

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

3-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 наступності | 11 |
| 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 I ступеня..... | 65 |
| 1.3.1. Психологічні механізми моделювання наступності освітнього простору в системі “ДНЗ – ЗОШ I 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 |
| <i>Література.....</i> | <i>107</i> |

| | |
|---|-----|
| Розділ II. Освітній простір сучасного дошкільця 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> | 248 |

| | |
|--|-----|
| Розділ III. Освітній простір сучасного дошкільця 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> | 335 |

| | |
|---|-----|
| Розділ IV. Освітній простір сучасного дошкільця 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> | 461 |



ПЕРЕДНЄ СЛОВО

Змінами у соціально-економічній сфері українського суспільства й реформуванням освіти зумовлено першочерговість проблем забезпечення безперервного особистісного розвитку. Сучасну людину вирізняє широта розумових здібностей, які сприяють її швидкій адаптації у мінливому соціокультурному довіклі. Найсприятливішим періодом їхнього формування визнано дитинство, коли закладається особистісне підґрунтя кожного вихованця, формуються його базисні основи культури пізнання і світогляду. Отож важливо забезпечити наступність у розвитку індивідуально-особистісного потенціалу на етапі дошкільного й молодшого шкільного віку.

Відповідно до законодавства України чинні програми дошкільної й початкової освіти повинні реалізувати наступність в освіті. Однак, її представлено все ще недостатньо, відповідно і надалі нагальною є потреба в узгодженості між освітніми технологіями, змістом і методами педагогічної діяльності. Варто наголосити й на особливій значущості методологічних напрямів дошкільної й початкової освіти, в яких були враховані не лише принципи реалізації наступності (розвиток допитливості дошкільника, як основи пізнавальної активності майбутнього учня; розвиток різносторонніх здібностей дитини; формування творчої уяви; розвиток комунікативності та ін.), а й забезпечували подальший розвиток актуальних аспектів наступності у вихованні особистості у дошкільній та початковій ланках. Ці аспекти

уже почасти порушено в працях: І. Беха, Л. Божович, Л. Виготського, Л. Венгера, О. Запорожця, В. Котирло, А. Леонт'єва, М. Лісіної, О. Проскури та ін. В останні роки ХХІ століття означений напрям розробляли дотично до методології виховного процесу століття, яке минуло, Л. Артемова, А. Богущ, В. Бондар, Е. Вільчковський, Г. Григоренко, О. Кононко, К. Крутий, Н. Лисенко, З. Плохий, Т. Поніманська, Т. Степанова, Г. Тарасенко, К. Щербакова та ін.

Розвиток допитливості, зацікавленості, урахування емоційного й інтуїтивно-образного компонентів у пізнавальній діяльності дітей узалежнені від професійно-обґрунтованої організації їхнього ознайомлення із сутністю предметів, розвитку певних понять про них. Зауважимо, що зміст таких понять інтегрує раціональні й ірраціональні процеси пізнання сутності предметів і явищ на основі інтелектуально-рефлексивних й емоційно-почуттєвих процесів мислення, забезпечуючи, в такий спосіб, їхню незворотність, згорнутість, стриманість і спирається на зміст понять, які традиційними витоками сягають у скарбницю народної педагогіки. Означена проблема в розвитку особистості була актуальною завжди. В історії педагогіки її розглядали А. Дістерверг, Я.А. Коменський, Дж. Локк, М. Новіков, І.Г. Песталоцці, Ж.Ж. Руссо, В. Одоєвський, Є. Тіхеева, К. Ушинський й ін. Значний внесок у її розробку належить вітчизняним й зарубіжним дослідникам ХХ сторіччя: Дж. Брунер, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Запорожець, Ж. Піаже, С. Рубінштейн й ін.

У працях Л. Венгера, В. Логінової, А. Леушиної, Г. Люблінської, К. Некрасової, Н. Непомнячої, С. Новосьолової, Л. Обухової, М. Подд'якова й ін. розкрито основні закономірності формування розумових операцій на матеріалах інтегрованих понять дітей дошкільного віку. На підставі даних про розвиток розумової діяльності молодших школярів (Г. Антонова, В. Давидов, Л. Занков, З. Калмикова, Є. Кабанова-Міллер, Н. Менчинська, Н. Тализіна, Д. Ельконін й ін.) та методики формування уявлень і діагностики

їхнього розвитку (М. Верзілін, П. Гальперін, В. Давидов, Л. Занков, М. Шардаков й ін.) в останні роки реформування дошкільної та початкової освіти досліджують методологію розвитку понять за всіма актуальними розділами чинних програм ДНЗ і ЗОШ I ступеня. Однак, на основі аналізу наведених вище психолого-педагогічних досліджень, доходимо до висновку про те, що проблеми наступності в означеному нами аспекті щодо дошкільників і молодших школярів розроблені все ще недостатньо, адже не досліджено відповідні дидактичні умови, які б сприяли досягненню очікуваних результатів у царині порушеної нами етнокультурної проблематики.

Варто підкреслити також низку виявлених негативних тенденцій, що вимальовуються у масовій практиці дошкільної й початкової шкільної освіти. Скажімо, орієнтуючись на мету початкової освіти, здебільшого педагоги дошкільних навчальних закладів розв'язують проблеми наступності лише в розвитку мислення (механічне перенесення основних принципів і методів організації педагогічного процесу з початкової школи в дошкільний навчальний заклад), відтак процес навчання в дитячому садку перетворюється в жорстко регламентовану діяльність дітей і педагогів. За такого підходу ігнорується сама ідея особистісно-орієнтованого підходу, передусім до виховання, порушуючи принципи самоцінності кожного вікового періоду, нівелюється колорит етнічної приналежності вихованців, як носіїв етногенетичного фонду, ампліфікації дитячого розвитку, водночас, констатуємо й факти щодо недостатнього використання дотичної ігрової діяльності в освітньому просторі молодших школярів. Власне вона могла би заповнити ті прогалини, які все ще є у використанні етнокультурних засобів впливу на дітей у позаурочній діяльності. Зрозуміло, що унаслідок зазначеного нівелюється природна активність і допитливість дітей, вікова специфіка діяльності задля формування етнооснов особистості. Наведені недоліки загалом гальмують і розвиток

поняттєво-образного мислення дітей засобами національної культури, а наслідком цього є недостатня обізнаність із витворами народного мистецтва, перлинами народної творчості. Відтак закладається індивідуальне ставлення до них і на наступних вікових етапах особистісного розвитку.

За матеріалами аналізу психолого-педагогічних досліджень й об'єктивних умов масової практики дошкільної й початкової шкільної освіти ними увиразнено **протиріччя** між:

– зростаючими вимогами до поглиблення інтелектуальної діяльності дітей й утрудненнями педагогів у практичній реалізації її дидактичного забезпечення в умовах сучасної освіти на засадах лише масової культури, домінування національного нігілізму й недооцінки полікультурності, як механізму формування національної й етнічної ідентичності;

– необхідністю реалізації наступності в навчанні й вихованні дошкільників і молодших школярів на основі ампліфікації, самоцінності кожного етапу дитячого розвитку й поширеною тенденцією лише їх форсованої підготовки до шкільного навчання;

– емоційно-образною специфікою мислення дітей, їхньою природною активністю, допитливістю й традиційно невиразним і аморфним використанням засобів народознавства в розвитку самостійності, креативності в процесі застосування загальноусталених, традиційних освітніх методик.

У розкритті проблеми наступності істотно спираємося на низку теоретичних положень. А саме:

– класичні педагогічні концепції про засоби і фактори впливу на особистість (Я.А. Коменський, А. Дістерверг, С. Русова, К. Ушинський та ін.);

– психолого-педагогічні концепції розвивальної освіти (І. Бех, Л. Виготський, Л. Венгер, В. Давидов, Л. Занков, Д. Ельконін, О. Кононко, Л. Трубайчук й ін.);

— 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. М'ясищев, 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. Ращікуліна, 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 можливість 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 витокami 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, отождивають гуманістична педагогіка, 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 вправлянню 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 виможливого 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 XIX 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, заковано 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 на-самперед 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 сьогоднішньої, 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, сприятливий, чуйний для прискореного 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.

Генеza 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 генеzu 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 Суцього 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 вихованця, 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].

Ґрунтуючись 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 методіку 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 докільля 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. Найявністю 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. Сявавко).

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 імпонує 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 етно-виховання. 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 набуте 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 передує 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 відбутися 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. Зеленкова, 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 безперервність 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 придушуеться 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. Наголосимо, що дошкільний і молодший шкільний вік становить за Д. Ельконіним один період – іменованій 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 усвідомленішими, 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 імпоує, 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 засвоєваних 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. Єрахіна 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".

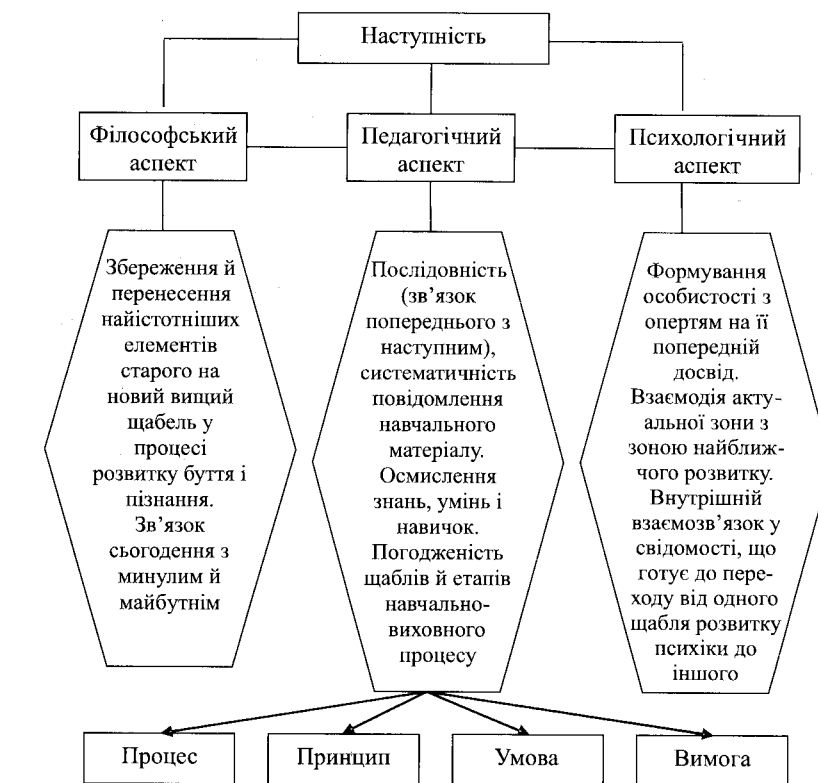


Рис. 1.1. Зміст поняття "Наступність"

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 дошкільля 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. Богущ, 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. Леонт'єв, 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 уможлиблює 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; вираження 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, довольність 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 напряду 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 поодиноці 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; довольність, 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 викремити 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 наукування;
- освіта на високому рівні утруднень і доступності;
- освіта у швидкому темпі й послідовності;
- самотність 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 волювою й інтелектуальною готовністю, належним рівнем зорово-моторної координації.

