за межі навчально-виховного процесу. Наступні кроки будуть здійснені уже на етапі шкільної освіти дітей.

У дошкільні навчальні заклади потрапляють сучасні діти, чиї батьки вже більшою мірою, аніж їхні ровесники

ІІ половини ХХ століття обізнані з позитивним впливом навчально-виховного закладу на формування особистості. Вони убачають у ньому не лише необхідність, а й визнають цінність і корисність добре організованого і веселого життя дітей, можливості набуті в дитячому садку нових вражень, знань і навичок. Сучасний дитячий садок виконує свої завдання, консультуючись із батьками, вчителями початкових шкіл та керівниками громадських об'єднань, систематично прагне включати їх у спільну діяльність ДНЗ із урахуванням потреб, пропозицій і очікувань.

Сучасний дошкільний навчальний заклад України виконує також і специфічні функції, які є необхідними для навчання дітей у ЗОШ І ступеня. Це:

- охорона здоров'я (опіка дитини, турбота за її здоров'я і безпеку);
- стимулююча (стимулює і скеровує процеси розвитку дитини в дошкільному віці);
- профілактична (запобігає та протидіє загрозам для здоров'я і розвитку особистості дитини);
- коригуюча (корекція вроджених дефектів, порушень, усуває упущення в навчанні, вихованні та в розвитку);
- компенсуюча (регулює реальний стан здоров'я дитини, усуває не лише причин, а й зумовлені ними відхилення від норми);
- навчальна (доведення випускників до відповідного рівня сформованості знань, умінь і навичок, які готують до ролі учня і забезпечують хороший старт у школу);
- соціалізаційна (інтегрує дитину як суб'єкт у більш широке соціальне оточення);
- творча (формує особистість, інтегрує всі сфери особистісного розвитку, формує власну індивідуальність, потенційні можливості).

Зазначені функції неподільні й рівнозначно важливі на етапі становлення особистості, а сама роль педагогів у їхній реалізації є вкрай відповідальною. Очевидно що вони виходять

далеко за межі завдань, визначених навчальною дошкільною програмою. Останню орієнтовано, насамперед, на рівні когнітивних навичок і відносин. Педагог повинен сприймати, використовувати і моделювати чинні умови, які зумовлюють виконання означених функцій у практиці діяльності ДНЗ і ЗОШ І ступеня на основі дидактичних принципів.

Принципи дошкільної освіти є такі: об'єктивності, активності, індивідуалізації, мотивації, практичної значущості, організації груп і мікрогруп освітнього середовища, освітньої взаємодії, безпосередності, сприйнятливості, системності й систематичності, стійкості уявлень і понять, колективності та індивідуалізації, а також й інші. Розглянемо актуальні з погляду на викладене вище.

Для їхнього аналізу значущою розглядаємо можливість їхнього добору за такими критеріями, як то:

- 1) Адекватності та значущості навчання й виховання на основі додержання спільних вимог до наслідків впливу на дитину в ДНЗ і школі, сім'ї та в найближчому її оточенні;
- 2) Залежності між освітніми цілями і соціальним замовленням;
- 3) Неподільного зв'язку між теорією і практикою;
- 4) Свідомою діяльністю дітей;
- 5) Вимогливістю й повагою до особистості вихованців;
- 6) Виховання колективу за участю педагогів і без їхнього втручання;
- 7) Коригування освітніми засобами формування інтелектуальних і моральних якостей;
- 8) Впливу на свідомість;
- 9) Наступності й систематичності проведення освітніх заходів;
- 10) Розробки звички до консолідації думки усієї групи;
- 11) Позитивної мотивації для багатостороннього впливу на індивідуальний розвиток дитини, контролю і оцінки;
- 12) Логічності й порядку систематичних навчально-виховних заходів.

Всі критерії принципів розглядаємо, які є актуальними. Їх було сформульовано на основі аналізу низки навчальних та навчально-методичних процесів, вони забезпечують певний керівний вплив на проведення навчально-виховної роботи в дошкільних навчальних закладах, у тому числі спеціального призначення. Принципи освіти дітей у дитячому садку і у школі є найбільш загальними стандартами для правильного розвитку особистості.

Існує чимало підходів для їх правильного розподілу, які беруть до уваги педагоги і використовують у сфері дошкільної та початкової освіти. Основними є такі:

- Перший – планування навчально-виховної та опікунської діяльності над дітьми: забезпечення науковості, тематичного планування осередків для діяльності дітей, єдності та відповідності з цілями, узгодження плану роботи педагога з планами окремих підрозділів ДНЗ і школи, консультування та персоналізації завдань;

- Другий – напрямок діяльності педагога: до кого і чому звертаються (з ким і чого спілкується?): стимулювання самоактивності, активного контактування з іншими дітьми (дитиною), активної взаємодії з освітнім простором, налагодження взаємодії з батьками.

- Третій – організація навчально-виховної діяльності: забезпечення гармонійності, єдності інтегрування, чіткості й виразності, об'єкт-суб'єктного і суб'єкт-об'єктного ставлення, позитивного стимулювання, творчості, гнучкості вимог, співробітництва.

- Четвертий – реалізації основних навичок педагогічної взаємодії: задоволення потреб дитини, активної діяльності, індивідуалізації, організації суспільного життя дітей, інтегрування в соціумі.

- П'ятий – організація роботи у повсякденному житті (поза заняттями): визначення змісту діяльності із розумінням, що повинно бути зроблено, цілісної реалізації задумів, взаємодопомоги в разі виникнення утруднень.

- Шостий – підпорядкування дитини до впливу дорослих (на основі адаптації): забезпечення балансу між “я” і “ми”, між потребами особистого, колективного і суспільного, обмеження обсягу життєво-важливих завдань, мінімізації впливу синдрому розчинення (асиміляції).

Серед вище зазначеного заслуговує особливої уваги процес асиміляції або “особистого розчинення”. Нівелювання індивідуальності особистості в дошкільні роки може спричинитися до низки девіацій у її подальшому шкільному розвитку. Наведемо розгорнуту характеристику низки принципів, які хочемо актуалізувати з т.з. сучасних вимог.

Принцип задоволення потреб дитини.

Одним із важливих джерел активності дітей дошкільного віку є їхні потреби. Вони стимулюють мотиваційні процеси до дії. Загалом слід брати до уваги два типи потреб: органічні, які задовольняються турботою дорослих, і психічні, які є складовою частиною особистості.

У дошкільному віці потреби, зазвичай є сильними і яскравими за своїми проявами. Змінює і вся ця ситуація, в якій дитина відчуває потребу у зв'язку з формуванням нових відносин і очікувань. Потреби в безпеці, залежності, визнання, любові, досягнення очікуваного можуть бути або не бути задоволені. Під час емоційного контактування з матір'ю і вони не є оточеними материнською любов'ю, з'являється почуття небезпеки, тривоги і страху. Основою для потреби щодо необхідності певних досягнень є, ймовірно, вимоги батьків та педагогів. Вони охоплюють різні види діяльності дитини та її всілякі уміння й навички: рухливі, інтелектуальні, соціальні, комунікативні та інші. Дитина отримує визнання, коли і за яких обставин досягла успіху, а коли не досягла очікуваного. Сприяє цьому додержання в поведінці системи зразків, збільшення заохочень (спонукань), а також порівняння результатів діяльності дитини з результатами її однолітків у ДНЗ.

Діяльність у відповідності з принципом задоволення потреб позитивно впливає на емоційне та фізичне благопо-

луччя дитини, її психічний й соціальний стан, а отже, і на здоров'я. Передумовою для досягнення позитивних наслідків у виховній роботі в ДНЗ є активна професійна діяльність педагога. Його місія полягає в захисті й задоволенні потреб вихованця. Теплий і сприятливий мікроклімат для дитини вселяє впевненість, створює відчуття прийняття і самодостатності. Біологічні, емоційні та соціальні потреби, любов і вдячність, рух і дія, забезпечують подальший нормальний розвиток дошкільнят у поєднанні з культурою побуду, різних видів і форм організації діяльності.

Принцип активності діяльності.

Це один з найважливіших принципів в освітньому процесі з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку. Вони дізнаються про світ навколо них і самі, випробовуючи свої сили в різних ситуаціях, набувають багатьох практичних навичок. Поділяємо діяльність на інтелектуальному, емоційному і практичному. Перша – націлена на надання дітям можливостей досліджувати світ природи, людей і речей, друга пов'язана з опануванням цінностей емоцій та почуттів формування, третя – це діяльність з пізнання і перетворення дійсності. Всі виокремлені нами типи пов'язані одна з одною і утворюють єдину цілісність. Активність дитини дошкільного віку спирається на її мислення, оперує ним, є виявом її переживання і необхідною умовою для забезпечення ефективності навчання з будь-якого розділу програми, в той час й усіх чинників виховання, соціально-морального, інтелектуального, трудового, фізичного, естетичного та ін. дитячий садок і далі школа сприяють розвитку означених функцій під час ігор, забав, творчої діяльності, роботи на ділянці шляхом організованого навчання. Дитина стає творчим учасником процесу освіти, вчиться активно взаємодіяти з педагогом. Активність дитини сприяє розвитку її власної ініціативності, позитивної мотивації, відвертості і творчій діяльності. Активність постає барометром для відчуття педагогом кожної дитини. Адже, активність

свідчить про готовність дитини діяти або про її нездужання, хворобливі переживання чи нудьгу. Застосовуючи цей принцип, слід брати до уваги потреби та інтереси дітей означеного віку, посилаючись на свій досвід, а також необхідно використовувати методи активізації дітей мотивування до різних вправлень. Дитина відчуває необхідність бути постійно зайнятою, що слід мати на увазі кожному дорослому, який забезпечує її навчання, виховання і розвиток.

Означений принцип вказує і нагадує педагогу про необхідність огорнути кожную дитину турботою, а також готовність учителів школи і педагогів ДНЗ, до налагодження індивідуальних контактів з кожним вихованцем. Ці контакти повинні бути керівними принципами в роботі з дітьми з уже наймолодшого віку. Кожен вихованець є фізичною особою, отже вимагає від педагога відповідного знання, щоб адекватно скерувати подальший розвиток і задоволення їх основних психологічних та соціальних потреб. Дитину слід розглядати лише як особистість. Педагогічні методи впливу задля її корекції повинні бути пристосовані до потреб, урахувати здібності особистості, а також опиратися на її індивідуальні відмінності. Кожна дитина очікує від педагога чогось іншого: боязкі і неслиливі чекають, що він їм надасть сміливості; безпорадним запропонує допомогу; самотнім – допоможе у пошуках мирного і тихого місця для праці; будучи не в змозі прийняти рішення і виконати завдання через неслиливість – просить допомоги і поради. Відмінності спостерігаємо у фізичних характеристиках дітей, їх зовнішньому вигляді, психічних властивостях, що проявляються в різних реакціях по-різному. За реакціями педагог може розпізнати кожную особистість. Один вихованець зростає швидше, інший – повільніше, йому притаманний інший темперамент, він вирізняється рівнем психічного розвитку, соціально-емоційними, фізичними та гендерними здібностями. У праці з групою дошкільнят слід визначати їх індивідуальні можливості і рівень вимог. Насампе-

ред, диференціювати зміст навчання і темпи діяльності. Принцип індивідуалізації передбачає необхідність стимулювання зацікавлень і навичок характерних для певного вихованця. Дитячий садок і школа повинні створити оптимальні умови для сприяння пізнанню кожної дитини, її розумових характеристик. До них відноситься: чітке регламентування часу для будь-яких занять, організоване контактування педагога з дітьми та їхніми батьками, доцільне проведення забав та ігор, прогулянок та екскурсій, свят і урочистостей, й чимало іншого.

Принцип організації соціального життя дітей.

Усі ситуації в дитячому садку і школі, як інститутах колективного виховання і формування особистості, неподільні із соціальним життям кожної дитини. Дошкільний заклад і ЗОШ І ступеня сприяє осередками суспільства, супроводжують входження дитини, яка перебувала в оточенні сім'ї, в більш широкий діапазон соціального середовища. У них здійснюється соціальний процес, планово спрямований як педагогічна робота. Його ефективність залежить від правильної організації суспільного життя дітей дошкільного віку в групі дитячого садка, а школярів – у класі шляхом набуття соціального досвіду. Діючи відповідно до цього принципу, педагог закладає соціально-моральні норми, які в співтоваристві дошкільників і молодших школярів набувають чинності, з метою забезпечення того, щоб діти їх прийняли і дотримувалися у своєму поступі. У правильно організованому просторі ДНЗ і школи слід викликати чутливість наймолодших до громадської думки, здатність їх виконувати соціальні ролі і взаємодіяти з однолітками. За такого принципу в умовах дошкільного закладу і ЗОШ І ступеня освіта дітей стає успішною, здійснює виховання в групі однолітків і для групи однолітків.

Принцип інтегрування (інтеграції).