Саме ці прагнення стати школярем і є основою готовності до школи. “...Волюва 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 відзначав 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 (істотно 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 приходиться 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. Богуш, Я. Вільчовської, К. Щербакової та ін., виразнено 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 навчальної 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 “вертикальна” (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 координатією 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: сформувані практичні й життєво необхідні вміння, навчити орієнтуватись у нових умовах життя, знаходити своє місце серед інших, відчувати межу припустимої поведінки, ініціювати доброчинність. 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 виражені 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 компетентнісної 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, виважених, 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 малят”. 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, поперше, 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 етновиховного простору, який зніщує 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 вищій ступінь в істотно перетвореному (удосконаленому) світі. Стосовно реалізації завдань навчально-виховної роботи з дітьми наступність уможливорює 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 позитивного, 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 довілля (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 I ступеня функціонують у поліетнічному просторі, який увиразнює чимало упущень в освіті попередніх десятиріч.

1. 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 I 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, лицей 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 зініціювати 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 пропонуваній 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 ХХ 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 колеґ 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 принципи 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 ХХ і початку ХХІ 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. Федосеева, 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 цілепокладають 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 у вираженні розподілу 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.

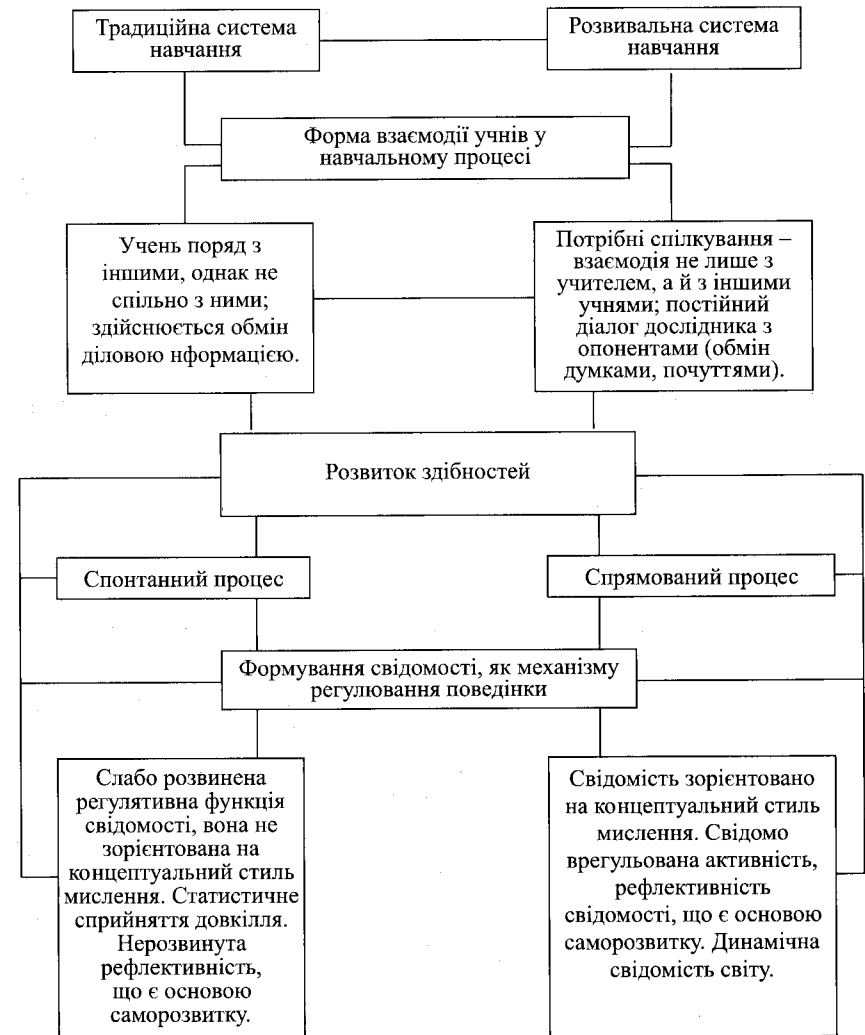
Наявність означених розходжень між традиційним і розвивальним освітнім простором визначає й наявність різних психологічних чинників навчально-виховного процесу.

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 гавчального 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 відчувають 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 “вихователю-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 впевненість у своїх силах.

З цією метою психолог організує й інсценування шкільного життя за участю дітей старшого дошкільного віку, під час відвідування ними гімназії. Зміст сенок укладають дошкільники самостійно. Це є не лише профілактичним заходом, а й діагностичним, оскільки уможливорює психологові й вихователів вияв уявлень дітей про школу і їхні очікування. Окрім цього, можливе залучення батьків і до участі в аналогічних мініспектаклях.

Загальновідомо, що дитяча психіка чутлива до такої емоційної дії, якою є мініспектакль, оскільки він впливає на емоційну сферу, волюве регулювання, мислення, сприйняття, пам'ять тощо. Зазвичай, вплив інсценування ситуацій шкільної взаємодії на дитину дуже різнобічний: співпереживання сценічним образам формує моральні основи особи, а роздуми над подіями, що відбуваються "в гімназії", тренують мислення і пам'ять, збагачують їх логікою, здатністю до аналізу й синтезу інформації.

Така постановка є прекрасною школою дитячого і батьківського взаєморозуміння. Участь самих дошкільників у мініспектаклях із його подальшим обговоренням, спільно з вихователем і батьками стимулюють формування позитивної моральної позиції майбутнього гімназиста. Дорослим надається можливість з'ясувати ставлення дитини до школи, її погляди, перебіг процесу становлення особистості й формування психосоціальної зрілості. Дошкільники активно виявляють свої почуття і думки, однак не завжди вміють їх охарактеризувати і сформулювати правильний висновок. У таких ситуаціях є потрібною професійна участь психолога.

У такому спілкуванні відбувається взаємообмін і взаємозбагачення: дитина набуває впевненості в собі, додаткового життєвого досвіду, а психолог – інформацію про психологічні особливості дитини. Таким чином, збіг ідеального образу гімназії і реальної ситуації значно підвищується.

У цьому випадку, відвідування дошкільниками гімназії відбувається не лише для набуття ними інформації про

гімназичні умови навчання, а й з метою налагодження безпосередньої їхньої взаємодії із молодшими школярами, а також вихователів із педагогами гімназії. Для вирішення цього завдання слід організувати участь старших дошкільників у проведенні "Дня знань" для першокласників. Цей психолого-педагогічний захід об'єднує дітей із дорослими і під час його підготовки, і, власне, під час його проведення. Дошкільники читають вірші, демонструють різні сценки з життя дитячого садка і своєю творчістю виражають різницю в соціальних позиціях: "школяр" і "дошкільник". Першокласники, натомість, ілюструють етюди з життя школи, які вони підготували на основі уже наявних знань. Це значно полегшує сприйняття дітьми позиції "учень", оскільки у формі, що театралізується, представлено існуючу різницю між соціальними ролями.

З тією ж метою першокласників запрошують до участі в святкуванні "Останнього дзвінка" в дитячому садку. Провчившись цілий рік у школі, діти мають можливість розповісти про особливості гімназичного життя випускникам дитячого садка. Інформація, одержана практично від однокласників, дошкільникам зрозуміліша й емоційно значуща проти тієї, яку вони одержують від батьків або вихователів. Таку форму співробітництва вже доведено як ефективний метод організації наступності у зв'язках між двома схидами у розвитку дітей – дошкільним дитинством і початковим етапом їхнього навчання.

Організація і проведення екскурсій у гімназію для дошкільників створює передумови для їх успішної адаптації до навчання. Ми ж розглядаємо адаптацію з точки зору відповідності діагностичних даних конкретної дитини системі психолого-педагогічних вимог до поведінки, інтелектуального і особистісного розвитку першокласників. За всіма основними для цього віку параметрами статусу першокласника, результати обстеження варто порівнювати зі змістом конкретних вимог до дітей. Їхня кореляція є свідченням

адаптованості дитини, а часткові невідповідності слід розглядати за потенційну дезадаптацію та її часткову неприспосованість, відтак, значні невідповідності є фактом дезадаптації.

Психолог у період адаптації першокласників співпрацює із педагогами та батьками у формі виступів на батьківських зборах, консультацій із питань адаптації першокласників. Дитина, яка вступила на навчання в перший клас, не завжди вирізняється достатнім набором особистісних, вольових й інтелектуальних особливостей, які б сприяли її легкій і швидкій адаптації до соціальної ситуації, яка не лише змінилася, а й зумовлює прийняття нової соціальної ролі – “учень” і, відповідно, покладає на неї відповідальність за її виконання. Попри найефективнішу підготовку до школи в умовах дошкільного навчального закладу, першокласникові не завжди вдається без участі батьків і педагогів успішно виконувати завдання, які постають перед ним.

Очевидно, що вирішувати завдання адаптації шляхом її прогнозування і випередження можливих упущень завжди раціональніше й ефективніше, аніж виправляти й усувати можливі помилки чи мало очікувані упущення. І в цьому випадку особливого значення набуває робота психолога на етапі активної підготовки до школи, тобто з дітьми старшого дошкільного віку. До взаємодії із психологом залучаються не лише діти й їхні батьки, а й вихователі дитячого садка, методист, адміністрація.

Для такої співпраці із дитячим садком обов'язковим є зворотний зв'язок. Із його допомогою надходить інформація про особливості адаптації першокласників, про можливі фактори деадаптації тощо. Дошкільна установа, натомість, коректує свою систему роботи задля оптимізації підготовки дітей до успішної адаптації. Першокласники розраховують на допомогу дорослих під час вирішення адаптаційних проблем і по цьому, зауважимо, такими дорослими можуть бути не лише батьки, а й педагоги. Дорослі повинні надавати допо-

могу дітям в єдиній взаємодії. Лише за такого підходу допомога може бути продуктивною й дасть очікувані результати.