Дитячий садок (дошкільний навчальний заклад), як і ЗОШ І ступеня здатні надавати комплекс різноманітних освітніх послуг задля різнобічного впливу на розвиток дітей,

організацію усього їхнього життя і вільного часу, який вони витрачають з метою реалізації особистісних інтересів і уподобань. Принцип інтегрування свідчить про доцільність виявляти пильність до будь-якої ситуації, аналізувати її з т.з. взаємозалежності між соматичним і психічним у розвитку особистості, впливу здоров'я і благополуччя на поведінку дошкільника і школяра, а також емоційних дій на їхній досвід, впливу веселощів і розваг на цілісне функціонування дитячого організму. Зазначений вище принцип спрямовує педагогічний процес ДНЗ і ЗОШ І ступеня на гармонійний вплив задля розвитку особистості шляхом моделювання різних чинників освіти, а також інтегрування їхнього змісту. Небезпечною насправді є односторонність у вихованні дітей, за якої особливо нехтується розвиток емоційних і соціальних потреб кожного вихованця, а відтак нівелюється компенсаторний вплив на дітей, який є досить актуальним компонентом функціонування освітніх закладів означеного типу.

Представлена класифікація принципів чітко і дуже доступно подає інформацію щодо їхнього використання, звертає увагу на доцільність їхньої систематичності в педагогічній практиці. Принципи є її основою, ними важливо послуговуватися в методичній та організаційній роботі згідно навчальної програми. Вони є цінним ресурсом для забезпечення високої якості процесів виховання, навчання і розвитку дітей.

4.2. Підготовка студентів до впровадження педагогічних інновацій у дошкільних навчальних закладах

В умовах сучасних соціокультурних змін особливої актуальності набуває проблема створення умов для розвитку особистості, здатної до самоактуалізації, співвіднесення внутрішнього і зовнішнього, створення нового не лише для

себе, а й для суспільства. Ці питання висувуються на рівень пріоритетних соціальних та гуманітарних проблем.

Для сучасного етапу розвитку дошкільної освіти України характерною є тенденція розвитку інноваційних процесів, що обумовлено докорінними перетвореннями у суспільстві: зміцнення державності, демократизація соціальних інституцій, перехід до ринкової економіки. У творчій діяльності педагогів модернізується зміст, форми і методи виховання і навчання дітей, тобто нові освітні технології, а також з'являються різні моделі дошкільних закладів, які потребують належної підготовки вихователів. Її основні параметри ще недостатньо досліджено, отож виші покликані забезпечити такий рівень професійних знань і умінь студентів-випускників, щоб формувати творчу активність педагога нового типу, здатного до дослідницької та інноваційної діяльності. Це передбачає усунення “тиражування” підготовки майбутніх педагогів і стандартизації особистості в період вишівського навчання [49].

У Законі “Про дошкільну освіту”, визначено правові, змістові, організаційні та фінансові засади її функціонування і розвитку. Серед важливих є становлення особистості дитини, забезпечення її фізичного та психічного здоров'я, розвиток розумових і творчих здібностей, пізнавальної активності, морально-етичного ставлення до самої себе, людей, навколишнього світу та ін. Законодавчо закріплено принципи дошкільної освіти та вимоги до її змісту задля обов'язкової реалізації у родині та дошкільних закладах з орієнтуванням на формування соціальної адаптації й компетентності дитини, створення умов для самореалізації особистості. Закон передбачає підвищення науково-теоретичного і практичного рівня освітньо-виховної роботи з дітьми, вивчення й впровадження сучасних педагогічних технологій, інноваційних методів організації педагогічного процесу [16].

Базовий компонент дошкільної освіти як державний стандарт спрямовує зміст основних навчально-виховних

програм на організацію розвивального середовища, підвищення професійного рівня майбутніх фахівців з метою кваліфікованого ознайомлення дітей з усіма освітніми лініями, використовуючи новітні технології [3].

В освітній практиці почали функціонувати альтернативні дошкільні заклади, оновлені за змістом і напрямом навчально-виховної роботи, що орієнтуються на нетрадиційні системи виховання та інноваційні педагогічні технології.

Сьогодні ми вдаємося до теорії й практики видатних українських педагогів не лише з точки зору методологічного й теоретичного рівнів, а й щодо конкретних технологій, які можуть допомогти у вирішенні завдань дошкільної освіти (С. Русова, В. Сухомлинський та ін.). Педагоги творчо використовують авторську систему фізичного виховання М. Єфіменка; методику навчання дітей грамоти та лічби з 2-х років М. Зайцева; набуває широкого застосування теорія розв'язання винахідницьких завдань, впроваджується педагогічний зарубіжний досвід, який донедавна не використовували у дошкільній педагогіці (М. Монтессорі, Р. Штейнер).

Практика роботи дошкільних закладів певною мірою випереджає розвиток означеного питання в теорії педагогіки, отже, не поодинокими є псевдоінновації, прагнення зробити не краще, а “інакше”, прикриваючись авторитетним іменем педагога-новатора. Такі процеси вимагають відповідного кадрового забезпечення, а саме – підготовки педагогів-професіоналів нової формації з конкурентно придатним рівнем кваліфікації, з відповідною культурою, із розумінням тенденцій і напрямів сучасної педагогіки, здатної до творчої пошукової та дослідницької діяльності шляхом використання інноваційних педагогічних технологій.

Результати аналізу теорії й практики навчання педагогів за кордоном свідчать, що підготовка студентів до інноваційної діяльності є пріоритетною в педагогічних вишах США, Японії, Польщі та інших країн. Ця робота розпочалась і в Україні. Однак, випускники педагогічних навчальних

закладів все ще використовують інновації стихійно, не знають чітко їхнього змісту, не володіють методикою втілення в практику роботи. Отже, актуальною є розробка теоретико-методичних основ підготовки фахівців до інноваційної діяльності [30].

Для нашої роботи важливими є висновки наукових досліджень у галузі філософії освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень); методології педагогічної інноватики (В. Беспалько, М. Бургін, Л. Даниленко, І. Підласий, М. Поташник, Н. Юсуфбекова та ін.); зв'язку педагогічної науки і новаторської діяльності творчих педагогів (В. Журавльов, В. Кравецький, С. Сисоєва, В. Полонський); стратегії педагогічних інновацій (В. Паламарчук, П. Щедровицький); проблеми підготовки вчителя до інноваційної діяльності в умовах навчання у виші (Л. Подимова, В. Сластьонін, Л. Стеценко, І. Циркун та ін.) та післядипломної освіти (В. Бондар, О. Козлова, В. Маслов, К. Макагон).

Фахівці прогнозують, що у третьому тисячолітті зросте частка інтелектуальної праці в усіх галузях виробництва. В складних техногенних, економічних, екологічних умовах стає неможливою недосконала, погано підготовлена діяльність людей. Це зумовлює необхідність багатоваріантних інноваційних проектів і програм.

Відомо, що система освіти і виховання є головним джерелом примноження інтелектуального потенціалу суспільства. В наш час діє низка передумов, які зумовили необхідність нових підходів до підготовки фахівців. Учені, зокрема Є. Білозерцев, їх трактують як соціальні, вважаючи, що педагогічна освіта виконує певне соціальне замовлення і сьогодні їй потрібно переосмислювати мету і змінювати зміст.

У сучасних дослідженнях (Л. Артемова, А. Богуш, В. Бондар, М. Євтух, І. Зязюн, М. Кларін, Н. Лисенко, Н. Ничкало, І. Підласий та ін.) значну увагу приділено кардинальним змінам у підготовці фахівців, формуванню їх компетентності у зв'язку з інтелектуалізацією виробництва, необхід-

ністю введення нових технологій навчання. Так, Б. Чижевський відзначає, що основою реформування та розвитку освіти в Європейському регіоні є компетентність. Її центральною ідеєю є формування здібності до найефективнішого і адекватного до ситуації використання знань (від англ. *competent* – уміння) [30].

Науковці стверджують, що стратегічним напрямом реформування національної освіти є впровадження інноваційних педагогічних технологій. Його орієнтиром є теоретична модель “інноваційної людини”, а випробована за кордоном. Інноваційна людина (в трактуванні В. Пінчука) – це особа, із адекватним соціально-культурним розвитком, яка працює не гірше від *homo faber* (людина праці), не шкодить природі (екологічна людина), є патріотом своєї країни. Це свідчить на користь індивідуалізації навчального процесу у вишах за рахунок збільшення об'єму самостійної роботи.

В останньому десятиріччі в розвинутих країнах світу змінюється навчання у вишах в контексті глобальних освітніх тенденцій – “мегатенденцій”. Відомий дослідник із зарубіжної педагогіки М. Кларін до їх числа відносить:

- безперервність освіти як нову якість та її масовість;
- значущість освіти для індивіда і суспільства;
- спрямованість на активне засвоєння способів пізнавальної діяльності;
- орієнтацію освітнього процесу на запити та потреби особистості;
- особистісно-зорієнтоване навчання студента, створення умов для його саморозкриття [20].

Особливістю сучасного навчання за рубежом є підготовка студентів до активного освоєння ситуації соціальних змін. Їх визнано міжнародною спільнотою як провідні в програмах ЮНЕСКО, в яких діє спеціальний центр педагогічних інновацій для розвитку освіти.

Наприкінці 70-х років ХХ сторіччя автори всесвітньо визнаної доповіді Римському клубу “Немає обмежень для

навчання” подали основні типи навчання, визначаючи його в трьох площинах: а) процес нарощування досвіду; б) індивідуальний розвиток; в) соціокультурне збагачення.

До них М. Кларін відніс підтримуюче та інноваційне навчання. Підтримуюче – має на меті відтворення окремої культури, соціального досвіду, соціальної системи, спрямовано на підготовку людини до вирішення повсякденних проблем та підтримку існуючої системи, способу життя і діяльності людини. Саме такий тип навчання є традиційним для дошкільної, шкільної та вищої освіти. Натомість інноваційне навчання спрямовано на внесення суттєвих змін у культуру, соціальне середовище, активність під час виникнення проблемних ситуацій і перед окремою людиною, і перед суспільством. Йому притаманні дві особливості. Перша – навчання прогнозуванню, тобто орієнтація майбутніх фахівців не так на минулий і теперішній досвід, як – на майбутнє. Воно повинно підготувати студентів до використання методів прогнозування, моделювання і проектування в житті і професійній діяльності. Друга – спрямована на залучення студентів до співробітництва і участі в ухвалі важливих рішень на різному рівні (від локальних і часткових – до глобальних з урахуванням світового розвитку, культури і цивілізації). Перший тип навчання – ретрансляція, відтворення соціального досвіду, а другий – це творчий пошук на основі набутого досвіду та його збагачення [20].

Сучасна українська та зарубіжна дидактика найбільше зорієнтована на інноваційне навчання, хоча у навчальних закладах домінує підтримуюче навчання. Ця невідповідність, на думку соціологів та педагогів (М. Кларін, А. Пригожин, С. Поляков), пояснюється невідповідністю суспільства до зіткнення з новими ситуаціями в соціальному житті, невмінням своєчасного реагування на політичні, економічні, екологічні та інші проблеми. Таким чином, інноваційність відносять не лише до дидактичної структури навчання, а й до його соціально значущих результатів. Це зу-

мовляє необхідність переходу до інноваційності в навчанні на всіх рівнях освіти, починаючи із дошкільної.

Цілісне осмислення теорії й практики проектування та впровадження педагогічних інновацій потребує розкриття основних тенденцій і суперечностей їх розвитку, законів та закономірностей.

Інноваційні процеси зумовлені низкою суперечностей, що різняться джерелом, предметним походженням, складністю. В. Паламарчук їх визначає так:

- невідповідність між старим і новим породжує соціальні, педагогічні потреби покращення стану освіти (I рівень);
- обмеженість в часі термінів навчання і зростання обсягу наукової інформації (II рівень);
- суперечність між можливостями особистості й дійсністю, прагнення творчої особистості до пошуків нового (III рівень) [57].

Загалом це спонукає до пошуків інновацій.

Зважаючи на означені дослідниками суперечностей, Н. Юсуфбекова формулює низку законів перебігу інноваційних процесів. А саме:

- незворотна дестабілізація інноваційно-педагогічного середовища (інноваційний процес вносить у педагогічне середовище зміни і під їх впливом система починає розпадатися, а через певний час елементи нового творять нову систему);
- фінальна реалізація інноваційного процесу (життєздатні інноваційні процеси реалізуються неодмінно: раніше чи пізніше, стихійно чи свідомо);
- стереотипізація педагогічних інновацій (будь-яка інновація обов’язково перетворюється у звичні явища);
- циклове повторення або закон зворотності освітніх інновацій (повторне відродження за нових умов, отож трапляється, що інновації здаються добре відомими, а звідси – бар’єри у сприйманні авторів і суті інновацій, критика їх новітньої сутності).

Науковці (В. Дубровський, Г. Селевко, П. Щедровицький) вказують, що інноваційні педагогічні технології в практиці використовуються на трьох рівнях:

- загальнопедагогічний – цілісний освітній процес у конкретному регіоні, навчальному закладі, на визначеному етапі навчання тощо;
- предметно-методичний – освітня технологія використовується в значенні “окрема методика”;
- локальний (модульний рівень) – стосовно елементів навчально-виховного процесу [57].

Ми пропонуємо класифікацію найпопулярніших інноваційних педагогічних технологій у дошкільній освіті – за рівнем перебудови освітньо-виховної роботи дошкільного закладу з акцентом на одному або кількох його параметрах (зміст, форми, методи) відповідно до мети.

Беручи до уваги основні класи цього типу інновацій, визначені М. Поташником та А. Пригожиним даємо їм свою назву: методологічні, цільові та методичні.