Водночас, актуалізувати проблеми адаптації і вирішувати їх тоді, коли вони вже виникли недоцільно і малоефективно. Набагато важливіше запобігти їхньому виникненню, намагаючись уникнути чи випередити проблеми, пришвидшити їхнє усунення й гармоніювати адаптаційний період для першокласників. За нашого підходу, важливою є організація різних за змістом екскурсій у школу для дошкільників, їхня участь у святах й інших формах. Все ж, головним завданням вихователів і надалі залишається підготовка майбутніх школярів до умов систематичного навчання.

Мету своєї діяльності психолог покладає на координацію роботи вихованців і педагогів, спираючись на результати психодіагностичного обстеження дітей у системі взаємодії дитячого садка і школи (гімназія і т. д.). Результати аналізу одержаних даних дозволяють психологові не лише розробити систему розвивальних заходів, а й спрогнозувати шляхи їхнього проходження для кожної дитини.

Отож, відвідування дітьми старшого дошкільного віку ЗОШ I ступеня, впливає на їхній особистісний розвиток, надає їм упевненості в своїх можливостях, нівелює тривожність, зумовлену вступом у новий навчальний заклад – школу, а також ознайомлює першокласників із правилами й нормами поведінки та спілкування в школі. Така форма взаємодії між дошкільним навчальним закладом і початковою школою найефективніша у тому випадку, коли відвідування організовані не у формі разових екскурсій або цільових прогулянок у школу, а згідно певної програми. Її реалізують упродовж усього періоду підготовки до школи й спрямовують на організацію взаємодії дошкільників із молодшими школярами в умовах вільного спілкування. Використання постановок, театралізованих дійств залучає батьків на засадах паритетності до участі в процесі навчання, виховання і розвитку дітей.

Взаємовідвідування учителями занять у дитячому садку та вихователями – уроків у школі. Цією формою психологічного супроводу передбачено активну участь психолога у процесі взаємного відвідування із наступним аналізом і обговоренням уроків та занять. У ситуаціях, коли це не формальні заходи, і вони переслідують мету щодо створення максимально комфортних умов для навчання і розвитку дитини – психологічна і педагогічна функції не є ізольованими і підпорядковуються досягненню означеної мети.

Головними завданнями цієї форми психологічного супроводу є психолого-педагогічний аналіз уроків і занять. Він дозволяє вихователям дати об'єктивну оцінку своєї підготовчої роботи, спрогнозувати її недоліки і позитив, натомість педагоги гімназії можуть виявити особливості підготовки дітей до умов навчання. У процесі взаємодії з вихователями і педагогами психолог одержує інформацію про рівень їхньої психологічної підготовленості й компетентності, які є основою підготовки постійно діючого навчального чи методичного семінару, його тематику визначають старший вихователь спільно з вихователями, психолог.

Роль психолога полягає у наданні допомоги щодо означення рівня узгодженості змісту освітніх програм дитячого садка із аналогічними для початкового змісту ступеня шкільної освіти. Скажімо, "Центр раннього інтелектуального розвитку дитини" використовує у роботі з дітьми й авторські програми, а з учнями молодших класів – аналогічно нормативні та авторські згідно профілю школи чи класу.

Все ж залишається дискусійним питання про відповідність змісту програм дошкільної освіти до різних розвивальних систем шкільного навчання. Проте ДНЗ й учителі початкової школи мали б ретельніше й спільно визначати єдину стратегію навчання і розвитку дітей. Відтак, у навчально-виховному процесі не виникали б різні утруднення, не потерпала б від навантаження емоційна й інтелектуальна сфери учнів. У цьому просторі слід було б послугову-

ватись й створеним єдиним термінологічним апаратом. У цьому випадку наступність реалізується найуспішніше, оскільки діти, які прийшли з дитячого садка, оперують аналогічними поняттями, що й шкільні педагоги. Швидка і безболісна адаптація першокласників до навчання в школі, їхнє пристосування до організаційних форм навчання є результатом створення єдиного освітнього простору дитячого садка і початкової школи.

Описана вище форма супроводу допускає збір і аналіз інформації про педагогічні форми, методи і технології навчання в дитячому садку і початковій школі, її зіставлення з показниками рівня розвитку дітей, особливостями їх розумової й особистісної сфер, підготовленості до навчання в школі. Зміст діяльності психолога включає й створення психологічної системи інформаційно-методичного забезпечення педагогів з питань дошкільної, а вихователів ДНЗ – початкової освіти.

Психолог організовує участь вихователів і учителів у семінарах-практикумах, круглих столах, ділових іграх із питань вивчення освітніх програм дитячого садка і початкової школи. Таке співробітництво дозволяє психологові ознайомити педагогів зі специфікою планування навчально-виховної роботи в дошкільній установі, а вихователів – із тематичними планами уроків у першому класі початкової школи. Координуючу роль психолог реалізує в проведенні інформаційно-консультативної роботи з педагогами дитячого садка і початкового ступеня освіти в школі (гімназії та ін.). Пріоритетними у консультуванні є проблеми психологічної специфіки наступності педагогічних технологій і методик розвитку й навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Гнучкість і рухливість навчальних планів і програм, які є необхідними в реалізації наступності в навчанні й розвитку, здійснюються за допомогою коригування освітнього процесу в дитячому садку і школі (встановлення певної

ієрархії в повідомленні навчального матеріалу; раціональний розподіл часу на засвоєння кожної теми і т.д.). Проте, зауважимо, що основу вище зазначеного творить інформація психолога про темпи, специфіку навчальної діяльності дітей, тип їх вищої нервової діяльності і темперамент кожної дитини. Вивчення інтересів кожного вихованця і батьківських запитів, співвідношення між рівнем домагань батьків і можливостями дітей дозволяє педагогам і вихователям, за умови сприяння психолога, максимально ефективно реалізувати індивідуальну лінію розвитку кожної дитини.

Психолог аналізує програми в дитячому садку і в школі, вивчає технології навчання, що слугує основою для створення оптимальних умов в освітньому просторі. У випадках, коли в освітній програмі коректно враховані психологічні критерії, передбачені можливості індивідуального опанування її змістом, беруться до уваги фізіологічні особливості віку, її ефективність значно зростає. Необхідність такої професійної діяльності психолога зумовлено тією обставиною, що в індивідуальних програмах, за якими працює чимала кількість ДНЗ із старшими дошкільниками, ґрунтовно вписано зміст про довкілля, його предметне і природне наповнення, однак украй бідно про самих себе і світ інших людей. Практично аналогічна ситуація характеризує і початкове навчання. Чимало шкільних утруднень (адаптація, міжособистісне спілкування) можуть бути значною мірою унеможливлені, якщо дитина буде поінформована належним чином про національні та етнографічні особливості міжособистісних відносин, які допускають чимало оригінальних, однак призабутих прийомів і засобів.

У зв'язку з вище зазначеним, психолог проводить експертизу нових авторських програм й інноваційних експериментів, дає оцінку їхньої доцільності та визначає психологічні й медико-фізіологічні умови, які забезпечують ефективність інноваційних процесів. Таку роботу можна продуктивно здійснювати лише за умови взаємодії з лікарями і учи-

телями фізичної культури, що вкотре наголошує на необхідності комплексного психологічного супроводу дітей в освітньому просторі.

Окрім цього, при взаємовідвідуванні учителями початкової школи (спільно з психологом) занять у дитячому садку, відбувається знайомство із майбутніми учнями під час спостереження за їхньою діяльністю й поведінкою на заняттях й у виховних заходах. Присутність психолога забезпечує можливість повнішого ознайомлення учителя з індивідуальними особливостями кожної дитини, оскільки в процесі спостереження учителя за дітьми психолог знайомить його зі своєю, психологічною інформацією. Це творить цілісну картину особливостей особистості дитини, інколи таку, що різниться у разі, коли педагог спочатку спостерігає за дитиною, а, згодом, відтерміновано, психолог надає результати свого дослідження.

Таким чином, взаємовідвідування уроків у школі й занять у дошкільному закладі є ефективним не лише з педагогічних позицій. У цій формі супровідної діяльності вміщено психологічний потенціал налагодження конструктивного спілкування вихователів із учителями й їхня професійна взаємодія з психологом.

Організація гри в початковій школі як засіб розвитку пізнавальної діяльності й уведення елементів шкільного навчання в заняття зі старшими дошкільниками в дитячому садку з метою етнопедагогізації навчальної діяльності. Ця форма психологічного супроводу наступності на уроках у школі, реалізується унаслідок уведення в навчально-виховний процес різних видів дитячої діяльності творчого змісту на етнічній основі (самостійні ігри, драматизації, технічне і художнє моделювання, словесна творчість). У процесі занять із дошкільниками максимально активізують їхні пізнавальні інтереси шляхом використання у змісті занять знання історико-географічного і краєзнавчого спрямування. За участю психолога їх проводять вихователі і, заз-

вичай, безпосередньо в музеях (краєзнавчий, художній, музей природи). До таких форм проведення занять запрошують учителів, які вочевидь будуть навчати цих дітей у перших класах школи, а також батьків-фахівців.

Співпрацю вихователів дитячого садка із учителями шкіл (гімназій) варто реалізовувати і у формі занять для дошкільників, які проводять учителі певної школи чи гімназії. Це дозволяє збагачувати зміст занять естетичного циклу і художню діяльність, як засобів самовираження етнічного потенціалу кожної дитини. Окрім цього, діти-дошкільники мають можливість побачити особливості шкільного навчання ще в період відвідування ДНЗ.

Використання ігор на уроках у початковій школі забезпечує доцільну логіку і безболісний перехід дітей із дитячого садка в школу. У початковий період навчання діти якнайкраще демонструють свої потенційні можливості в звичній для них формі діяльності – грі. Це дозволяє і психологові, і вчителю активно використовувати гру як метод психологічної й педагогічної діагностики та корекції.

Скажімо, на початку навчального року в перших класах гімназії традиційно проводять психологічну пізнавальну гру “Я і мій світ”. Її проведення зорієнтовано на демонстрацію першокласниками тих знань, якими вони оволоділи в дошкільному навчальному закладі, а також у родинному оточенні. Водночас, як і будь-яка інша рольова гра, вона стає діагностичним інструментарієм, за допомогою якого психолог може одержати достовірну інформацію про особливості міжособистісної взаємодії першокласників, рівень їх загальної обізнаності, особистісні якості тощо. У просторі гри психолог опановує інформацією про відповідність особи вчителя певній моделі педагогічної діяльності та його психологічної сумісності з учнями на майбутнє, стиль спілкування дітей у сім’ї, родинному оточенні, їхні традиції тощо.

Домінування в сучасній початковій школі традиційної класно-урочної системи навчання обмежує до певної міри

використання тієї активності й творчості дітей, які були сформовані на етапі дошкільного дитинства [13, 7, 16]. Використання на уроках у початковій школі ігрових методів навчання, які передбачають включення у вирішення навчальних завдань творчих здібностей дитини, здебільшого дозволяє подолати стандартність і стереотипність навчання. Зазвичай педагоги, долаючи тривогу щодо дисциплінарності, не використовують у навчанні молодших школярів активні методи. Завдання психолога полягає в наданні їм допомоги у доборі адекватних до вікових особливостей активних методів навчання. Вони не лише сприятимуть ефективному засвоєнню різностороннього змісту освіти, а й підтримуватимуть на високому рівні зацікавленість навчанням молодших школярів.

Використання елементів навчальної діяльності на заняттях у дитячому садку уможлиблює удосконалення форм організації і методів підготовки дітей до умов шкільного навчання [16, 37]. Роль психолога в таких ситуаціях убачаємо у спостереженні за дотриманням вихователями і окремими, і обов’язкових дидактичних принципів. Зупинимось дещо ширше на окремих:

– відмова від жорсткого регламентування навчання у групах старшого дошкільного віку. Його дотримання передбачає неприпустимість статичності поведінки дітей на заняттях. Вихователі, зазвичай, і, за необхідності, повинні якомога ширше використовувати фізкультхвилинки, гімнастику для здорового аналізатора тощо, наповнюючи їхній зміст народним ігровим фольклором;

– неприпустимість розташування столів у ДНЗ за шкільним зразком. Такий підхід до організації групової кімнати в дитячому садку унеможлиблює рухову активність у процесі занять. Окрім цього, аналог шкільного класу в дитячому садку передбачає відповіді за піднятою рукою, що здебільшого гальмує ініціативність висловлювань із дисциплінарних мотивів (в окремих закладах із вираженою етноспецифікою діти обирають самостійно форми поведінки);

– використання в дитячому садку циклічності й проектної організації занять. Цей принцип забезпечує актуальність “попереднього в сьогодні”, створення умов для використання дітьми свого досвіду, яким вони почасти оволоділи.

Урахування вище зазначених принципів у реалізації підготовчої роботи зі старшими дошкільниками уможливорює психологові забезпечення взаємозв'язку занять із повсякденним життям дітей, їхньою самостійною діяльністю (ігрова, художня, конструктивна та ін.). Окрім цього, елементи шкільного навчання дозволяють ширше використовувати методи, що активізують мислення, уяву, пошукову діяльність дітей, тобто елементи проблемності в навчанні.

Підсумком цієї форми психологічного супроводу наступності у розвитку дітей стає не лише забезпечення його поступальності і логічності переходу із дитячого садка в школу чи гімназію. Змінюються також і форми спілкування дітей на заняттях у дитячому садку і на уроках у школі, спостерігається позитивна динаміка їхнього розумового розвитку. Цей вид психолого-педагогічної співпраці забезпечує плавне інтегрування дітей в освітній простір школи чи гімназії і оптимальне психологічне самопочуття в процесі навчання, їх особистісне та інтелектуальне зростання.

Однак, вказані форми психологічного супроводу наступності можуть не забезпечити достатню ефективність, якщо, на наш погляд, у системі роботи психолога будуть зігноровані такі умови: 1) облік стану фізичного і психічного здоров'я дітей; 2) співпраця вихователів і учителів задля урахування традицій сім'ї; 3) пріоритетна позиція психолога, що зумовлює його участь у навчально-виховному процесі дитячого садка і школи (гімназії).

Стан фізичного і психічного здоров'я дітей як один із елементів їх успішного навчання і розвитку. Сьогодні, здебільшого педагоги, а, відтак, і батьки, адміністратори освітніх закладів стурбовані зростанням кількості дітей, у

яких погіршується здоров'я у процесі навчання. Йдеться не лише про соматичне, а й про психічне здоров'я: частішими стали скарги дітей на втому, на складність навчальних матеріалів тощо.

Застосування здоров'язберігаючих технологій у дошкільному навчальному закладі і у початковій школі сприяє збереженню та зміцненню здоров'я дітей. У період переходу із дитячого садка в початкову школу так забезпечується максимально успішне пристосування дітей до розпорядку навчальної роботи, який помітно різниться від подібного у дитячому садку. Використання здоров'язберігаючих технологій дитячого садка в період початкового навчання та елементів охорони здоров'я і формування потреби в здоровому стилі життя під час підготовки дітей до початкової школи забезпечує доцільну гнучкість у наступності. Формування здоров'я і належний фізичний розвиток дітей досяжні і шляхом профілактики та корекції ранніх відхилень у їхньому розвитку, підвищення стійкості до стресів і забезпечення умов для якісного дозрівання усіх систем організму із урахуванням факторів біологічного та соціального ризиків.

Дотримання цієї умови можна досягти шляхом своєчасних і систематичних обстежень стану фізичного здоров'я дітей у дитячому садку і в початковій школі. Лікар спільно з медиками дитячого садка обстежують фізичне здоров'я дітей. Відтак, їх рекомендації є основою для розробки освітньої програми дитячого садка і початкової школи, індивідуальних навчальних планів педагогів і вихователів, а також складання програм індивідуальної роботи з кожною дитиною. Відповідно, така програма ефективно функціонує і стимулює охорону здоров'я дітей і підлітків.

Вивчення стану здоров'я дітей забезпечує комплекс функціональних методів дослідження. Унаслідок цього визначають можливості дитячого організму пристосування до мінливості умов, що є особливо важливим, оскільки уможливорює контроль за навчальним навантаженням, яке не

повинно шкодити здоров'ю дитини. Загалом, система організації медичного обстеження і контроль за здоров'ям дітей у межах психологічного супроводу, дозволяє також виявляти відхилення в розвитку дитини і своєчасно застосовувати відповідні заходи не лише в закладах освіти, а, насамперед, у родині з оперттям на стиль її життя.

Фізіологічна готовність (зрілість систем і органів та аналізаторів до систематичного навчання) до великих навантажень і тривалої напруги в школі – завдання психофізіологічних форм супроводу. Фізичний розвиток дітей визначається в процесі систематичного медичного огляду дітей. Передусім, оцінюють фізичний розвиток кожної дитини, і обов'язково фіксують відхилення (надлишок або дефіцит ваги і росту та ін.).

Результати заносять в індивідуальну карту дитини з тим, щоб здійснювати надалі заміри динаміки показників фізичного розвитку. Це є важливою характеристикою, оскільки негармонійний розвиток, наприклад, затримка фізичних показників, може бути причиною астенізації дитини в навчальних навантаженнях, які призведуть до зниження успішності, порушення поведінки тощо. Особливої уваги потребують діти із ослабленим здоров'ям, насамперед ті, що хворіють, із хронічними соматичними захворюваннями, чи ті, що перебувають на диспансерному обліку. Вони не в змозі опанувати рекомендованим обсягом завдань, долають значні труднощі, оскільки це вимагає довільного врегулювання вольових зусиль. Таким дітям потрібний індивідуальний підхід до організації навчальних занять, в іншому випадку, порушується процес адаптації поведінки й досягнення навчальних результатів.

Окрім цього, аналіз стану здоров'я дітей дозволяє за короткі терміни врахувати і скоректувати нервово-психічні порушення, а саме – неврози і неврозоподібні стани, мінімальну мозкову дисфункцію та ін. Дітям цієї категорії потрібна допомога не лише лікаря-фахівця, а й психонев-

ролога, який буде свою роботу відповідно до програми супроводу педагогічного процесу.

Консультації батьків, педагогів, вихователів і адміністрації дитячого садка, школи чи гімназії з питань фізичного здоров'я і розвитку дітей, слід розглядати необхідним аспектом супровідної діяльності. Здебільшого батьки, педагоги і вихователі не володіють необхідною інформацією про взаємозв'язок і взаємовплив фізичного і психічного здоров'я дитини. Відтак, батьки не приділяють належну увагу профілактиці соматичних хронічних захворювань дитини (особливо в період вступу в школу); сім'я не завжди націлена на виховання у дитини потреби в здоровому способі життя; педагоги, зазвичай, не беруть до уваги стан здоров'я дітей під час дозування навчального навантаження.

Вище означене чинить несприятливий вплив на здоров'я, успішність і поведінку молодших школярів. Щодо консультування співробітників адміністрації освітніх установ слід акцентувати створення і дотримання здоров'язберігаючого освітнього середовища. Вимоги до дитячих меблів, освітлення навчальних та ігрових приміщень, його насичення киснем й інші правила дотримання гігієни вимагають професійного консультування спеціаліста, оскільки їх невиконання може слугувати причиною виникнення інших медичних проблем, а, згодом, перейти в сферу навчання.

Профілактичну роботу з дітьми організують і проводять після закінчення медичного огляду і визначення їх груп здоров'я. Згідно одержаної інформації складають індивідуальні рекомендації для дошкільників і молодших школярів з метою застереження соматичних захворювань. Наявне поінформування відносно гармонійності (дисгармонійності) фізичного розвитку кожної дитини, дозволяє визначити стиль харчування і пріоритетну дієту, час для виконання домашніх завдань, оптимальний вид спортивних навантажень, обсяг коректив і відповідних порад сім'ї тощо.

Просвітницька діяльність для батьків, учителів і вихователів збагачує їхні знання про фізіологію дитячого орга-

нізму і вплив фізичного здоров'я дитини на стан її психічного здоров'я і якість навчання. Цю форму супроводу реалізують у формі семінарів-практикумів для батьків із залученням (відповідно до запитів батьків) інших фахівців. Для учителів, вихователів і батьків читають лекції з питань, які є актуальними для слухачів.

Такий підхід у системі роботи із психологічного супроводу враховує попри особливості фізичного й психічного здоров'я, специфіку родинного виховання, отож, дозволяє максимально ефективно вирішувати завдання особистісного і розумового розвитку дітей на етапі їхнього переходу із дитячого садка в початкову школу (гімназію).

Співпраця вихователів і вчителів із сім'єю не є умовою, яку ми намагаємося спеціально виокремити. Ця форма взаємодії пронизує всю систему супроводу наступності розвитку дітей. Профілактична робота, зорієнтована на попередження проблем у взаємодії батьків з освітнім закладом відповідно до системи роботи із психологічного супроводу, організовується ще в дитячому садку: проведення ділових ігор, навчальних семінарів з батьками дошкільників та ін.

Специфіку роботи психолога щодо організації конструктивної взаємодії з батьками вбачаємо у передачі батькам знань, необхідних для формування оптимальної позиції батьків. Ця поінформованість про психолого-педагогічні основи процесів навчання і виховання на сучасному етапі, структуру навчальної діяльності й ті функції, які може взяти на себе сім'я задля поглиблення психолого-педагогічних знань і формування педагогічної культури варто починати в період дошкільної підготовки дітей до навчання в школі. Досвід роботи дозволяє нам стверджувати, що максимальної ефективності такі заняття набувають у тих випадках, якщо в них беруть участь учителі школи, гімназії і батьки. Відтак, можливі тренінги різних навчальних і позанавчальних ситуацій, в яких батьки можуть передавати власний позитивний досвід і набувати досвіду інших.