Методологічні інноваційні педагогічні технології – використовуються на рівні педагогічних теорій, концепцій, підходів. Вони можуть бути представлені в якості інтегральних схем. Вони торкаються суттєвих параметрів освітньо-виховного процесу дошкільного навчального закладу. Принципова своєрідність методологічних інноваційних педагогічних технологій у тому, що вони мають власне філософське обґрунтування та розробку теоретичних положень, перевірені експериментально. Найпоширенішим серед них є такі:

- національний дитячий садок С. Русової;
- гуманістичне виховання (В. Сухомлинський);
- гуманно-особистісна технологія Ш. Амонашвілі;
- розвиваюче навчання (Д. Ельконін, В. Давидов);
- система індивідуального виховання М. Монтесорі;
- вальдорфський дитячий садок (Р. Штейнер, Е. Грюнеліус);
- педагогіка розвитку здібностей О. Декролі.

Цільові інноваційні педагогічні технології використовуються як рівноцінні з іншими організаційними формами взаємодії. Вони зорієнтовані на один параметр освітньо-виховного процесу для досягнення конкретних цілей. На нашу думку, до них слід віднести такі технології:

- теорія розв’язання винахідницьких завдань (ТРВЗ);
- технологія раннього та інтенсивного навчання грамоти і лічби (М. Зайцев);
- авторська система фізичного виховання М. Єфименка;
- система природного оздоровлення П. Іванова;
- технологія розвивальних ігор Б. Нікітіна;
- інтегрований засіб підготовки дітей до школи “Горішок” (М. Вашуленко, Н. Бібік, Л. Кочина);
- екологічний дитячий садок (Т. Дубініна, М. Курик).

Методичні інноваційні педагогічні технології використовуються на рівні методики, методу, прийому, є способом досягнення методичних цілей. Це технології проведення різних видів занять у дошкільному навчальному закладі: комплексні, тематичні, комбіновані, домінантні, сюжетно-динамічні, інтегровані та ін. [30].

Модернізація дошкільної освіти в Україні вимагає втілення інновацій у практику роботи з дітьми. Майбутні вихователі ХХІ ст. повинні вміти використовувати інноваційні педагогічні технології, що допоможе їм знайти своє місце і самореалізуватися в професії. Для цього необхідною є така робота.

1. Конструювання моделі процесу підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до використання інноваційних педагогічних технологій (визначення структурних компонентів компетентності студентів у сфері застосування інноваційних педагогічних технологій, змісту, форм, методів їх підготовки до використання інновацій).

2. Апробація цієї моделі.

3. Розробка варіантів упровадження педагогічних інновацій у практику дошкільного закладу.

Результати аналізу наукової літератури (В. Маркелова, І. Сігов, О. Смирнова, Ю. Лавріков та ін.) дали змогу розробити орієнтовну модель підготовки студентів вищих навчальних закладів до використання інноваційних педагогічних технологій у дошкільних закладах. Учені трактують модель підготовки фахівця як описовий аналог його діяльності, для кращого уявлення і перевірки правильності своїх суджень, передбачення результатів певних дій. Таке розуміння не суперечить філософському визначенню моделювання (відтворення характеристик об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для їх вивчення).

Приймаючи цей тип моделі, на основі аналізу та експериментування розробили таку її структуру, яка достатньо відповідає структурі реальній. Відповідно, модель підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до використання інноваційних технологій у дошкільних закладах ми розглядаємо як словесне оформлення, структурно-функціональний аналог, в якій закладено механізми цієї підготовки.

Розроблена нами модель є джерелом інформації про сутність компетентності студентів щодо застосування інноваційних педагогічних технологій у дошкільних закладах. Вона складається з трьох складових: змістовна, технологічна, результативно-оцінкова. Щодо змістовної – вона розкриває сутність структурних компонентів компетентності студентів з використання інноваційних педагогічних технологій, як основної характеристики їх підготовки до впровадження. Її розглядаємо як систему мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей забезпечення ефективності використання сучасних педагогічних інновацій у роботі з дошкільниками. За своєю структурою компетентність є складним, багатоаспектним особистісним утворенням з функціонально пов'язаними та взаємозумовленими компонентами, як то:

- поінформованість про інноваційні педагогічні технології;
- грамотність у володінні змістом та методикою інноваційних педагогічних технологій;

· культура використання педагогічних інновацій у навчально-виховній роботі з дітьми;

· особистісна позиція студента-випускника щодо необхідності використання інноваційних педагогічних технологій [30].

Друга – (технологічна) розкриває шляхи та джерела розвитку і становлення компетентності студентів з використання інноваційних педагогічних технологій. Вона охоплює відповідні методичні рекомендації:

– поінформованість про інноваційні педагогічні технології шляхом організації оновлених форм навчальних занять (рекламно-інформаційні, ілюстративно-лекційні), вивчення спеціальної літератури, використання мережі Інтернет;

– вміле володіння змістом і методикою інноваційних педагогічних технологій завдяки введенню спецкурсу “Інноваційні педагогічні технології” та вивчення психолого-педагогічних дисциплін, які спрямовано на використання нововведень;

– культура впровадження інновацій шляхом їх самостійної апробації студентами на педагогічній практиці;

– особистісна позиція студентів-випускників у самостійній діяльності з поглибленого вивчення сутності інноваційних педагогічних технологій та передових методик їхнього впровадження.

Третя – (результативно-оцінкова) відповідає на запитання: як реалізуються знання і вміння студентів з використання інноваційних педагогічних технологій? Це – створення індивідуальних банків інноваційних педагогічних технологій, засвоєння змісту програми спецкурсу, набуття навичок застосування інновацій у навчально-виховній роботі з дошкільниками, участь у науково-практичних та науково-методичних конференціях, семінарах, виконання курсових і дипломних робіт [13].

Розкриємо зміст структурних компонентів компетентності студентів із застосування інноваційних педагогічних технологій.

Перший: поінформованість про інноваційні педагогічні технології.

Основний напрям – повідомити загальні уявлення про інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті.

Основні джерела та шляхи: формування уявлень про інноваційні педагогічні технології на рекламно-інформаційних заняттях, вивчення спеціальної літератури, використання мережі Інтернет.

Проведення рекламно-інформаційних занять з дошкільної педагогіки, фахових методик уможливорює ознайомлення студентів із банком найпопулярніших інноваційних педагогічних технологій, організацію їх презентації, наведення прикладів використання в дошкільних закладах.

На допомогу студентам доцільно створювати методичні папки-органайзери: з журнальними статтями, літературою, рекомендаціями до проведення роботи з дітьми тощо.

Інформаційні мережі типу Інтернет уможливили інформаційний обмін з іншими структурами, пошук інформації про інноваційні педагогічні технології в різних інформаційних системах, базах і банках даних, а також розміщення власних пропозицій.

Призначення поінформованості про інноваційні педагогічні технології – сприяти створенню кожним студентом індивідуального банку відомих інноваційних педагогічних технологій, а також зацікавлення новим у дошкільній освіті, бажання удосконалюватись, досліджувати проблеми, допомога у досягненні успіхів.

Він реалізується на другому курсі дошкільного відділення, коли студенти розпочинають вивчати педагогіку, психологію, окремі методики і націлюють себе на діяльність у нових умовах розвитку дошкільної освіти.

Другий: грамотне володіння змістом і методикою інноваційних педагогічних технологій.

Основний напрям – опанування науково-теоретичною базою, тобто методологічною і методичною основою, що є

підґрунтям інноваційної теоретичної підготовки майбутнього фахівця.

Основні джерела та шляхи: ознайомлення студентів зі змістом і методикою окремих інноваційних технологій під час вивчення інноваційно-спрямованих тем психолого-педагогічних дисциплін та спецкурсу “Інноваційні педагогічні технології”.

Основні напрямки реалізуються у певному змісті та відповідній системі методів і форм навчання інноваційних педагогічних технологій.

1. Зміст підготовки студентів до використання інноваційних педагогічних технологій. Він є однією з основних умов продуктивності пошуків її оптимізації та оволодіння майбутніми вихователями основними аспектами інноваційної діяльності. Зміст освіти формується на трьох рівнях: загальне теоретичне уявлення, навчальний предмет і навчальний матеріал (В. Краєвський, М. Скаткін). У нашій моделі він є педагогічно адаптованою системою знань про інноваційні педагогічні технології, способи інноваційної діяльності, досвідом її творчого здійснення та ціннісно-емоційних відношень. Їхнє засвоєння забезпечується підготовкою майбутніх фахівців до володіння змістом та методикою вищеназваних технологій [13].

Відбір змісту підготовки студентів до використання інноваційних педагогічних технологій структурується в логіці навчального предмета “Інноваційні педагогічні технології” та спеціально спрямованих темах предметів психолого-педагогічного циклу. Вони забезпечують навчальну, квазі-професійну (професійно-подібну) та навчально-професійну діяльність.

У ступеневу підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста слід ввести в робочі навчальні плани та програми предметів дошкільного циклу інформацію про інноваційні педагогічні технології. Також необхідно передбачити використання їхніх елементів у робочих програмах педагогічної практики.

У підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра – курс “Інноваційні педагогічні технології”. Він може бути спецкурсом у підготовці особливо обдарованих та зацікавлених молодших спеціалістів.

Це потребує відповідного інформаційно-методичного забезпечення для викладачів та студентів: наявність літературних джерел, створення банку інноваційних педагогічних технологій, методичних рекомендацій з їхнього використання.

2. Розробка системи методів і форм навчання з метою формування грамотності студентів з оволодіння змістом та методикою інноваційних педагогічних технологій.

2.1. Навчання у вищих педагогічних навчальних закладах I–II рівнів акредитації у контексті підготовки студентів до використання інновацій можна розглядати як:

- | | |
|------------------------|--|
| Проблемне – | послідовне і цілеспрямоване формулювання студентам пізнавальних завдань, для вирішення яких вони активно засвоюють інноваційні педагогічні технології. |
| Розвивальне – | орієнтування навчального процесу на потенційні можливості студентів та їхня реалізація у використанні інновацій. |
| Концентроване – | глибоке вивчення інновацій у предметах дошкільного циклу унаслідок об’єднання занять у навчальні блоки. |
| Диференційоване – | засвоєння студентами змісту інноваційних педагогічних технологій на різних рівнях. |
| Модульне – | самостійна робота студентів з індивідуальною навчальною програмою з впровадження інноваційних педагогічних технологій. |
| Активне (контекстне) – | моделювання змісту майбутньої інноваційної діяльності [8]. |

Важливою для нашого дослідження є технологія контекстного навчання, коли засвоєння знань про ті чи інші техно-

логії “накладається на канву” професійно-педагогічної діяльності й забезпечує студенту їх осмислення і засвоєння. Сутність контекстного навчання полягає в діяльній реконструкції предметного та соціального аспектів професійної підготовки. Створені в навчальному процесі моделі є засобами пізнання студентами оригіналу професійно-педагогічної діяльності з використанням інновацій.

2.1.1. Навчальний процес у вищих навчальних закладах з підготовки студентів до використання інноваційних педагогічних технологій здійснюється у формі навчальних занять, виконання індивідуальних завдань, самостійної роботи, практичної підготовки і контрольних заходів. Розглянемо їх у такій послідовності.

Навчальні заняття

Основні види: лекція; лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття; консультація.

Особливого значення надаємо вишівській лекції, під час якої інформуємо студентів із новими технологіями, розкриваємо їхній зміст.

Це вступна лекція – цілісно інформує про навчальний предмет, скажімо – “Інноваційні педагогічні технології”, орієнтує в системі роботи з курсу. В оглядовій лекції систематизуються наукові знання на високому рівні та з великою кількістю асоціативних зв’язків з осмислення інформації про педагогічні інновації.

З метою набуття студентами мінімуму опорних знань про інноваційні педагогічні технології варто поєднувати звичайну монологічну лекцію з елементами проблемної та фаховими рекомендаціями: в одній лекції матимемо жаданий тріумвірат – органічне поєднання навчально-пояснювальних, розвивальних та інноваційно-професійних аспектів [20].

У практиці передових викладачів уже окреслено композицію лекції з проблемним викладом: 1. Вступне слово (психологічно підготувати студентів до активного пізнавального пошуку); 2. Формулювання інноваційної проблеми.

3. Проблемний виклад матеріалу про педагогічні інновації без висновків-узагальнень. 4. Пропозиція студентам розкрити основні протиріччя в основі технології. 5. Колективна розробка практичних рекомендацій з використання інноваційної педагогічної технології [57].

Окрім проблемного викладу і постановки проблемних завдань, потужно активізують лекцію сформульовані викладачем наукові і навчальні гіпотези, фрагменти евристичної бесіди і практичних вправ, демонстрування відеофрагментів, слайдів, фото з пласту інновацій, анотований показ нових посібників, полемізування з уявним опонентом (погодження, заперечення, аргументування своєї думки про впровадження педагогічної технології).

Використовуємо і діалогову лекцію-бесіду та лекцію-консультацію. Діалогова – передбачає безпосередній контакт викладача з аудиторією, розгляд та вирішення гіпотез студентів, які допомагають оволодінню знаннями і виробленню свого бачення вирішення проблеми, що сприяє нестандартному мисленню, пошуку нового. Лекція-консультація проходить за різними сценаріями. Перший – здійснюється за зразком “питання-відповідь” з проблем інновацій. Другий варіант такої лекції – за типом “питання-відповіді-дискусія” про ті чи інші інноваційні педагогічні технології.

Отож, належним чином спрямована вишівська лекція має чималий потенціал, щоб стати потужним стимулом розвитку розумових сил студентів, надійним засобом формування їхніх інноваційних знань.

Особливого значення надаємо практичним (семінарським) заняттям з вивчення курсу “Інноваційні педагогічні технології” та психолого-педагогічних дисциплін. Вони як найпотужніше сприяють формуванню умінь та навичок студентів з оволодіння інноваційними педагогічними технологіями і, відповідно, формування певного рівня інноваційної готовності. Форми та методи їх проведення – активні, нетрадиційні.

“Мозковий штурм” – колективний пошук нетрадиційних шляхів розв’язання інноваційної проблеми, втілення її елементів у практику роботи з дітьми.

Аналіз конкретних ситуацій з використання певної технології – дає змогу творчо використовувати знання, оцінювати технологію.

Педагогічний ринг – з’ясовує особисту позицію майбутнього фахівця про необхідність використання педагогічних інноваційних технологій.

Прес-конференція – виступи “науковців”, “авторів педагогічних інновацій”, “практиків”, випуск “інноваційного сигналу”.

На тренінгу з використання інноваційних педагогічних технологій відпрацьовуються вміння і навички застосування елементів різних інновацій у роботі з дітьми.

Навчально-рольові та ділові ігри допомагають студентам виробити інноваційну готовність до використання педагогічної технології. Ділова гра на тему: “Науково-практична конференція для дошкільних працівників “Інноваційні педагогічні технології в сучасній дошкільній освіті” моделює теоретичні знання студентів та способи практичного використання нових технологій у роботі з дітьми” [30].

На практичних заняттях доцільно використовувати процесуально-орієнтоване навчання, тобто підхід до навчання, зосереджений на самому способі набуття нових знань, процесі навчального дослідження. Діяльність студентів, яка моделює наукове дослідження, веде їх не лише до засвоєння фактичних повідомлень, а й до розвитку нового проблемного бачення, оволодіння дослідницькими процедурами. А саме:

- виявлення (бачення) проблеми;
- постановка (формулювання) проблеми;
- пояснення нечітких питань;
- формулювання гіпотези;
- планування і розробка навчальних дій;

· зіставлення даних (накопичення фактів, спостережень, доказів);

- аналіз і синтез зібраних даних;
- співставлення даних і умовисновків;
- підготовка і написання повідомлення;
- виступ з підготовленим повідомленням;
- переосмислення результатів за відповідями на запитання;
- перевірка гіпотез;
- побудова узагальнень;
- висновки та рекомендації [20].

Оригінальним є проведення практичних занять за процедурою “Запрошення до дослідження”, коли студенти знайомляться з процесом пошуку знань і включаються в цей процес.

Можна скористатися структурою моделі “Запрошення до дослідження” за пропозицією Дж. Шваба, коли студенти:

Крок 1. Знайомляться зі змістом дослідження.

Крок 2. Вибудовують своє розуміння задуму дослідження конкретної інноваційної педагогічної технології.

Крок 3. Виділяють труднощі наукового пізнання як проблему для свого дослідження.

Крок 4. Намічають і реалізують свій власний досвід побудови дослідницьких процедур [20].

Доцільно також скористатися моделлю “Навчання дослідженню” – якої формуються дослідницькі навички, досвід дослідження як метод і суть наукового пізнання, навчання слугує не засвоєнню знань як узагальнень, прийнятих сьогодні, а освоєння самого процесу, в якому створюються і перевіряються ці узагальнення.

Основні етапи моделі “Навчання дослідженню”:

1. Ознайомлення з проблемою дослідження педагогічної інновації.

2. Збір даних – “верифікація” (підтвердження фактичних даних).

3. Збір даних – експериментування, вивчення і перевірка.

4. Побудова пояснення.

5. Аналіз дослідження.

На практичних заняттях можна використовувати модель – “синектика” – групове вирішення проблем на основі метафоричного мислення. Це “авангардний” дидактичний засіб.

Основним в організації навчальної роботи є:

1. Постановка проблеми дослідження інноваційної педагогічної технології.

2. Аналіз проблеми і повідомлення необхідної вступної інформації (експерт чи викладач, компетентна особа).

3. З’ясування можливостей вирішення проблеми.

4. Переформулювання проблеми у власному розумінні студентів (наближає проблему до себе).

5. Спільний вибір одного з варіантів переформульованої проблеми.

6. Пропозиція образних аналогій [20].

Семінарські заняття в педагогічному виші часто поєднують з іншими формами і методами роботи: “круглими столами”, диспутами, конференціями, переглядом відеофільмів та ін., можна також використовувати диференційовану модульну програму на трьох рівнях: основний, підвищений (осилена складність), творчий. Відповідно готують комплекти завдань для самостійної роботи. Їх зміст розподіляється на модулі. Певна тема містить один-два модулі, в які включено: загальну проблему дослідження конкретної педагогічної інновації, питання для вивчення, план, варіанти завдань трьох рівнів за складністю. Джерела для самостійної роботи повідомляються для кожного модуля. Студент обирає бажаний рівень вивчення інновації, орієнтуючись на свої здібності, інтереси, прагнення.

За першим рівнем студент вивчає інновацію за посібниками, відповідає на запитання репродуктивного рівня. Другий – передбачає частково-пошукову діяльність, роботу з додатковою літературою. Третій – творча дослідницька

діяльність: спостереження, контент-аналіз джерел, концептуальний погляд на інноваційну педагогічну технологію, апробацію її елементів у практиці роботи з дітьми.

На семінарському занятті відповідно обговорюються результати роботи за трьома рівнями: спочатку – репродуктивний, потім – конструктивний і творчий.

Така організація занять “вмикає механізм” розвитку пізнавальної самостійності, творчості кожного студента.

Всі практичні (семінарські) заняття повинні бути належним чином забезпечені роздатковим матеріалом: література, анкети, тестові та проблемні завдання, опорні сигнали, конспекти проведення різних видів роботи з дошкільниками з використанням педагогічних інновацій [16].

Лабораторні заняття доцільно проводити в дошкільних закладах нових типів, які працюють за новою технологією.

Виконання індивідуальних завдань

У підготовці фахівців заслуговують на увагу різні види індивідуальних інноваційних завдань: реферати, повідомлення про педагогічні інновації, презентація новинок літератури, посібників. Оригінальними, нетрадиційними є завдання на складання рекламних буклетів та педагогічних проспектів на інноваційну тематику.

Творчі студенти можуть написати статтю для науково-інформаційного збірника та фахового журналу про певну інноваційну педагогічну технологію. Студенти зі сформованою особистісною позицією з використання педагогічних інновацій, виконують курсові та дипломні роботи на теми, які присвячено новим технологіям. Ідеальний варіант – зацікавлені студенти у дослідницькій роботі, можуть вивчати одну інноваційну педагогічну технологію впродовж усіх років навчання в училищі, коледжі. Викладач має розробити індивідуальний алгоритм науково-дослідницької діяльності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку з опанування інноваційними педагогічними технологіями.

Самостійна робота студентів

Становлення майбутнього фахівця із застосування інноваційних педагогічних технологій відбувається під час самостійного учіння, активного самопізнання. Викладач повинен подбати, щоб так активізувалась цілісна особистість студента.

Самостійна і творча праця майбутнього вихователя є складовою з оволодіння змістом та методикою інноваційних педагогічних технологій, його пріоритетною формою. Студенти самостійно опрацьовують матеріал, додаткову літературу із сучасних технологій, вчаться виокремлювати інноваційну проблему, знаходять способи її розв’язання. Майбутні фахівці заповнюють власний банк інноваційних педагогічних технологій новими даними, складають методичні сигнали, творчі конспекти проведення роботи з дітьми з використанням елементів різних педагогічних технологій, вивчають досвід роботи вихователів з використання інноваційних педагогічних технологій і готують репортажі з дошкільних закладів для семінарських і практичних занять [30].

Практична підготовка

Її завдання – закріпити уміння і навички, розвинути творчі здібності, закріпити професійний інтерес, зміцнити все необхідне для майбутньої спеціальності. В робочі плани практики слід внести корективи, щоб студенти змогли апробувати елементи інноваційних педагогічних технологій у роботі з дошкільниками. Що буде інноваційним стартом для входження у творчість і зацікавленість.

Нами було розроблено додаток до робочої програми переддипломної практики і передбачено використання інновацій. В основу додатка та програми покладено новий підхід до організації завдань та оцінки результатів. Вони мають стимулювати творчу активність практикантів і орієнтувати їх на оволодіння інноваційними педагогічними технологіями. Крім того, це дасть змогу врахувати індивідуальні можливості та здібності студентів.

Контрольні заходи

З цієї метою використовується поточний та підсумковий контроль. Особливу увагу слід звернути на поточний під час проведення практичних, лабораторних і семінарських занять. Його мета – перевірка підготовленості студента до засвоєння конкретної технології. Бажаємо використовувати нетрадиційні форми контролю: нестандартна ситуація, оранжування за алгоритмом, банк ідей, захист творчих конспектів, погляд на інноваційну проблему, бліц-турнір, моделювання ситуації з використанням нової технології, актуальний коментар новації, тестовий контроль та ін. Оригінальним впровадженням ініціативних карток: бачу проблему, пропоную рішення з використання педагогічної інновації, прошу допомоги [30].

Третій компонент. Культура використання інновацій у навчально-виховній роботі з дітьми.

Визначальний напрям – професійно-педагогічна практика в дошкільному закладі. Основні шляхи реалізації: спостереження за методикою використання інноваційних педагогічних технологій високопрофесійними вихователями дітей дошкільного віку та самостійна апробація використання їх елементів у педагогічній практиці. До форм та змісту слід віднести вміння студентів складати плани-конспекти з використанням найефективніших елементів конкретної інновації, апробувати його в педагогічній практиці, створювати розвивальне середовище.

Завдання педагогічної практики:

- навчання студентів творчо застосовувати набуті теоретичні знання в роботі з дітьми;
- формування навичок спостереження і аналізу педагогічної діяльності, вміння осмислювати і використовувати передовий педагогічний досвід, інноваційні педагогічні технології;
- вироблення прагнення до пошуку активніших та дослідницьких методів виховання і навчання малят, використання інновацій;

· розвиток професійних здібностей майбутніх вихователів, їх інтересу та любові до педагогічної роботи, до дітей [30].

Соціальне замовлення суспільства на підготовку творчого вихователя, який знає і вміє втілювати нові технології, життєво необхідні в сучасних умовах, реалізується навчальними закладами I–III рівнів акредитації та дошкільними закладами, які покликані формувати всебічно розвинену творчу особистість. Отож заклади повинні тісно і творчо співпрацювати. Вихователі, які керують практикою студентів, повинні розуміти, що вони готують свою творчу зміну, а для цього необхідно передати “таємниці” своєї наукової й методичної мудрості, ввести студента в свою творчу лабораторію, передати свій досвід із використання педагогічних інновацій.

Водночас кожен студент має свої нахили, інтереси, різний рівень сформованості професійних умінь та навичок. Цією інформацією повинен оволодіти викладач вишу, який керує практикою, і передати її вихователеві, щоб спільними зусиллями забезпечити індивідуальний підхід до студента, враховуючи його нахили, інтереси, можливості використання педагогічних інновацій.

Таким чином, для виконання соціального замовлення з інноваційної підготовки вихователя необхідним є співробітництво між педагогічним навчальним дошкільним закладом та дошкільними закладами, які працюють за новими технологіями. Відповідно слід передбачити якість та рівень готовності колективу вихователів надавати дійову допомогу студентам-практикантам, а самих студентів скеровувати в групи дітей, в яких працюють творчі вихователі й використовують інновації. Так вони будуть впливати на розвиток можливостей студента з використання інноваційних педагогічних технологій. Практикантів теж слід націлювати на педагогічне спостереження за становленням особистості дитини під впливом новацій, а також для творчого проникнення в лабораторію вихователя-майстра з використання

інновацій і апробації своїх можливостей під його керівництвом.

Практична педагогічна діяльність – це використання знань про педагогічні інновації у практиці, що є складним аналітико-синтетичним процесом, який сприяє переосмисленню об'єкта або явища з точки зору різних систем знань. З такого погляду, пропонуємо ведення студентами методичних папок-оргенайзерів із конспектами занять з елементами новацій, списками літератури, інноваційними педагогічними технологіями.

Ведення таких папок дозволяє студентам не лише добирати кращі матеріали для практичної діяльності, а й набувати досвіду узагальнення роботи вихователів, однокурсників, методичних матеріалів педагогів-новаторів та ін.

Зібрані матеріали сприяють проведенню дискусій на засіданнях студентських наукових гуртків, обґрунтуванню нових рішень і методичних проектів занять. У комплектуванні матеріалів синтезуються знання, практичний досвід їх використання, що уможливорює наочно представити інноваційну педагогічну технологію.