Проведення семінарів і психологічних лекторіїв для батьків відносимо до традиційних форм організації ефективної взаємодії сім'ї зі школою. Проте, в умовах систематичної роботи з психологічного супроводу наступності така діяльність набуває своєї специфіки. Особливістю аналогічної роботи розглядаємо час її проведення. Роботу з батьками організовують не у період навчання їхніх дітей у першому класі, а на дошкільному, підготовчому етапі. В цьому випадку, батьки ще до вступу їхніх дітей у школу знайомляться з педагогічним колективом, представниками адміністрації, психологами. Зазвичай, така форма співпраці знімає питання, які можуть виникати в початковий період навчання.

Зустрічі з батьками майбутніх першокласників здійснюються систематично впродовж року. Форми взаємодії батьків, психолога, вихователів і учителів можуть бути різними. Скажімо, на запит батьків або вихователя може бути організована зустріч із різними спеціалістами: лікарями, фізіологом, логопедом, учителем фізкультури, завучем. Такі зустрічі найпродуктивніші для відповідей на батьківські запитання. Може бути організовано дискусію (її проблему слід оголосити заздалегідь), на якій батьки вільно можуть висловлювати свої сумніви, невпевненість або побоювання відносно особливостей програм навчання, режимних процесів, організації навчального дня у школі (гімназії) тощо.

Таким чином, батьки стають достовірно поінформованими, що сприяє вирішенню їхніх питань, вони знайомляться з майбутніми вчителями своїх дітей, підвищують свою психологічну обізнаність і компетентність. Результат вище означеного вбачаємо в ефективності взаємодії в діаді "батько-дитина", закладанні основ взаємодії у системі "батько-учитель", оптимізації спілкування з вихователями, вчителями.

Пріоритетна позиція психолога, що передбачає його участь у навчально-виховному процесі дитячого садка і початкової школи чи гімназії. Очевидно, що коли психолог

реалізуватиме свою професійну діяльність лише в дитячому садку чи в початковій школі, унеможлиблюється необхідне інтегрування його професійних зусиль. У цьому випадку психологічному супроводу не притаманні системність і комплексність щодо допомоги дитині на етапі “дитячий садок – початкова школа”. Вирішення цього завдання особливо актуальне у моделюванні наступності на зв’язках між дошкільним і початковим шкільним навчанням, коли мовиться про два різні навчальні заклади.

Дитячий садок і початкова школа (якщо вони не є освітнім комплексом), зазвичай знаходяться в системі різних типів освітніх закладів. Досить часто їхні психологічний і педагогічний аспекти умовно поєднані. Зазвичай, це означає, що неузгодженість присутня не лише на рівні програм і технологій виховання і навчання, особливостей організації освітнього процесу, а й на рівні концепцій і освітніх стратегій дитячого садка і початкової школи.

Модель “супровід”, не залежно від форми її реалізації, завжди сприяє досягненню єдиної мети навчальної установи у межах її освітньої концепції. У тому випадку, коли супровідну діяльність здійснюють задля розвитку дітей в умовах наступності між суміжними освітніми етапами, її мета полягає в побудові єдиної лінії розвитку кожної дитини.

Діяльність психолога здійснює шляхом використання традиційних напрямів роботи. А саме: освіта і профілактика, діагностика, розвиток і корекція, консультування. Одночасну участь психолога в освітньому просторі дитячого садка і початкової школи спрямовано на активне сприяння особистісному і розумовому розвитку дітей. Це уможлиблює побудова загальної системи планування наступності у зв’язках між дошкільною і початковою шкільною ланкою розвитку дитини. Розробка індивідуальної траєкторії розвитку дитини на етапі “дитячий садок – початкова школа” допускає не лише спеціальне вивчення особливостей дітей і цілеспрямовану підготовчу роботу з ними, а й залучення до

цієї системи роботи батьків, вихователів і учителів, а також адміністрації освітніх установ.

Отже, психологічний супровід наступності розвитку дітей здійснюється шляхом зміни освітнього і виховного процесу, його координування, підлаштування специфіки освітнього простору до особливостей організму дітей (психологічні й фізіологічні характеристики), а не навпаки. У цьому вбачаємо пріоритетну відмінність системи роботи із супроводу наступності розвитку дітей від чинних моделей взаємодії дитячого садка зі школою, в яких психологічну роботу спрямовано на зміни в дитині, її адаптації до умов навчального процесу.

У запропонованій і описаній вище системі супроводу вбачаємо ефективний шлях до адаптації освітнього простору до психологічних особливостей дітей. За інших умов, дитина, повертаючись у знані умови на прикладі колишнього освітнього простору і без належної підтримки інших учасників психолого-педагогічної системи (батьки, вчителі, вихователі) – не зможе якісно змінювати себе і стиль свого навчання. Лише системна, комплексна діяльність, яка охоплює учасників психолого-педагогічної системи, забезпечуватиме створення доцільних і необхідних психологічних умов. Відтак, спостерігатимемо процес змін не лише самої дитини, а й її освітнього довкілля, що вкотре доводить доцільність включення дошкільників у супровідну діяльність. Сенс психологічної супровідної роботи вбачаємо в тому, щоб стимулювати психічний розвиток дитини, удосконалюючи її пізнавальну сферу, особистісні якості, довільну поведінку, тобто комплекс необхідних психічних функцій, які творять основу для успішного опанування кожним вихованцем змістом освіти загалом й етнічної, зокрема.

Запропоновану систему роботи щодо психологічного супроводу розглядаємо за комплексну, оскільки вона охоплює спільну, організовану діяльність чотирьох основних компонентів педагогічної системи: дитячий садок, школа (гімназія), сім’я і дитина.

Таким чином, вирішується важливе завдання не лише збалансованого впливу сім'ї й освітнього закладу (дошкільна установа, школа, гімназія) на формування цілісної особистості дитини, а й охоплення дошкільного навчального закладу і батьків за активних чинників системи освіти.

Історично формулювання наступності між дитячим садком і початковою школою співпадає із уведенням у дитячих садках систематичного навчання дітей у формі занять, а виховної роботи з дітьми – орієнтування на вимоги школи до майбутніх першокласників. Це – бути дисциплінованими, уважними, слухняно виконувати вказівки учителя, володіти розвинутим мовленням і т.д. На жаль, такі жорстко регламентовані форми навчання призвели до нівелювання у дошкільників самостійної рольової гри, діалогічного спілкування під час занять, пізнавальної активності й ініціативності, намірів самовираження. Система роботи щодо психологічного супроводу, інформуючи вчителів і вихователів про стан особистісного і психологічного розвитку дитини, забезпечує розвивальну підтримку і належну допомогу на шляху подолання різних освітніх проблем дітей.

Таким чином, доцільність системи супроводу наступності в розвитку дітей на етапі “дитячий садок – початкова школа” зумовлено відсутністю в сучасній освіті способів і форм оптимального співробітництва між суміжними ланками забезпечення безперервного і поступального розвитку дітей, формування їхньої самоідентичності на ґрунті етнокультури й своєї приналежності до неї.

Психологічний супровід слід розглядати як системне, комплексне і послідовне втілення у практику заздалегідь спроектованої психологічної діяльності з урахуванням психологічних умов забезпечення ефективності використання змісту і прийомів, засобів і методів в освітньому просторі сучасного дошкільця й початкової школи.

Психологічний супровід у порушеному нами контексті визначаємо як спеціально організовану діяльність, яка ґрун-

тується на використанні дотичних знань і досягнень психологічної науки з метою створення оптимальних умов для успішного навчання і виховання дитини, збереження її психічного і фізичного здоров'я, а також розвитку її розумового і особистісного потенціалу.

Мету супроводу наступності в розвитку дітей вбачаємо в побудові освітнього простору, який спрямовано на збереження максимально найкращих умов для переходу дітей з дитячого садка в початкову школу. Систему роботи за психологічного супроводу рекомендуємо здійснювати поетапно: формування готовності дітей у дошкільному навчальному закладі до початкового навчання; адаптація до умов навчання в початковій школі; розвиток учнів у початковій школі на основі використання елементів сформованої готовності у дитячому садку; підтримка й стимулювання їхнього стилю життя в родинному оточенні.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! – М., 1988. – 75 с.
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990. – 82 с.
3. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одарённости / Б.Г. Ананьев // Проблемы способностей. – М., 1962. – С. 15–31.
4. Асмолов А.Г. Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования // Дошкольное воспитание. – 1994. – №6. – С. 14–27.
5. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / М-во освіти і науки України; наук. ред. та упор. О.Л. Кононко. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
6. Баллер Э.А. Преемственность в развитии культуры. – М.: Наука, 1969. – 294 с.

7. Берулава М.Н. Гуманизация образования: проблемы и перспективы. – Бийск: Изд-во НИИЦ Би ГПИ, 1995. – 92 с.
8. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М., 1998. – 143 с.
9. Блаус А.Я. Преемственность в системе методов обучения. – Рига, 1971. – 123 с.
10. Богоявленська Д.Б. Про предмет і метод дослідження творчих здатностей /Д. Б. Богоявленська // Психол. журн. – 1995. – Т. 16. – №5. – С. 57–62.
11. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте: Психологические исследования / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
12. Вашуленко О. Проблема наступності у вихованні: [електронний ресурс] // Режим доступу: <http://osvita.ua/school/theory/1078>.
13. Венгер А.Л. Программа “Развитие”. – М.: Просвещение, 1992. – 87 с.
14. Венгер Л.А. Готовность детей к школе. Диагностика психологического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. – Томск, 1992. – 89 с.
15. Венгер Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1989. – 64 с.
16. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимulus и мотивы. – М.: Просвещение, 1987. – 46 с.
17. Виготський Л.С. Собр. соч. : в 6 т. / гл. ред. А.В. Запорожець. – Т. 4. Дитяча психологія / під ред. Д.Б. Элькініна. – М.: Педагогіка, 1984. – 432 с.
18. Вимоги до знань й умінь школярів: дидактико-методичний аналіз / під ред. А.А. Кузнецова. – М.: Педагогіка, 1987. – 176 с.
19. Войтенко В. НВО “Дошкільний заклад – загальноосвітня школа” – перспективний шлях розвитку дошкільної освіти // Підготовка дітей до школи. Наступність і перспективність: [збірник] / В.І. Войтенко, Л.А. Грицюк, М.І. Ка-

ратаєва. – Кам’янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2006. – С. 3–5.

20. Волков Б.С. Методология и методы психологического исследования: учеб. пособие для вузов / науч. ред. Б.С. Волков. – 1-е изд., испр. і доп. – М.: Академічний Проєкт; Фонд “Мир”, 2005. – 352 с.

21. Волосников А.В. Психологическое сопровождение сотрудников спецподразделений по борьбе с терроризмом: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1999. – 148 с.

22. Всероссийское совещание “Проблемы преемственности дошкольного и начального образования” // Начальная школа. – 2000. – №2. – С. 3.

23. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

24. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина, сост. Г.Л. Выготская. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

25. Газман О.С. и др. В школу с игрой. – М.: Институт пед. инноваций Российской Академии образования УВЦ “Инноватор”, 1995. – 112 с.

26. Ганелин Ш.И. О преемственности и межпредметных связях / Ш.И. Ганелин. – М.: Образование, 1964. – 147 с.

27. Глобалізація і безпека розвитку: [монографія] / О.Г. Білоус, Д.Г. Лук’яненко та ін. – К.: КНЕУ, 2001. – 733 с.

28. Готовность к школе / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1995. – 174 с.

29. Гранатов Г.Г. Концепції сучасного природознавства (система основних понять): навч.-метод. посібник / Г.Г. Гранатов. – М.: Флінта: МПСИ, 2005. – 576 с.

30. Гранатов Г.Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления): Учебн.-метод. пособие. – М.: Флінта: МПСИ, 2005. – 576 с.

31. Гуткина Н.И. “Зона ближайшего развития” и индивидуальный подход к ребенку на первых этапах обучения // Научно-методические основы использования в школьной

психологической службе конкретных психодиагностических методик. – М.: Педагогика, 1988. – С. 87–95.

32. Гуткина Н.И. Диагностика и коррекция готовности детей к школьному обучению // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. – М.: Педагогика, 1987. – С. 58–74.

33. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М., 1993. – 111 с.

34. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С. 3–18.

35. Державний стандарт початкової загальної освіти.

36. Диагностика развития личности дошкольника. – Иркутск, 1997. – 56 с.

37. Диагностика умственного развития дошкольника / Под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. – М.: Педагогика, 1978. – 78 с.

38. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М.: Гос. учеб.-пед. МО РСФСР, 1956. – 373 с.

39. Должикова Р.А. Преемственность образования детей в ДОУ и начальной школе: Дис. ... канд. пед. наук. – Курган, 1998. – 169 с.

40. Доцицына З.В. Дифференцированное разноуровневое обучение младших школьников в условиях учебно-воспитательного комплекса “детский сад – школа”: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 167 с.

41. Дронь Т. Психологічна підготовка дитини до школи / Т. Дронь // Психолог. – 2007. – С. 21–22.

42. Дьяченко О.М. Дошкольный возраст: психологические основания образовательной работы по развитию способностей // Дошкольное воспитание. – 1995. – №1. – С. 46–52.

43. Ерахтина Т.А. Теоретические основы управления процессом преемственности дошкольного и начального

школьного образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – Магнитогорск, 2001. – 334 с.

44. Задачи и функции психолога в дошкольном учреждении: Руководство для практического психолога / Под общ. ред. Л.А. Венгера. – М.: Педагогика, 1992. – 87 с.

45. Закон України “Про дошкільну освіту”. Закон України “Про охорону дитинства”. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2001. – 55 с.

46. Занков Л.В. Избранные педагогические произведения / Л.В. Занков. – М.: Новая школа, 1996. – 432 с.

47. Зінченко В.П. Принципи психологічної педагогіки / В.П. Зінченко // Педагогіка. – 2001. – №6. – С. 9–17.

48. Исаенко Г.П. Роль исторической преемственности в развитии науки. – М.: Знание, 1969. – 24 с.

49. “Истоки”. Концепция базисной программы развития ребенка-дошкольника. – М.: Педагогика, 1995. – 42 с.

50. История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / Под ред. С.Ф. Егорова. – М.: Просвещение, 1987. – 432 с.

51. Історія зарубіжної дошкільної педагогіки. Хрестоматія. – К.: Вища школа, 1990. – 422 с.

52. Ковалева Л.М. Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе // Начальная школа. – 1996. – №3. – С. 15–19.

53. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: [навч. посібник]. – К.: ІЗМН, 1997.

54. Коменський Я.А. Вибрані педагогічні твори в 2-х т. – М.: Педагогіка, 1982. – Т. 1. – 656 с.

55. Кон И.С. Ребенок и общество (Историко-этнографическая перспектива) / И.С. Кон. – М.: Наука, 1988.

56. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку “Я у Світі” / О.Л. Кононко. – К.: Світич, 2009. – 208 с.

57. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4 ч. – Х.: Видав. гр. “Основа”, 2004. – Ч. 1. – С. 108–128.

58. Костикова М.Н. Психологические особенности готовности детей к школьному обучению: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1985. – 16 с.

59. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 1991. – 49 с.

60. Кремень В. Поступ до нової філософії освіти в Україні / Василь Кремень // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: [збірник наукових праць до 10-річчя АПН України] / Академія педагогічних наук України. – Частина 1. – Харків: ОВС, 2002.

61. Крутій К.Л. Проектування освітнього простору дошкільного навчального закладу як умова розвитку здібностей дитини: [електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.ukrdeti.com/nauka.php?ar=1>.

62. Курбатова Л.А. Организационно-педагогические основы развития непрерывного образования в условиях учебно-воспитательного комплекса: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 161 с.

63. Леонтьев А. Психическое развитие ребёнка в дошкольном возрасте // Возрастная и педагогическая психология / сост. М.О. Шуаре. – М.: МГУ, 1992. – С. 42–53

64. Личность. Творчество. Развитие: Под. ред. В.Г. Рындак. – М.: Педагогический вестник, 2001. – 290 с.

65. Люблинская А.А. О преемственности учебной работы в школе: Преемственность в процессе обучения // Ученые записки Ленинградского педагогического института, 1969. – Т. 372. – С. 46–52.

66. Люблинская А.А. Причинне мислення дитини в дії / А.А. Люблинская // Звістки АПН РСФСР. Отд. психології. – 1998. – №17. – С. 5–44.

67. Макаренко О.С. Вибрані педагогічні твори. – М.: Педагогіка, 1978. – Т. 1. – 387 с.

68. Малиновский И. Модель этнокультурного образования малочисленных народов Томского Севера // Wielokulturowosc – miedzykulturowosc obszarami edukacyjnych odniesien / Pod redakcja naukowa Alicji Szerlag. – Oficyna Wydawnicza “Impuls”. – Krakow 2005. – S. 359–364.

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

70. Махмутов М.И. Організація проблемного навчання в школі / М.И. Махмутов. – М.: Педагогіка, 1974. – 466 с.

71. Менчинська Н.А. Мислення в процесі навчання / Н.А. Менчинська // Дослідження мислення в радянській психології. – М., 1966. – С. 287–291.

72. Моляко О. Функціональна модель формування полікультурної компетентності школярів / О. Моляко // Рідна школа. – 2005. – № 6. – С. 10–12.

73. Наступність у навчально-виховній роботі дитячого садка і школи / Укладач З.Н. Борисова. – К.: Рад. школа, 1985. – 142 с.

74. Научно-методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования // Вестник образования России. – 2003. – №17. – С. 53–65.

75. Научно-практические проблемы школьной психологической службы: Тезисы докладов Всесоюзной конференции / Под ред. Ю.К. Бабанского, А.А. Бодалева, И.В. Дубровиной. – М., 1987. – С. 28–36.

76. Національна доктрина розвитку освіти в Україні // Освіта. – 2002. – 24 квітня – 1 травня. – С. 24.

77. Новиков Д.Н. Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

78. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. Формирование научного мышления у ребёнка. – М.: МГУ, 1972. – 152 с.

79. Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. – М.; Воронеж, 1998. – 54 с.

80. Паромонова Л.А. Дошкольное учреждение и начальная школа: проблема преемственности // Дошкольное воспитание. – 1998. – №4. – С. 97–104.

81. Педагогический словарь: в 2-х т. / Гл. ред. Н.К. Гончаров, Н.Д. Казьмин и др. – М.: АПН РСФСР, 1960. – Т. 2. – 766 с.

82. Педагогичний пошук / сост. И.Н. Баженова. – М.: Педагогіка, 1990. – 560 с.

83. Перспективы развития системы непрерывного образования / Под ред. Б.С. Гершунекого. – М., 1990. – 32 с.

84. Петровский В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. – М., 1993. – 43 с.

85. Підготовка дітей до школи. Наступність і перспективність: Збірник / В.І. Войтенко, Л.А. Грицюк, М.І. Каратаєва. – Хмельницький, 2002. – 140 с.

86. 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. – 2002. – С. 18–20.

87. Портрет першокласника очима дорослих // Обруч. – 2001. – №2.

88. Преемственность дошкольного и начального образования // Обруч. – 1997. – №1. – С. 3–7.

89. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками / О.В. Проскура. – К.: Освіта, 1998. – 238 с.

90. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн, отв. ред. К.В. Шорохова. Изд. 2-е. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

91. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Просвещение, 1973. – 215 с.

92. Савчук Б. Українська етнологія / Борис Савчук. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2004.

93. Сігаєва Л.Є. Педагогічні проблеми освіти дорослих у контексті неперервного навчання // Неперервна педагогічна освіта: сучасні парадигми та технології їх реалізації: наукове видання / За ред. С.О. Сисоевої. – Хмельницький, 2009. – 339 с. – С. 271.

94. Сікорський П.І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання: [монографія]. – Л.: Каменярь, 1998. – 196 с.

95. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості: [монографія] / Роман Скульський. – К.: Вища школа, 1992. – 135 с.

96. Струманський В.П. Виховна робота в національній школі: [навч. посібник] / Василь Струманський. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 168–169.

97. Сухомлинський В.О. Вибрані педагогічні твори: в 3-х т. / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогіка, 1980. – Т. 2. – 384 с.

98. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський. – К., 1974. – С. 29–35.

99. Сухомлинський В.О. Вибрані педагогічні твори. – В 5-ти т. – К., 1979.

100. Тимошенко Л.В. Условія організації педагогічного процесу в комплексі “Школа – дитячий сад”: Дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 1997. – 202 с.

101. Трубайчук Л.В. Педагогіка розвитку й становлення особистості молодшого школяра. Підручник для студентів педвузів. – К.: ГДПУ, 2001. – 250 с.

102. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. – Вибр. пед. твори. – К., 1983. – Т. 1.

103. Ушинський К.Д. Педагогічні твори: В 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогіка, 1990. – Т. 6. – 528 с.

104. Федосеева А.М. Психическое состояние младших школьников на занятиях в традиционной и развивающей

системах обучения: Дис. ... канд. психол. наук. – Омск, 1999. – 167 с.

105. Харченко А. Проблеми наступності та перспективності, шляхи їх вирішення / А. Харченко // Підготовка дітей до школи. Наступність і перспективність: [збірник] / В.І. Войтенко, Л.А. Грицюк, М.І. Каратаєва. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2006. – С. 15–17.

106. Чиркова Т.И. Теоретические основы дошкольной психологической службы: Дисс. ... д-ра психол. наук. – М., 1999. – 379 с.

107. Шулешко Е. Открытость и преемственность образования // Детский сад: Ежегод. прил. к газ. "Первое сентября". – 2000. – №9. – С. 11.

108. Эльконин Д.Б. Кризис детства и основание проектирования форм развития детской жизни // Вопросы психологии. – 1992. – №3–4. – С. 43–51.

109. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1996. – 147 с.

110. Якупова Н. Нации нового тысячелетия: [електронний ресурс] / Н. Якупова // Режим доступу: <http://vatandash.ufanet.ru>.



Розділ II

Освітній простір сучасного дошкільця і початкової школи: дидактичний вимір

2.1. Дидактичні умови реалізації наступності в етнокультурному просторі закладів дошкільної та початкової освіти дітей

Реалізація безперервної, розвивальної освіти дітей загалом, як було зазначено вище, і зокрема – дотично до порушеної проблеми передбачає забезпечення наступності між усіма її етапами і щаблями з оперттям на гуманістичну, індивідуально-орієнтовану парадигму освіти. Відповідно, розумінням наступності між дошкільною і шкільною освітою в руслі нашого дослідження передбачено два аспекти: перший – необхідність підготовки дитини до шкільної освіти з урахуванням самоцінності дошкільного дитинства; другий – узалежнення механізмів реалізації безперервної освіти від якості професійної підготовки педагогів. Доречним буде опертя на поради В. Сухомлинського про те, що "...необхідно так уводити малят в навколишній світ, щоб вони щодня відкривали в ньому щось нове, щоб кожен крок був підорожжю до джерел мислення й мовлення – до чудесної краси природи. Піклуватися про те, щоб кожен вихованець ріс мудрим мислителем і дослідником, щоб кожен крок його пізнання облагороджував серце й загартовував волю" [200, с. 29].

Суголосними вони є до зауваг П. Каптерева, який відзначав, що "...педагогічний процес містить дві основні характерні риси: систематичну допомогу й всебічне вдосконалення особистості" [82, с. 170]. Мистецтво педагога складається із уміння дивитися на світ очима дитини; спільно з нею дивуватися й радіти; враховувати можливості дітей, але не пристосовуватися до них, а керувати їхнім розвитком, розкриваючи світ так, щоб діти бачили реальні предмети з усіма їхніми ознаками, властивостями, якостями й, побачивши, не втрачали до них інтерес. Для цього, як впливає із вищеозначеного, необхідно виокремити знання й уміння, необхідні педагогові дотично до порушеної нами проблеми. Отож, із сукупності професійно-педагогічних знань виокремлюємо такі:

I. Знання методологічних і психолого-дидактичних основ наступності між дошкільною й початковою ланками освіти: принципи, умови, вимоги, напрями.

II. Знання специфіки дитячого мислення: неподільності культуродоцільності й природовідповідності, єдності афекту з інтелектом, особливостей розвитку інтегративної форми мислення – поняття.

III. Знання сутності категорій "мислення", "розумові здібності", моделювання в процесі розвитку понять дітей і способів їхньої діагностики.

IV. Знання специфіки цілей, змісту, методів, засобів, організаційних форм реалізації наступності в розвитку мислення дошкільників і молодших школярів.

Уміння містять методологію дії, її орієнтовний алгоритм, а оволодіння нею дозволяє виконувати дії в мінливих умовах педагогічної діяльності, творчої за своєю сутністю. Таким чином, розкриємо відповідно професійно-педагогічні вміння:

I. Уміння забезпечувати безперервність процесу розвитку мислення дітей.

II. Уміння враховувати специфіку дитячого мислення.

III. Уміння організувати роботу з розвитку їхніх розумових здібностей: вибір дидактичних матеріалів, орієнтування в діагностичних методиках, використання різних видів діяльності для розвитку понять.

Описані вище педагогічні знання й уміння вважати за необхідне враховувати під час виокремлення й обґрунтування дидактичних умов наступності в руслі започаткованого дослідження. Дидактика – "універсальне мистецтво навчання всіх всьому". Згідно словника В. Даля "умова" визначена як обставина, що від чогось залежить [52, с. 152]. Для порушеної нами проблеми більш відповідною є точка зору авторів (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн й ін.), які трактують умову як категорію, в якій виражено ті відносини предмета із навколишніми явищами, без яких він не може виникнути й існувати. Педагогічна умова є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на досягнення поставленої мети [167]. Все ж ми пристаємо і до твердження щодо вирішальної, стрижневої ланки в структурі процесу навчання – дидактичної взаємодії педагога із учнем, єдності навчальних впливів педагога й учбово-пізнавальної діяльності самих учнів.

Результати аналізу вищевказаних категорій педагогіки дозволяють нам визначити сутність дидактичних умов порушеної проблеми. А саме – єдність принципів, змісту, форм і методів дошкільної й початкової шкільної освіти, які спрямовано на послідовний розвиток мислення дітей засобами етнозмісту. Слід зазначити, що у виділеному нами комплексі дидактичних умов, методологічного значення надаємо дотриманню вимог до педагогічного процесу. За III. Амонашвілі, це:

– зміст, атмосфера спілкування, стиль взаємин повинні допомагати дитині вчитися, опановувати всім істинно людським, пізнавати себе як людину, зміцнювати почуття

власної гідності, самоповаги, усвідомлення того, що з нею рахуються, за нею сумують, її поважають, цінують;

– педагогічний процес повинен сприяти формуванню соціально значущих мотивів навчання, духовному піднесенню, моральному становленню, спонукати до співпереживання, взаємодопомоги, об'єднанню дитячого колективу на основі спільної мети, єдиних принципів, взаємин;

– у педагогічному процесі повинен бути простір для творчості, кмітливості, самостійності, пізнавальної й суспільної активності дітей; спілкування у дитячому колективі повинно допомагати кожній дитині, розвивати свою щирю людську природу [145, с. 48].

Успішна реалізація нашого підходу можлива, вважаємо, за умови виокремлення й виконання необхідних і достатніх умов. Ураховуємо, що в необхідних умовах домінує наступність (без традиційних умов, прийомів і форм відсутня вихідна основа й можливості створення нових), а в достатніх – новизна (допускає нові перетворення предмета й успіх задуму). У комплексі дидактичних умов реалізації наступності в етновихованні дошкільників і молодших школярів особливо значущими є дві умови:

1) облік специфіки поняттєво-образного мислення дошкільників і молодших школярів на основі неподільності природовідповідності й культуродоцільності його компонентів і перманентності розвитку розумових здібностей дітей;

2) реалізація наступності із урахуванням інтегративності понять як форми мислення, що синтезує всі розумові операції, допускає й виявляє самостійність, креативність, рефлексивність – властивості мислення;

3) активізація різних видів діяльності в означеному напрямі з опертям на провідну діяльність і творчість дитини з оптимальним використанням методів розвивальної освіти, що спрямовані на реалізацію діалектичних етапів пізнання задля підвищення виховного впливу на особистість дитини;

4) удосконалення діагностики розумових здібностей дітей означеного віку із застосуванням спеціальних дидактичних матеріалів.

Розглянемо кожную дидактичну умову детальніше.

I. В обґрунтуванні першої – увиразнюємо такі положення.

1. Результати аналізу літератури й практичного досвіду свідчать про необхідність урахувувати наступне:

– принцип додатковості, що дозволяє об'єднати принципи природовідповідності й культуродоцільності в розвитку мислення дошкільників і молодших школярів.

Природовідповідності дитячого мислення, на який указували великі педагоги (Я. Коменський, В. Одоевський, І. Песталоцці, К. Ушинський), вирізняється домінуванням емоційності, чуттєвості в мисленні (пізнання світу); особливою формою віддзеркалення дійсності за допомогою емоційних образів (Л. Виготський, А. Запорожець, К. Платонов й ін.). Як відзначає І. Підласий, "...зробивши так, багато чого здобувши, але й багато чого розгубивши, наша педагогіка змушена повертатися туди, звідки починала в 20-і роки". Одним із напрямів розвитку сучасної педагогіки є повернення до спростованих класичних підстав природовідповідної педагогіки Я.А. Коменського. Основоположник принципу культуродоцільності А. Дістерверг закликав єднати "природовідповідність" із "культуродоцільністю", урахувуючи потреби суспільства, часу, місця, культури. Відповідно до культурно-історичної теорії Л. Виготського, досліджень О. Леонт'єва, Д. Ельконіна, дитина в процесі свого розвитку активно проникає у світ людських відносин, що віддзеркалюються на її мисленні й впливає на спрямованість у контексті певної культури, включаючи в "роботу" принцип культуродоцільності. Взаємодія природовідповідності й культуродоцільності, яка зумовлює їхнє стійке асиметричне гармоніювання в мисленні дитини із домінуванням природовідповідного й емоційно-почуттєвого, образно-інтуїтивного передбачає дієвість низки принципів:

– принцип безперервності – зумовлює поступальний розвиток індивіда як особистості, суб'єкта діяльності й спілкування впродовж усього життя. Особливостями безперервної освіти є: розвивальність навчання й виховання, опертя на творчу, пізнавальну активність особистості, гуманізація й демократизація освіти, відкритість освітньої системи стосовно подальшого самовдосконалення й розвитку особистості;

– принцип пріоритету “теорії” і наочності – дозволяє врахувати специфіку дитячого мислення, єдність афекту й інтелекту, взаємододатковість образного й вербального компонентів мислення. Єдність слова й наочності зумовлює зв'язок і правильне співвідношення між наочним й абстрактним, конкретним й узагальнюючим, передбачає зв'язок між предметом (образом), словом і дією;

– облік вікових й індивідуальних особливостей (особливості нервової системи), а також значення колективної роботи для формування мотивації розумової діяльності. Спостереження свідчать, що в ДНЗ використовується бінарність, водночас у початковій школі – домінує колективна робота;

– принцип єдності самостійності із педагогічним керівництвом;

– принцип ампліфікації (А. Запорожець) – допускає збагачення, посилення, поглиблення дитячого розвитку шляхом системи культуродоцільних впливів. Цьому сприяє дитяча самодіяльність. Її результатом є створення нового образу себе й своїх можливостей. Діяльність (її різноманітні види) з “інструмента педагогічного впливу” трансформується в засіб саморозвитку й самореалізації свого суб'єкта – дитини. Відповідно, реалізація принципу вимагає “конгеніальності” (В. Зінченко) учителя своєму учневі.