Під час всіх видів практики (пробна, показова, літня, переддипломна) найоптимальніше можна формувати готовність студентів до роботи за новими технологіями, а також необхідно скласти план практики із рекомендованим використанням інновацій, враховуючи рівень сформованості професійних умінь та навичок студентів.

У розробленому нами додатку до робочої програми переддипломної практики студентам-практикантам пропонується на вибір три окремі однотипні варіанти програми практики – А, В і С. Кожен з них складається з чотирьох блоків-завдань: 1) навчально-виховна робота з дітьми; 2) індивідуальна робота з дошкільниками за інтересами; 3) науково-дослідницька діяльність; 4) взаємодія з родинами. Варіант А передбачає використання студентами інноваційних педагогічних технологій під час проведення занять но-

вого покоління та у виховній роботі з дітьми. Варіант В спрямовує майбутніх вихователів на використання елементів інновацій. Варіант С передбачає їх використання епізодично. Дослідження доводять, що здебільшого студенти обирають варіант В (65%), частина їх (25%) бажає працювати за варіантом С і лише окремі студенти (10%) за варіантом А [30].

Робоча програма практики також спрямовує студентів на дослідження та використання інновацій під час переддипломної практики і дипломних проектів.

Можливо, не всі практиканти зможуть втілювати нові технології. Однак, серед них є зацікавлені, обдаровані особистості, яким це до вподоби, які читають новинки, прагнуть досконалості і мають сформовану культуру використання інновацій. Ідеальний варіант – скласти індивідуальний план практики кожного студента з урахуванням рівня його інноваційної підготовленості й розвитку дослідницьких інтересів. Такі практиканти використовують елементи різних педагогічних інновацій у своїй діяльності.

Дуже популярні у середовищі студентів творчі ідеї національного дитячого садка С. Русової, які використовуються при проведенні майже всіх форм роботи з дітьми.

Скажімо, під час проведення роботи з дітьми (розділ “Мовленнєве спілкування”), студенти можуть використовувати предметові лекції з рухавками, піснями, елементами ручної праці, читанням оповідань. Чим не сучасне інтегроване заняття? І практиканти радяться з С. Русовою, як його найкраще провести.

На практиці в іграх з роботи з екологічного виховання, ознайомленні з довідками оживають сторінки чудової книги В. Сухомлинського “Серце віддаю дітям”. З великою радістю студенти разом з дітьми йдуть у школу під голубим небом, милуються сонцем, зеленою травою, гіллястою грушею, ніжними фарбами вечірньої зорі, а далі складають невеличкі казки, оповідання. І так, крок за кроком, студенти підводять дітей до відкриття навколишнього світу, розуміння його краси.

Всі майбутні фахівці мріють проникнути в таємниці педагогіки М. Монтесорі. В процесі педагогічної практики доцільним є використання таких елементів її системи: виховна гімнастика з допомогою рамок М. Монтесорі, проведення уроків-номенклатури, ходіння лінією, вправи в практичному житті та інші. На дні практики “Робота з сім’єю” – мають можливість використати поради для батьків з книги американського автора Террі Мелоу “Монтесорі і ваша дитина”, оформивши батьківську газету [30].

Студенти після вивчення курсу “Інноваційні педагогічні технології”, можуть розробити систему роботи із впровадження елементів спадщини М. Монтесорі в практику роботи з дітьми, скласти мініконспект до цієї системи, виготовити окремі види дидактичного матеріалу і запропонувати цей методичний подарунок своїм друзям практикантам.

Під час різних видів практики, проведення режимних процесів чи занять, студентам рекомендується використання елементів вальдорфської педагогіки: евримію, ігри зі співом та діалогом, виготовлення вузликових ляльок, розповідання казок та ін.

При проведенні занять з фізичного виховання студенти-практиканти вдаються до системи фізичного виховання М. Єфименка, побудовану за ігровим стилем і керуються авторською програмою “Театр фізичного виховання дошкільників”. Кожне заняття з фізкультури, яке проводять студенти, – це вистава гра. Вони вчаться складати сценарії макроігор (“Мандрівка в підземне царство”, “Прикордонники”, “Розвідники”, “Аквалангісти”, “Чарівні м’ячики” та ін.), обирати відповідне рухове навантаження, описувати сюжет гри-заняття, графічно його оформляти, зображувати ігрові вправи, продумувати музичний супровід [13].

Майбутні фахівці усвідомлюють, що головний критерій їх майстерності – це вміння налаштовувати на позитивну, світлу енергію задоволення від гри, від взаємодії з однолітками, що є стилем високої педагогіки.

У дошкільних закладах України використовують інноваційну педагогічну технологію – теорію розв’язання винахідницьких завдань (ТРВЗ).

Студентів, які проходять практику в дитячих садках, можна націлити на використання елементів системи ТРВЗ:

1. Вправи на знаходження і розв’язування суперечностей (гра “Маленькі чоловічки”).

2. Оживлення предметів і явищ (“оживляємо” ялинку).

3. Розповіді-роздуми (під звуки “космічної музики”).

4. Розв’язування казкових завдань, життєвих ситуацій. (“Ти заблукав у лісі. Твої дії...”).

5. Придумати уявне місто або країну, зроблену з шоколаду, масла, печива, скла, морозива; уявити, що в такому місті чи країні можна побачити.

6. Використання схеми талановитого мислення та гри “Добре-погано” для порівняння ознак предметів, явищ. Складання моделей, малюнків.

7. Наділення відомих казкових персонажів якостями, які їм не притаманні (добра Баба-Яга, щедра Лисичка). З цією метою доцільно зорієнтувати студентів на проведення циклу занять за казкою “Колобок”: “Рятуємо Колобка”, “Новий колобок”, “Колобок – велетень”, “Колобок – малючок”, “Моя казка про Колобка”, “Салат з казок”) [13].

Під час роботи дітей із зображувальної діяльності майбутні вихователі відкривають їм казковий світ мистецтва, розвивають творчі здібності за допомогою елементів технології теорії розв’язання винахідницьких завдань (ТРВЗ):

- “пальцевий живопис” – фарбу наносять на папір пальцем або долонями;

- монотипія – фарбу наносять на шматок скла, целофану, а потім прикладають на папір;

- “чарівний малюнок” – малюнок наносять свічкою, потім зафарбовують тушшю;

- “кляксографія” – малюнки з клякс та ін. [13].

Для розвитку творчої уяви дітей студенти використовують колективний спосіб навчання в парах постійного скла-

ду (ППС) та парах змінного складу (ПЗС), методи мозкового штурму, фокальних об'єктів, синектики.

Майбутні фахівці дошкільної освіти вдаються до методів профілактичної фітотерапії, акупунктурної біоенергодіагностики, народної медицини ("Екологічний дитячий садок"); вчать дітей викладати з кубиків своє ім'я, читати казку "Маша і ведмідь" (методика М. Зайцева); дарують малюкам сердечка доброти з словами: "Я люблю тебе!" ("Дитячий садок – дім радості") та ін.

І саме тут, на практиці, майбутні вихователі відчувають силу педагогіки С. Русової, В. Сухомлинського, М. Монтесорі, Р. Штейнера та інших, пам'ятають, що слід бути культурними і інтелігентними, тому що діти наслідують їх, що саме вони формують громадянина ХХІ століття. Отже, на цьому етапі студенти знають можливості різних інноваційних педагогічних технологій і вміють використовувати їх елементи в роботі з дітьми.

Четвертий компонент. Особистісна позиція студента-випускника про необхідність використання інноваційних педагогічних технологій.

Головний напрям – усвідомлення необхідності впровадження інноваційних педагогічних технологій у роботу з дітьми, творче використання знань, розробка нових методик впровадження інновацій.

Основним шляхом реалізації напряму є творча позааудиторна діяльність з поглибленого вивчення сутності інноваційних педагогічних технологій та передових методик їх впровадження.

До форм і змісту слід віднести написання курсових, дипломних робіт, участь у науково-практичних конференціях, семінарах.

Щоб з'ясувати позицію студентів про необхідність використання інноваційних педагогічних технологій, можна організувати педагогічний ринг на тему: "Інноваційні педагогічні технології: моя позиція".

Це вимагає від студентів завчасної підготовки – вчить аналізувати літературу, сприяє формуванню особистої позиції.

Групу розподіляють на команди, в яких є новатор, консерватор, критик, конформіст, пропагандист. З позиції вибраної ролі студент повинен обґрунтувати своє ставлення до системи Монтесорі, до Вальдорфської педагогіки, ТРВЗ та інші.

Новатор – коротко викладає сутність системи, розповідає, що дасть її втілення дитячому садку.

Консерватор – висуває як аргумент, старі, перевірені шляхи, доводить їх доцільність.

Критик – піддає сумніву слабкі чи нерозроблені сторони системи.

Пропагандист-аналітик – агітує за впровадження і поширення технології, підкреслює позитивні сторони.

По закінченні – аналітики спільно з викладачем оцінюють:

- можна використовувати повністю;
- можна використовувати з корекцією;
- має (чи ні) ця система практичний інтерес;
- система з творчим підходом тощо. [30].

Такий захід сприяє формуванню критичного мислення майбутніх фахівців, уміння поєднувати традиційне і інноваційне.

Участь у науково-практичних конференціях свідчить про позицію щодо використання інноваційних педагогічних технологій. Наприклад, на конференції на тему "Педагогічна спадщина С. Русової й сучасний національний дошкільний заклад України" студенти виступають з інформаціями: "Працюю за Русовою", "Вчуся мудрості в Софії" та ін.

Доцільно також організовувати такі форми позааудиторної роботи, як практичні семінари для вихователів дошкільних закладів, методичні турніри, "круглі" столи за участю студентів.

Важливим у формуванні особистісної позиції є дипломні, курсові і творчі роботи.

Студенти зі сформованою позицією можуть обирати відповідні теми дипломних і курсових робіт: “Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті”, “Можливості використання педагогіки Р. Штейнера в сучасному дошкільному закладі”, “Впровадження елементів педагогічної системи М. Монтесорі в практику роботи сучасного дошкільного закладу”, “Софія Русова – фундатор національного дошкільного закладу України” та ін.

Під час їх написання студенти проводять велику дослідницьку роботу, вивчають досвід вихователів, що працюють за новими педагогічними технологіями.

До курсової роботи, присвяченої національному дитячому садку С. Русової, студентка 4-го курсу провела тижень С. Русової під гаслом “Усе виховання будується на пошані до особистості дитини”.

Акценти тижня: лагідне ставлення до дитини, радість, творчість.

Напрями тижня:

1 день: “Любимо свій рідний край, шануємо природу”.

2 день: “Наш театр”.

3 день: “Розвиток рідної мови та культури спілкування на засадах народної педагогіки”.

4 день: “Все виховання має бути пройнято мистецтвом”.

5 день: “Спільно з сім’єю”.

До курсової роботи “Теорія розв’язання винахідницьких завдань (ТРВЗ) – наука навчання творчості” студентка провела мікродослідження за такими етапами:

1 – вчити дитину знаходити і розв’язувати суперечності;

2 – вчити винаходити та фантазувати;

3 – розв’язування казкових завдань та придумування казок;

4 – вихід із життєвих ситуацій [13].

Зі студентами на спецсемінарі займаються в лабораторіях, організовують наукові мінібрифінги, конференції. На-

водимо орієнтовну тематику: “Творче використання ідей видатних педагогів-гуманістів у сучасних дошкільних закладах”, “Школа Монтесорі – школа майбутнього”, “Метод О. Декролі” та ін. Для їхнього проведення студенти розробляють педагогічні проспекти, рекламні буклети, пишуть статті для науково-інформаційного збірника та фахових журналів.

Загалом це сприяє розвитку творчості випускників у руслі європейських стандартів, спонукає їх до самореалізації та самоактуалізації, самовизначення, а також необхідної участі у науково-дослідницькій діяльності із застосуванням інноваційних педагогічних технологій, виробленню власної професійної позиції.

Проектування підготовки студентів до використання інноваційних педагогічних технологій у контексті їх майбутньої професійної діяльності вимагає конкретизації очікуваних результатів цього процесу. Вони полягають у готовності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку до свідомого використання вищезазначених технологій у самостійній педагогічній діяльності. Окрім цього, важливим результатом такої підготовки майбутніх фахівців є формування готовності до безперервної самоосвіти з проблем вивчення та використання інноваційних педагогічних технологій задля забезпечення поколінь вихованих дітей уже з дошкільного віку.

Звернемо увагу на ще один аспект проблеми: втілення нових педагогічних технологій є справою надзвичайної ваги. Вона потребує виваженого наукового підходу, отож мовимо про використання лише елементів інновацій і вважаємо за необхідне орієнтувати студентів на додержання низки рекомендацій:

- досконалого вивчення конкретної інноваційної педагогічної технології та її сприйняття;

- визнання доцільності використання її елементів у роботі з дітьми;

· створення розвивального середовища – комплекти дидактичних засобів, матеріальні умови роботи [30].

Отже, передусім – необхідно всебічно вивчити позитивні й негативні аспекти, зіставити їх з цілями і завданнями конкретного дошкільного закладу та його можливостями щодо забезпечення очікуваного позитивного результату.

Розв'язання такого завдання уможливило створена науково обґрунтована і попередньо спрогнозована модель реалізації інноваційної методики (технології).

Спираючись на психолого-педагогічну літературу, досвід роботи сучасних дошкільних закладів близького і далекого зарубіжжя, а також досвід практичного впровадження педагогічних інновацій у ДНЗ Хмельницької області, можемо запропонувати студентам 5-го курсу (особливо обдарованим і творчим, зацікавленим особам) один із варіантів розробки і впровадження інновацій за такими етапами: 1 – аналітичний; 2 – підготовчий; 3 – діагностичний; 4 – практичний; 5 – узагальнюючий.

1 – аналітичний: аналізується психолого-педагогічна література та практика реалізації і впровадження інновацій; складається цільова комплексна програма діяльності дошкільного закладу (групи), створюється банк даних із педагогічних технологій, опрацьовуються і апробуються діагностичні методики, спрямовані на визначення потенційних можливостей дітей.

На першому етапі слід провести діагностику підготовленості всього педагогічного колективу дошкільного закладу (групи) до роботи в нових умовах, провести соціологічні дослідження тестуванням, анкетуванням педагогічних працівників з метою з'ясувати їх професійний рівень, а також організувати науково-методичну роботу з ними.

2 – підготовчий: створюються умови для організації продуктивної праці педагогічного колективу дошкільного закладу (групи) для розв'язання проблеми, виділяються основні аспекти роботи. А саме:

· розробка моделі розвитку інноваційних педагогічних технологій;

· написання, обґрунтування експерименту;

· розробка концепції діяльності.

Обов'язковою умовою роботи дошкільного закладу на другому етапі є створення творчих динамічних груп з проблеми, розробка і реалізація програм впровадження інновацій.

3 – діагностичний: вивчається готовність дошкільного закладу (групи) до реалізації експерименту, здійснюється повторна психолого-педагогічна діагностика за такою схемою. А саме:

· розвиток пізнавальних можливостей і здібностей дітей;

· розвиток творчого та професійного потенціалу вихователів;

· професійна компетентність і готовність керівників ДНЗ до впровадження інноваційних технологій.

Важливо виявити можливості певного дошкільного закладу (групи) для переходу до нової моделі, а також провести корекційні заходи відповідно до результатів діагностичного етапу. Вихователі продовжують вивчати інноваційні методи.

4 – практичний: у практику роботи впроваджується інноваційна педагогічна технологія, проводяться констатувальні зрізи, контроль та корекція досліджуваних процесів. На цьому етапі слід створювати розвивальне педагогічне середовище.

5 – узагальнюючий: результати впровадження нових технологій, а вихователі самостійно впроваджують нові, оригінальні форми та методи, аналізують досягнуте та його об'єктивно оцінюють [13].

Для майбутнього вихователя-бакалавра, який має намір запровадити певну технологію, алгоритм діяльності охоплює кілька позицій:

– збір необхідної інформації про групу і окремих дітей;
– комплексний аналіз одержаних даних;
– виокремлення основних проблем, постановка цілей і задач;

– прогнозування можливих результатів;
– вибір адекватної (найоптимальнішої) інновації;
– підготовка до впровадження інновації;
– практична реалізація технології;
– педагогічний моніторинг – постійний контроль за проміжними результатами;
– оцінка прикінцевих результатів та висновки про їх подальше використання.

Запропонований алгоритм впровадження педагогічних інновацій у практику роботи сприятиме творчим, майбутнім молодшим спеціалістам та бакалаврам успішно здійснювати інноваційну педагогічну діяльність в умовах модернізації дошкільної освіти в Україні.

Таким чином, модель підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до використання інноваційних технологій у дошкільних закладах охоплює змістовну, технологічну та оцінково-результативну складові. Кожна з них забезпечується відповідним наповненням: змістовна – розкриває сутність компетентності студентів до використання інноваційних педагогічних технологій, розглядає параметри поінформованості, грамотності, культури, особистої позиції студентів-випускників до впровадження педагогічних інновацій; технологічна – інформує про шляхи та джерела формування компонентів компетентності; результативно-оцінкова – подає результати підготовки студентів до використання інноваційних педагогічних технологій у дошкільних навчальних закладах.

4.3. Неперервна математична підготовка майбутнього педагога в системі освіти дітей дошкільного та молодшого шкільного віку

Математична освіта сьогодні є однією з найважливіших і життєдіяльних сфер знань сучасного людства. Вона є необхідною та обов'язковою для поступу суспільства цивілізованим шляхом. Повсякденне використання техніки в т.ч. й комп'ютерної, вимагає певного мінімуму математичних знань і уявлень громадян задля забезпечення почуття комфортності в сучасному високотехнічному світі.

Дитина знайомиться з математикою майже від народження. Відповідно існують різні погляди на неї, як на об'єкт пізнання, якому слід повідомити якісний і необхідний соціальний мінімум знань означеної галузі.

Вирішення проблеми моделювання оптимального курсу математики для загальнообов'язкового розвитку дитини є сьогодні не лише актуальним, а й досить дискусійним. Все ж нагадаємо, що безпосереднім “реалізатором” результатів таких дискусій є педагог. Він достатньо ознайомлений із різноманітною кількістю підручників з математики для початкової школи, які рекомендовано Міністерством освіти і науки України до використання в навчально-виховному процесі, а також із альтернативними авторськими посібниками, які вже є апробованими в роботі з дітьми різного віку.

Обговорення питань щодо необхідності систематичної передматематичної підготовки дитини минули стадію дискусійності ще в 50-ті роки минулого століття. Практика свідчить, що стихійне формування передматематичних уявлень дітей дошкільного віку відбувається досить активно, однак вони формуються на прикладному, тобто життєвому рівні і, зазвичай, є придатними лише в обмежених ситуаціях. Наукові знання, раціональні, усвідомлені й актуальні у певних різноманітних ситуаціях, маючи узагальнений зміст

формується лише в педагогічному процесі. Набути таких знань дитина може лише за умови використання спеціально організованої діяльності з відповідними матеріалами і під безпосереднім керуванням носія знань.

Така передматематична підготовка є вкрай важливою не лише з предметної підготовки, а й т. з. психологічної готовності до навчання математичної діяльності. У період дошкільного віку дитина поступово адаптується до нового бачення світу, привчається до діяльності з кількісного оцінювання навколишньої дійсності. Психологічні дослідження свідчать, що сприймання дітьми кількісної характеристики є опосередкованим, її усвідомлення і визначення відбувається тоді, коли дитина навчається бачити окремі деталі “цілого” об’єкта чи вибірккові елементи безлічі як “цілої” групи.

Усі психологічні тести готовності шестирічної дитини до школи побудовано на визначенні адекватності сприймання не кількісних характеристик, а форм розпізнавання та відтворення. Вимоги до визначення кількісних характеристик (лічба, число) здебільшого діагностуються додатково з ініціативи учителів початкових класів. Вони приймають дітей на навчання у школі, аналогічно можемо зауважити й на маніпулюванні числовими характеристиками множин чи об’єктів (арифметичні дії, розв’язання задач).

Задля успішного становлення сприймання вказаних характеристик у дитини має бути достатньо сформована операція аналізу. Це дозволяє їй успішно виокремлювати потрібну характеристику розглянутого уявлення, абстрагувати її від інших, несуттєвих ознак. Скажімо, під час виконання арифметичного завдання важливими є лише кількісні характеристики об’єктів і тип зв’язку між ними, натомість властивості об’єктів є несуттєвою ознакою. Якщо дитина не розуміє цього, вона підходить до кожного завдання як до самостійної проблеми, не убагаючи спільності завдань “про зайчиків” і “про груші”.

Становлення операції аналізу відповідно до психологічних досліджень, не є самостійним та швидким процесом, що не вимагає корекції. Операція аналізу формується у взаємозв’язку із результатами і операцією синтезу. Натомість якість їх сформованості здебільшого залежить від технології їх формування. При цьому виявлення подібності (схожості) та відмінності форм і кількісних характеристик об’єктів, а також їхніх груп передбачає сформовані вміння дитини здійснювати операції абстрагування від інших несуттєвих для цього процесу ознак; порівняння та узагальнення окремих ознак; проведення аналогії з уже відомими і визначеними поняттями й діями тощо.

Таким чином, найважливішим підсумком математичної підготовки дошкільника є не лише накопичення певного обсягу предметних знань, вмінь та рівня певної компетенції з елементарної математики, а й розумовий розвиток дитини загалом, формування її необхідних специфічних пізнавальних та розумових понять. Вони є базисними для успішного засвоєння, не лише математичного, а й інших узагальнених знань у подальшому навчанні.

Можна упевнено стверджувати про особливу важливість формування елементарного рівня передматематичного періоду, яка полягає в тому, що саме у ці роки відбувається становлення і розвиток основних логічних прийомів розумової діяльності, в єдності з необхідним рівнем розвитку дрібної моторики це забезпечує дитині оптимальний стартовий рівень для безпосереднього знайомства та оперування арифметичним матеріалом, який замкнено на оперуванні численними характеристиками множин, об’єктів та ситуацій (завдання). Таким є сьогодні зміст курсів математики для початкової школи.

Розвиток дрібної моторики важливий саме в передматематичний період, оскільки в школі, у зв’язку зі специфікою змістовного курсу математики (переважає створення арифметичного матеріалу), дитина знайомиться з написанням

цифр, з перших днів має працювати в зошиті з дрібною клітиною. Вчителі-практики знають, що дитина може непогано розуміти матеріал загалом, однак через проблеми з написанням цифр та інших математичних записів часто отримує зауваження, а в наступні роки це віддзеркалює оцінка. Зазвичай, це негативно впливає на бажання дитини вивчати математику. Якщо ж незадовільний розвиток моторики супроводжується поганою пам'яттю та логічним мисленням, це призводить до загального відставання з предмета. При цьому таке відставання зумовлено проблемами, що фактично не стосуються безпосередньо математики як навчального предмета. Таким чином, на думку шкільних учителів, проблеми навчання математики в школі віддалені від якісного і методично грамотно організованого передматематичного періоду підготовки дитини в ДНЗ.

Математична підготовка дитини дошкільного віку традиційно організовується у дошкільних навчальних закладах відповідно до розроблених та офіційно затверджених програм і методик дошкільної освіти. Основна мета математичної освіти дошкільників полягає у формуванні елементарних математичних уявлень та досягнення відповідно до вікових особливостей і можливостей рівня розвитку.

Традиційними в організації змісту елементарної математичної підготовки дошкільників є посібник К. Щербакової. Основна мета методики навчання математики дітей дошкільного віку, яку визначає автор, полягає у формуванні математичних уявлень і початкових понять, найпростіших способів виконання арифметичних дій та відповідних умінь і навичок, самостійного застосування умінь у процесі вирішення практичних та пізнавальних завдань, сприяння розвитку особистості загалом.

Дітей ознайомлюють зі способами встановлення кількісних і просторових відношень між предметами реального світу, вчать лічити, додавати і віднімати, вимірювати довжину, ширину, висоту предметів, об'єми рідких і сипучих

речовин, обстежувати форму предметів, орієнтуватися в просторі та в часі, орієнтуватися за циферблатом годинника. На цій основі формується уявлення дошкільників про натуральні числа (в межах 10), про основні величини, про найпростіші геометричні фігури й різноманітні форми предметів, про просторові напрямки та відношення, про тривалості деяких часових відрізків (доба, тиждень, місяць тощо) [5, с. 3].

Методика К. Щербакової є чітко побудованою системою підготовки майбутнього вихователя, яка має на меті формування навички лічби та елементарних уявлень у дитини про величини (довжину, масу, рідину) й способах їх вимірювання, а також знайомить дошкільників із формою і назвами основних геометричних фігур (квадрат, прямокутник, круг, трикутник тощо), що застосовується здебільшого як лічильний матеріал [60].

Удосконалення та впровадження у сучасну педагогіку нових розвивальних підходів до освіти, активна реалізація в практиці початкового навчання нових програм призвело до змін у концептуальних підходах до розробки змісту та методик навчання дітей молодшого шкільного віку і до появи нових вимог до дошкільної підготовки дитини. Сьогодні дошкільна педагогіка не може залишатися на традиційних засадах, що розглядають дитину як об'єкт навчання та визначають мету дошкільного навчання як підготовку до школи з формування предметних знань, умінь і навичок.

Унаслідок оновлення дошкільних програм за останні роки спостерігаємо активну розробку освітніх альтернатив, видання нових методичних матеріалів, створення комплексних і парціальних (однопредметних) програм, спроби розробки концептуальних питань розвитку дошкільної освіти.

Такі тенденції породжують низку проблем, які стають актуальними для педагогів-практиків і для методичної науки. Вони пов'язані з розробкою теоретичних концепцій, які творять основу побудови навчальних курсів, з відбором їх

змісту, методів і форм організації діяльності дітей у процесі їх вивчення. Загалом ці проблеми є абсолютно новими і незвичними для дошкільної освіти, оскільки в попередні роки дошкільну освітню галузь не розглядали як самостійну, самоцінну та важливу сферу впливу на розвиток дитини, а натомість трактували лише як передшкільну підготовку.

Зміни у підходах до шкільного навчання неминуче призводять до змін у підходах до дошкільної освіти. Вони породжують зміни пріоритетних цілей навчання та виховання особистості дитини на основі особистісно-орієнтованого діяльнісного підходу [6]. Відтак, доцільним буде той курс математики для молодших школярів, який дозволить засобами цього предмета реалізувати ідеї розвивального навчання і, водночас, забезпечувати формування певного рівня компетенцій, тобто з перших кроків дозволить би творчо використовувати їх під час вирішенні різних практичних завдань.

Вважаючи навчальну діяльність провідним видом діяльності молодших школярів, слід у побудові системи (зміст, методи, засоби, форми організації навчання) передбачити можливість самореалізації дитини під час вивчення конкретного змісту. Іншими словами, дитина молодшого шкільного віку має завжди бачити та розуміти застосування набутих знань і умінь у вкрай важливій для неї практичній дійсності.

Така мета початкової математичної освіти очевидно змінить й цілі елементарної математичної підготовки дошкільників.

На сучасному етапі дошкільна ланка неперервної освіти дитини є самоцінною і не розглядається у межах підготовки дитини до наступного шкільного віку.

Оскільки Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) в освітній лінії “Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі” передбачає сформованість доступних для дитини дошкільного віку уявлень, еталонів, в яких відобра-

жено ознаки, властивості та відношення предметів і об’єктів навколишнього світу. Показником сформованості таких уявлень є здатність дитини застосовувати набуті знання у практичній діяльності (ігрова, трудова, сенсорно-пізнавальна, математична тощо), оволодіння способами пізнання дійсності, розвиток її наочно-дієвого, наочно-образного, словесно-логічного мислення. Сенсорно-пізнавальну освітню лінію спрямовано на інтегрування змісту дошкільної освіти, формування пошуково-дослідницьких умінь у дітей, елементарних математичних уявлень, цілісної картини світу, компетентної поведінки в різних життєвих ситуаціях. Відтак, засобом розвитку дитини стає рівень певних компетенцій (сенсорно-пізнавальних та математичних) тобто досягнення нею певного рівня розвитку пізнавальної діяльності [3].

У такому трактуванні провідну діяльність у дошкільному віці можна розуміти як пізнавальну. У цьому випадку під час побудови системи освіти дошкільника необхідно передбачити за обов’язкову умову можливість її самореалізації на всіх етапах роботи із зазначеним змістом. Іншими словами, дошкільник завжди має бачити та розуміти застосування своїх знань і умінь у значущій для нього практичній діяльності. Такою практичною діяльністю стає гра, спостереження і дитяче експериментування, конструкторська діяльність, спілкування, а також фізично-рухова і трудова діяльність.

Застосовуючи свої знання та вміння в різних видах важливих для цієї діяльності, дитина буде самостверджуватися і самореалізовуватися як особистість. Відповідно завдання педагога полягає у тому, щоб зробити цей процес успішним для дитини, тобто таким способом організувати умови її діяльності, щоб вона змогла впоратися з усіма проблемами, використовуючи набуті знання та сформовані вміння. При цьому методична майстерність педагога посідає чільне місце і впливає на процес пізнання. Професійне, непомітне для

дитини координування її дій сприяє досягненню емоційного благополуччя, стимулює активність у різних видах діяльності, впливає на розвиток компетентності в ставленнях до світу, до людей, до себе.

Таким чином, вирішення пріоритетних завдань дошкільної освіти дітей та їх урахування в наступні роки навчально-виховного процесу забезпечуватиме:

- прилучення дітей до цінностей здорового способу життя;
- емоційне благополуччя кожної дитини;
- розвиток її позитивного самовідчуття;
- розвиток ініціативності, допитливості, працелюбності, здатності до творчої самореалізації;
- формування різноманітних знань про навколишній світ, стимулювання комунікативної, пізнавальної, ігрової та іншої активності дітей у різних видах діяльності;
- розвиток компетентностей з різних сфер науки, світу, людей, себе; включення дітей у різні форми співробітництва з дорослими та з дітьми різного віку [6, с. 11].

Відтак, створення системи неперервної математичної освіти дошкільної та початкової освіти має на меті:

- збереження самоцінності кожного вікового періоду розвитку дитини;
- формування готовності дошкільника до шкільного навчання не лише на змістовному, а й на діяльнісному рівнях, тобто наявності сформованості умінь вчитися як фундаментальних новоутворень, що забезпечуватиме психологічну готовність до школи;
- засвоєння різних форм взаємодії дитини з навколишнім світом;
- забезпечення індивідуалізації навчання та розвитку дитини [35, с. 6].

Навчально-виховний процес у сучасних ДНЗ та в школі забезпечення збереження здоров'я, емоційне благополуччя і розвиток індивідуальності кожної дитини.

Наступність між дошкільною та початковою освітою розглядається на сучасному етапі як одна з умов неперервної освіти дитини. Однак це не доводить, що основною метою дошкільної освіти має стати підготовка дитини до школи. На жаль, сучасне суспільство метою неперервної освіти вважає формування в дошкільному дитинстві вузькопредметних знань, умінь та навичок, тобто раннє вивчення програми 1-го класу. За такого підходу наступність між дошкільним і молодшим шкільним віком визначається не розвитком у майбутнього школяра якостей, необхідних для включення у нову діяльність, сформованістю учіння, а здебільшого готовністю до вивчення рідної чи іноземної мови, математики, читання тощо.

Наступність, як зазначено у першому розділі, філософське поняття, яке визначено як об'єктивно необхідний зв'язок між новим та старим у розвитку і є однією з існуючих характеристик закону заперечення.

Теоретичним підґрунтям наступності освітнього процесу є побудова системи взаємопов'язаних освітніх ланок, важливими завданнями яких є:

- визначення дотичних і специфічних цілей на кожному етапі освіти, тобто визначення цілей наступності (збереження та розвиток на етапах освіти);
- взаємопов'язаність та узгодженість методичної системи освіти з обґрунтуванням зв'язків наступності тих чи інших параметрів у різні вікові періоди;
- побудова загальних змістових предметних ліній.

Вирішення всього комплексу завдань наступності можна будувати різноманітними шляхами. Один з можливих – створення неперервних комплексних програм дошкільної та початкової освіти або єдиним авторським колективом чи взаємодіючими колективами.

Інший шлях вирішення комплексу завдань – загальнотеоретичного рівня проблеми на основі компонента “готовність до школи”, який сьогодні практикується психологами.

Термін “готовність до школи” традиційно сприймається шкільними вчителями й батьками досить однозначно, здебільшого як готовність до вивчення конкретних шкільних предметів. Це закладає власне систему попереднього тестування рівня знань, умінь і навичок дошкільників у старшій групі та під час вступу до школи на конкретному змістовному матеріалі (лічба, розв’язування прикладів на слух, орієнтування дитини в календарному році, розв’язування простих задач, читання текстів тощо). Таке сприймання є вимогою батьків, які порівнюють дітей між собою за рівнем певних вмінь. Однак, поняття “готовність до школи” є не достатньо розкритим у теоретичній категорії “наступність”. Під час прийому дитини до школи, практично перевіряється лише готовність до вивчення конкретного шкільного предмета й відповідно враховується наявність предметних знань та вмінь (вміння читати, лічити (бажано в межах 20, а то й 100), знання складу числа, слів іноземної мови, яка буде вивчатися, тощо).

Відсутність цих знань інколи провокує батьків відкласти вступ дитини у школу до наступного року. Відтак зобов’язує вихователя формувати у дитини поверхневі, заучені, формалізовані предметні знання. Методика постійного репродуктивного заучування (з подальшим відтворенням завченого) різноманітних фактів і способів діяльності в предметному середовищі призводить до руйнування пізнавальних інтересів, втрати інтересу до процесу навчання і “втомленості” дитини від такого процесу ще до його початку, тобто до початку шкільного навчання. Така “передчасна втомленість” дитини жодною мірою не свідчить про формування готовності до школи.

Розглянемо поняття “готовність до школи”, розуміючи його як ключовий засіб вирішення проблеми математичної підготовки дитини до школи в руслі наступності та неперервності дошкільної та початкової ланок системи освіти.

Для аналізу цього поняття звернемося до питання про цілі дошкільної та початкової освіти дитини.

Проаналізувавши математичну складову дошкільної та початкової освіти розуміємо, що перша переслідує мету загального всебічного пізнавального розвитку, а наступна – початкова – отримавши дитину з певним рівнем предметних знань на початкових етапах буде їх повторювати та закріплювати, тобто учень, при такому підході, не отримує з певних предметів нових знань.

У випадку дошкільної освіти у взаємозв’язку розглядається саме психічна готовність дитини до школи (розвиток на достатньому рівні всіх психічних процесів – розуміння, сприймання, уява, мислення, пам’ять), психологічну готовність (формування пізнавальної та навчальної мотивації), фізична самоорганізаційна готовність дитини до досить важкого і незвичного процесу учіння й уміння зберігати на певний проміжок часу статичне положення тіла (посидючість), уміння утримувати довільну увагу, слухати не відволікаючись без шкоди для здоров’я, елементарно коригувати свій емоційний стан, переключатися з однієї діяльності на іншу не за власним бажанням, а відповідно до вказівки вчителя (вольові якості). Важливою є і комунікативна готовність дитини до школи – вміння спілкуватися як з дорослими, так і з однолітками. Всі ці параметри включено в поняття “навчальна діяльність”. Очевидно, що формування таких параметрів вимагає комплексного підходу, їх неформованість у дитини, що готується до школи, дуже швидко зробить процес навчання неуспішним, незалежно від кількості конкретних предметних знань і умінь, якими оволодіває дитина перед вступом.

Якщо ми вважаємо пріоритетним діяльнісний підхід до навчання, формування готовності до школи як розвитку і підготовку дитини до навчальної діяльності, яка буде відповідною увесь наступний (шкільний) період життя, то це вимагає наступності в розвитку дитини як суб’єкта цієї діяльності, відтак у діяльності “здобування” знань та умінь користуватися цими знаннями.

Особливого значення набуває проблема встановлення зв'язків провідних видів діяльності в дошкільному і молодшому шкільному періодах життя дитини. Якщо ігрова діяльність є провідною в дошкільному дитинстві, то вона не може “раптово” змінитися під час вступу до школи. Кожний новий вид діяльності слід “закладати” та готувати підґрунтя для нього на попередньому етапі. Необхідним є якісний структурний аналіз компонентів навчальної та ігрової діяльності, що дозволяють реалізувати наступність у формуванні та розвитку умов переходу від одного виду діяльності до іншого.

Якісний аналіз та порівняння компонентів ігрової та навчальної діяльності дозволить створювати базу для перспективного формування переконливих компонентів цих видів діяльності та зорієнтувати дошкільну освітню підготовку на ці важливі компоненти, тобто здійснювати фактичну підготовку дитини до школи на діяльнісному рівні.

Вирішення такого завдання є вкрай важливим і для школи першого ступеня. У навчально-виховному просторі початкової школи відсутня пріоритетна орієнтація на формування навчальної діяльності як провідної. Така мета декларується, однак реально не реалізується з причини жорсткої системи критеріїв результативності навчання в школі, орієнтуванні на рівень досягнень дитини у змістовій сфері. Процес отримання знань важливіший за результат, однак як оцінювати цей процес, поки не знаємо. Вирішення завдання зв'язків на дошкільному і шкільному етапах з погляду формування провідних видів діяльності дитини дозволить розвести поняття “учіння” як отримання знань та “навчальна діяльність” як самоосвіта, формування у дитини “вміння вчитися”.

Отож готовність до школи – це, насамперед, психологічний, емоційний, морально-вольовий та фізичний розвиток дитини, який забезпечує її безпроблемну адаптацію до нового етапу життя, хоча б суттєве зниження негативного впли-

ву на здоров'я й емоційне благополуччя школяра, переходу до нових умов життя, соціальних стосунків і нового виду провідної діяльності.

Готувати дитину до школи з математики – це означає активно формувати її навчально-пізнавальні мотиви (бажання вчитися) та розвивати специфічні саме математичні компоненти діяльності й психічні процеси, які забезпечать її адаптацію до нового етапу життя.

Визначення ієрархії цих компонентів, їх взаємозв'язків та взаємозалежностей, розробка на їхній основі дидактичних основ формування наступності дошкільної та початкової освіти дитини є актуальною проблемою сучасного неперервного освітнього процесу.

Вищезначені компоненти неперервної освіти вимагають сформованості таких компетенцій у майбутнього педагога, однак у них не прослідковується забезпечення наступності у формуванні математичних знань дітей.

Аналіз чинних програм розвитку дітей дошкільного віку, альтернативних авторських програм та навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчання українською мовою (1–4 класи) не вирішує вищезначених завдань, не дає чітких вказівок педагогу для його професійної діяльності.

Реалізуючи завдання модернізації вищої освіти, тобто вдосконалення професійної підготовки фахівців, зокрема дошкільної та початкової освіти. Характерною особливістю сучасної вищої педагогічної школи є активний процес створення та реалізації оновленого навчально-виховного процесу та вдосконалення методів, форм і змісту підготовки кваліфікованих фахівців. Відтак актуалізуються завдання, які пов'язано із розробкою та впровадженням нових навчальних курсів з підготовки майбутніх педагогів як вихователів, так і вчителів.

На сучасному етапі найсуттєвішою проблемою організації математичної освіти дітей стає підвищення рівня підго-

товки педагога з метою реалізації цілей і завдань математичного розвитку дитини.

Важливою складовою для реалізації проблеми наступності математичної освіти дітей є базові знання шкільного курсу у студентів, вивчення основ вищої математики у ВНЗ.

Розглянемо підготовку вихователя та вчителя початкових класів у системі методик математичної підготовки. Виникає низка запитань щодо знань педагога з математики. Особливого значення набуває зацікавленість математикою та оволодіння різними методами вирішення завдань, глибоким занурення в проблеми елементарної математики в процесі підготовки до роботи з дітьми.

Аналізуючи навчання дітей математики важливим є обізнаність майбутнього педагога з проблемою формування математичного мислення дитини. Розглянемо характеристики цього процесу детальніше. Скажімо, чіткість формулювання проблеми, завдання, задачі – забезпечується педагогом і передається дітям. Опираючись на психологічний термін “ступінь допомоги”, яку, у нашому випадку, слід реалізувати через запитання. Під час розв’язування (складання) задачі після прочитаного тексту традиційним є запитання педагога: “Ви зрозуміли умову задачі?” Відповіді на таке запитання немає навіть у дорослого. Відтак слід конкретизувати запитання, відповідно до плану її розв’язування, а саме: “Що відомо в умові задачі? Що слід відшукати? З чого почнемо розв’язування? Чи не розв’язували ми уже подібну?” Запитання має містити підказку, у якому напрямку слід шукати відповідь, що треба відшукати. Відтак педагогу важливо навчитися формулювати чіткі запитання до поставленої перед дітьми математичної проблеми.

Наступна характеристика математичного мислення – це саме розуміння математичного матеріалу під час навчання. Важливо у такому контексті розглянути поняття “розуміти”, як певне явище, що означає виділити у ньому суттєве, усвідомити причини його виникнення, взаємозв’язок з

іншими явищами, його місце серед інших. У такому контексті розуміння охоплює сукупності взаємопов’язаних параметрів, аналіз яких вимагає певних затрат часу. Важливо вчити дитину після виконаного завдання робити висновки, що допомагає усвідомити та зрозуміти матеріал.

Проблема рівня викладу матеріалу – з математичного погляду передбачає логічну строгість (послідовність) викладу. Щодо наступності формування понять та навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку математики, то важливо не допускати прогалин у системі підготовки, враховуючи важливість пропонованого матеріалу. Математична підготовка включає зв’язок з реальністю, з практикою, відтак, важливим умінням педагога є організація творчого пошуку під час навчання та виховання у дитини потреб в усвідомлених висновках та умовиводах.

Невід’ємною складовою математичного мислення є пам’ять. Однак для успішного запам’ятовування математичного матеріалу є його усвідомлення та бажання його відтворити. Найкраще діти пам’ятають самостійне, творче, активне навчання.

Отож, що саме педагог має розуміти під висловом “знати математику”. Відповідь буде неоднозначною, оскільки зрозуміло, що вчитель не завжди зможе отримувати нові результати одразу, особливо з математики.

Задля побудови диференційованого навчання математики педагогу слід враховувати також механізми мислення дитини. Важливими прийомами процесу мислення у дітей означеного віку є аналіз і синтез. На думку Д. Богоявленського та Н. Менчинської провідними процесами пізнавальної діяльності є саме ці процеси. Опираючись на аналітико-синтетичну діяльність у навчально-виховному просторі розглянемо її на прикладі методики математики. Аналіз і синтез у математиці вважають протилежними процесами мислення, які працюють під час розв’язування задач, доведенні абстрактних понять; аналіз – це розкладання предмета на

складові частини, кожна з яких потім окремо досліджується для того, щоб виділені елементи поєднати за допомогою синтезу – ціле, збагачене новими знаннями.

Виконання практичних дій допомагає розумовому розподілу їх, є підґрунтям аналізу. Це спостерігається у дітей, коли вони вчать лічити, практичні дії є основою формування вміння аналізувати.

Важливим завданням обґрунтовуючого знання є встановлення зв'язків між наявними та можливими знаннями. Виявлення зв'язків відбувається через розумові операції аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування тощо, тобто формування знань полягає у застосуванні до них певних логічних операцій.

Оволодіння дитиною вищезначеними операціями в належній мірі забезпечить розвиток логічного мислення, а вміння застосовувати їх у різних пізнавальних ситуаціях сприятиме розвитку активного творчого мислення.

Досягнення мети буде найефективнішим, якщо педагог у своїй роботі дотримуватиметься певного механізму, а саме: розглядаючи об'єкти, які вивчаються, з різних сторін виділяє максимальну кількість притаманних їм властивостей, рис, якостей (на основі операцій аналізу та синтезу); порівнює їх та виділяє найбільш суттєві (на основі операцій порівняння та абстрагування); встановлює зв'язки між отриманими даними та наявними знаннями; формулює нові положення та обґрунтовує їх.

Наводимо варіантну послідовність засвоєння дітьми логічних операцій [6].

Обґрунтування вищезначених категорій підводить до розуміння формування у дітей певного виду специфічних математичних здібностей. Вчені довели, що кожен індивід у певній мірі володіє математичними здібностями, які розвиваються індивідуально. Оцінити й розвинути ці здібності і є завданням педагога.

			Абстрагування
			Серіація
		Узагальнення	Узагальнення
		Причинно-наслідкові зв'язки	Причинно-наслідкові зв'язки
		Поняття зв'язку	Поняття зв'язку
		Доведення	Доведення
	Класифікація	Класифікація	Класифікація
	Порівняння	Порівняння	Порівняння
Аналіз і синтез	Аналіз і синтез	Аналіз і синтез	Аналіз і синтез
Синтез	Синтез	Синтез	Синтез
Аналіз	Аналіз	Аналіз	Аналіз
Молодша група	Середня група	Старша група	1-ий клас (6–7 років)

Н. Менчинською виділено “властивості научуваності”, яким відповідають здібності до вивчення математики, а саме: швидкість засвоєння навчального математичного матеріалу; гнучкість процесу мислення (логічного зокрема), яка проявляється у переключенні уваги, пристосуванні до змінних умов та ситуацій; взаємозв'язок наочних (образних) та абстрактних компонентів мислення.

Складним вважаємо процес встановлення меж між оволодінням математичними знаннями та математичними здібностями. Однак задля формування та реалізації завдань математичної освіти дітей на початкових етапах такі межі не важливі. Оскільки певні математичні компетенції лише починають формуватися. Однак математичні здібності, їх розвиток вимагає наступності на усіх освітніх ланках.

Послугуючись вищезначеним та опираючись на компоненти математичних здібностей можемо узагальнити та виокремити низку завдань діяльності педагога. Першочергово їх можна розподілити по блоках, а саме:

У перший блок включено основні завдання математичної наступності в умовах ДНЗ та початкової школи;

Другий блок передбачає категорію “готовність до школи”, як понять “учіння” як отримання знань, “навчальна діяльність” як самоосвіта, формування у дитини “вміння вчитися”;

Третій блок розглядає математичне мислення дитини старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, індивідуальні особливості його формування.

Отож, за умови такої підготовки, в процесі навчання дітей математики педагог аналізує не лише ступінь засвоєння навчального матеріалу, а й поточне просторову й часову орієнтацію дитини, забезпечує розвиток психічних процесів та формує загальні навчальні уміння.

Аналіз чинних програм у галузі дошкільної та початкової освіти переконує, що вони, здебільшого, хоча й мають дотичну мету (забезпечення всебічного розвитку особистості дитини), все ж є окремими для дошкільного навчального закладу й початкової школи.

Забезпечуючи інтелектуальний розвиток майбутніх першокласників на уроках математики, педагогу слід зосередити увагу на вирішенні таких завдань, як: розвиток пізнавальних процесів на вищому більш ширшому щаблі (сприймання, пам’ять, мислення, увага, уява); здатності до використання набутих математичних знань у практичній діяльності в різних ситуаціях; розвиток пізнавальних здібностей (здатність аналізувати, робити висновки, узагальнювати, порівнювати, встановлювати прості зв’язки між явищами і предметами); вправління у використанні початкових логічних прийомів, формування елементарних математичних понять (про множини, числа, кількість, форму, розмір пред-

метів, часові та просторові ознаки тощо). Задля вирішення цих завдань пропонуємо створювати ситуації задля реалізації пізнавальної активності дітей, залучати їх до спостережень, експериментально-дослідницької та практичної діяльності, до дидактично спрямованих ігор, читати разом книги та обговорювати їх, відвідувати різноманітні заходи тощо. Добре розвивають розумові здібності дітей різноманітні конструктори, головоломки, ребуси, логічні завдання. Не варто використовувати з цією метою шкільні підручники та посібники. Лише інтерес та бажання самої дитини мають бути основним ключем до успішного пізнавального розвитку.

Майбутні вчителі перших класів мають не прискорювати темпи розвитку своїх маленьких учнів, намагаючись якнайшвидше навчити їх шкільних дисциплін, а зосередивши увагу на забезпеченні поступального розвитку тих особистісних новоутворень, які з’являються наприкінці шостого чи сьомого року життя дитини і з якими вона прийшла до школи. Слід пам’ятати, що роль учителя полягає в тому, щоб забезпечити оптимальні психолого-педагогічні умови для реалізації потенційних можливостей дитини не задля перетворення дошкільника у школяра, а першочергово, з метою збереження психологічного здоров’я та повноцінного різнобічного розвитку всіх сфер особистості дитини та засвоєння нею соціальних форм поведінки.

Досвід підтверджує, що лічильною діяльністю, написанням цифр, знанням складу числа в межах 10, 20 швидше чи повільніше оволодіває кожна дитина. Важливо усвідомити, що саме математичний зміст освіти розвиває пам’ять та увагу; дозволяє найефективніше застосовувати низку умінь, а саме: розуміти навчальне завдання; поетапно виконувати завдання за вказівкою педагога; перевіряти роботу відповідно до взірця та оцінювати її вербально.

Педагог має створювати позитивний емоційний простір, який сприяє активізації мислення та пізнавальних процесів.

Важливою складовою процесу навчання математики є залучення дітей до спільної діяльності: “Спробуємо разом...”; стимулювання активності й самостійності дітей: “Хто бажає...”, “Хто бажає допомогти...”; чіткі та короткі вказівки, які передбачають послідовність дій (алгоритм виконання); організація самоперевірки та самоконтролю з наступними вказівками оцінних суджень.

4.4. Функціональні напрями забезпечення результативності управління педагогічним процесом дошкільного навчального закладу

Дошкільне дитинство є особливо важливим етапом у житті кожної людини. Це період формування особистості дитини, а його наслідки супроводжують її впродовж усього життя. Дошкільна освіта є підґрунтям для всієї подальшої освіти, що є незаперечною істиною, яку слід враховувати в діяльності владних структур освітянського і державного рівнів управління: від найнижчого – до найвищого.

Сьогодні постала проблема не лише підтримки функціонування дошкільної освіти, а й відновлення у певних регіонах держави його позитивних надбань попередніх років. Відповідно зростає вплив такого управління в галузі освіти, в якому врахувались би нові соціально-економічні реалії суспільства. Виникає потреба наукового обґрунтування умов управління навчально-виховним процесом у закладах дошкільної освіти.

Вивчення наукових праць філософів, педагогів, психологів та соціологів з проблем розвитку дошкільної освіти та управління доводить, що ці проблеми вирішувались відповідно до об’єктивних закономірностей соціально-економічного поступу країни, розвитку загальної теорії управління й теорії управління педагогічними системами.

Розглянемо сутність ключових понять нашого дослідження: “освіта”, “дошкільна освіта”, “управління освітою”, “управління дошкільною освітою”. За визначенням, ухвленими XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, освітою є процес і результат удосконалення здібностей та поведінки особистості, за якого вона досягає соціальної зрілості й індивідуального зростання.

Б. Гершунський виокремив 4 аспекти змістового трактування освіти як: цінності; системи; процесу; результату [7, с. 41]. На його думку, такий аспектний поділ поняття “освіта” не означає порушення його цілісності. Усі зазначені аспекти віддзеркалюють можливість і необхідність акцентування на цих та інших сторонах функціонування освіти і до певної міри дослідження її сутнісних характеристик в освітній практиці. Зрозуміти й оцінити сутність освіти як складного явища можна лише в єдності і взаємодоповненні наведених аспектних характеристик. Іншими словами, аналітичне “розкладання” цілісного об’єкта, яким є освіта, що починається з метою виявлення особливостей того чи іншого аспектного прояву її сутнісних якостей, припускає, що паралельно йде процес синтезу, інтеграції, адже вони визначають статус освіти як міждисциплінарної макросистеми з усіма властивими для таких систем ознаками й особливостями [7, с. 37].

Закон України “Про дошкільну освіту” трактує дошкільну освіту як цілісний процес, спрямований на забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних і фізичних особливостей, культурних потреб та формування в дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду [18, с. 5]. У сучасних соціокультурних умовах модернізації і розвитку дошкільна освіта значною мірою визначається тим, наскільки ефективно здійснюється управління всією її системою. Успішний розвиток системи дошкільної освіти можливий лише за умо-



ПЕДАГОГІКА

З питань придбання наших видань
звертатися за адресою:

*"Видавничий дім "Слово",
вул. Олегівська, 36, оф. 310,
м. Київ
тел. (044) 462-48-63, 463-64-06*

e-mail: vd_slovo@ukr.net
www.slovo.kiev.ua