II. Необхідно розуміти умовність поділу мислення на традиційні типи: наочно-дійове, наочно-образне, словесно-понятійне. Дослідники мислення (Л. Веккер, Л. Виготський,

В. Вундт, В. Зінченко, А. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонт'єв, К. Смоук, П. Якобсон й ін.) ґрунтуються на цілісності розумового процесу, взаємозв'язку всіх компонентів мислення. Ми поділяємо їхні думки щодо специфіки поняттєво-образного мислення дітей та необхідності її обліку “...для збалансованого розвитку право- і лівосторонніх процесів функціонування головного мозку, єдності образного й вербального в мисленні людини” [170, с. 14]. Спираючись на цей принцип можемо стверджувати, що взаємодія природовідповідного й культуродоцільного зумовлює відносно стійку асиметричну гармонію образного й вербального компонентів мислення дитини із домінуванням природодоцільного, емоційно-почуттєвого, інтуїтивного-образного. Ще Я.А. Коменський, К. Ушинський й інші надавали величезного значення наочності у навчанні, уважаючи по цьому, що не можна навчити дитину думати, робити правильні судження, не навчивши її спостерігати, порівнювати, виявляти істотні зв'язки.

К. Ушинський наочним навчанням називав “..таке навчання, що ґрунтується не на далеких від дійсності уявленнях і словах, а на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих дитиною...” [90, с. 256–266]. Необхідно враховувати, що повноцінність будь-якої форми діяльності дітей залежить від погодженого функціонування інтелекту й емоцій, які є внутрішнім психологічним механізмом зв'язку між вербальним і образним компонентами на рівні основних форм мислення, пізнавальних процесів, розумових операцій. Чим яскравішими й глибшими є дитячі емоції, тим повнішою є взаємодія між почуттєвим і логічним мисленням, тим інтенсивніше проходить заняття, успішніше засвоюються дітьми знання. На думку А. Леушиної, важливо вчити дітей самих користуватися наочними засобами, знаходити їх і застосовувати для контролю й для доказовості своїх прикладів. По цьому шлях використання й ускладнення наочних матеріалів такий: від конкретних, сюжетних –

до безсюжетних; від матеріальних видів наочності – до матеріалізованих (умовні таблиці, моделі, схеми) і т.д.

Слідом за Г. Гранатовим вважаємо, що варто організувати розвивальну освіту таким чином, “...щоб у її процесі для кожного учня неусвідомлювана властивість (підсвідоме відчуття, її наявність) перетворювалась би в усвідомлюване, далі (шляхом переконання) воно перейшло б у принцип внутрішнього примусу й сформувалося в уміння мислити (ототожнювати) протиріччя у властивостях його мислення й особливостей, і, зрештою, – щоб все це перетворилося в навичку й метод мислення (домінування у підсвідомості) [45, с. 118].

Таким чином, саморозвиток, самодіяльність мислення дітей і педагогічний процес повинні функціонувати взаємодоповнюючись, творити єдине ціле, і лише за такого підходу розвиток розумових здібностей буде безперервним і поступальним.

2. Реалізація відповідної наступності на основі урахування інтегративності поняття, як форми мислення, в якій синтезовано всі розумові операції, що допускають і виявляють його властивості самостійності, креативності й рефлексивності.

Розвиток мислення дітей на основі допитливості, інтересу, обліку емоційного й інтуїтивно-образного компонентів у пізнавальній діяльності узалежнений від професійно обґрунтованої організації пізнання ними сутності предметів, тобто розвитку понять про них. Поняття інтегрує раціональні й ірраціональні процеси пізнання сутності предметів, явищ, включає інтелектуально-рефлексивні й емоційно-почуттєві процеси мислення, забезпечуючи їхню незворотність, згорнутість, системність.

Отож, поняття є процесом і підсумком усвідомлення й інтуїтивного відчуття сутності об'єкта (суб'єкта), пов'язаний з емоційними переживаннями (Г. Гранатів). Вважаємо, що для дошкільників і молодших школярів кожен науко-

вий факт, кожен елемент наукового знання зі змісту навчання, у процесі навчального пізнання (формування картини світу й стилю мислення) є необхідним. У підсумку його слід розглядати як поняття або як розуміння. Поділяючи вище наведені думки дослідників, вважаємо, що поняття поєднує слово й образ, відбиває цілісність усіх розумових операцій і здібностей, отож розглядаємо їх за інтегративну форму мислення. Властивості поняття (узагальненість, незворотність, згорнутість, етапність, системність, рефлексивність) вирізняється у мисленні дошкільників і молодших школярів специфічними особливостями, зумовленими домінуванням образних й емоційних компонентів.

Таким чином, показниками поняття – як інтегративної форми мислення, є здатність узагальнювати істотні ознаки предметів; гнучко сполучати слово й образ у розумовій діяльності; заміщати, схематизувати, згортати, моделювати; розуміти, установлювати причинно-наслідкові зв'язки й відносини між поняттями. Формування поняття (як інтегрована форма мислення) для нас є “дидактичною одиницею” (ключовим моментом) розвитку розумових здібностей у контексті розвивальної, безперервної освіти, взаємозв'язку дошкільної освіти й школи.

На різних вікових етапах, заняттях (уроках) це можна реалізувати по-різному з огляду на те, що повноцінне здійснення будь-яких форм діяльності дітей залежить від погодженого функціонування інтелекту й емоцій. Це – внутрішній психологічний механізм зв'язку між вербальним й образним компонентами мислення. Ми ж дотримуємося такого підходу: методика розвитку понять дошкільників і молодших школярів повинна враховувати єдність образу, слова, дії в діяльності дитини із використанням знаково-символічних засобів, як сполучної ланки образного й вербального компонентів мислення. Окрім цього, формуючи поняття, етнозмісту необхідно враховувати, що процес діалектичного пізнання складається із чотирьох етапів

(Підстава – Ядро – Наслідок – Критичне обґрунтування), якими повинні опанувати учні.

Отож, підкреслимо значущість впливу педагога на формування етнопонять дошкільників і молодших школярів. У реалізації цієї умови педагогам допоможе контрольнорозвивальний алгоритм дії. Це:

1. Тип, до якого відносяться поняття (предмети, якості, відносини, дії);

2. Визначення дії, відповідно до кожного етапу поняття (I – підстава, II – ядро, III – наслідок, IV – загальне критичне тлумачення):

- сприйняття властивостей, ознак предметів, явищ;
- узагальнення (абстрагування);
- виокремлення істотних і несуттєвих властивостей;
- визначення поняття;
- виявлення зв'язків і відносин з іншими поняттями;
- уточнення обсягу, розширення змісту поняття.

3. На якому етапі можна використати знаково-символічні засоби, як сполучну ланку образного й логічного мислення?

4. Визначення засобу, який використовувався у методиці на кожному етапі розвитку певного поняття: слово, образ, дія, гра, праця, творчість.

5. Увираження видів розумових почуттів, які домінують на кожному етапі розвитку поняття із урахуванням механізму зміни емоцій: схожість й відмінність, розумова напруга, несподіванка, очікування, подив, сумнів, упевненість, непримиренний контраст, розумовий успіх.

6. Уточнення змісту кожного етапу розвитку (варіанти питань, проблемних ситуацій, спрямованих на пізнання не лише предметів, явищ, а й власної діяльності).

7. Ступінь самостійності, ініціативності дітей на кожному етапі [170, с. 6–7].

Своєрідне вивчення наукових понять, моральних цінностей, правових норм, неподільне із певними розумовими

операціями, за допомогою яких їх було створено, а, згодом, вони відтворюються в індивідуальній свідомості учнів шляхом сходження їхньої думки від абстрактного – до конкретного. Необхідно відзначити, що поняття, як інтегративна форма мислення, припускає й виявляє самостійність, креативність, рефлексивність. У сучасних педагогічних дослідженнях йдеться не лише про розширення кола знань дітей, й про розвиток їхніх розумових здібностей, активізацію самостійної розумової діяльності, розвиток творчої особистості, здатної виходити за межі відомого, приймати нестандартні рішення, створювати предмети, що вирізняються новизною [183].

Відповідно, самостійність мислення визначаємо як внутрішню самоорганізацію майбутньої діяльності (здатність самостійно побачити, прийняти, поставити перед собою завдання; вибрати й пояснити спосіб його вирішення без сторонньої допомоги).

Ми спираємося на твердження, що креативність мислення дошкільників і молодших школярів (здатність до створення нових образів і способів дій, яскравість уяви, стійкість інтересу до експериментальної діяльності зумовлена емоційно-образним віддзеркаленням.

Щодо рефлексивності дитячого мислення виокремлюємо такі елементи. Це: здатність усвідомлювати, адекватно оцінювати й передбачати свої дії, саморегулювати власну поведінку.

У реалізації наступності необхідно також ураховувати індивідуальні особливості дитини, стиль її мислення, образну природу психіки, гру – як провідну діяльність. Цю специфіку дитячого мислення дозволяють реалізувати наведені нами умови.

Сучасна дитина приходить у школу з величезними потенційними можливостями. Для їхнього перетворення в реальні сили, в особистісні властивості для “...навчання бути людиною”, потрібно забезпечити, на думку Ш. Амо-

нашвілі, спрямований, виховний, навчальний, формувальний, розвивальний педагогічний процес. Аналізуючи роботи вчених і методистів щодо активізації діяльності дітей у навчанні, можемо виокремити кілька сформованих напрямів:

- використання в навчальному процесі різних творчих завдань, обґрунтування їхнього місця й значення (Н. Дайрі, І. Лернер);

- розробка сутності й засобів проблемного навчання (А. Матюшкін, М. Махмутов, М. Скаткін);

- виявлення можливості керування пізнавальною діяльністю учнів засобами програмованого навчання (В. Беспалько, Г. Гранатів, А. Молибог, С. Климів);

- розробка диференційованого навчання для учнів різного рівня розвитку (О. Бударний, О. Конєв);

- формування пізнавальних інтересів (В. Ільїн, Ю. Куль, Г. Щукіна) [204, с. 102].

У мисленні дитини домінує емоційний й образний компоненти, отож, необхідно розвивати її “інтелектуальні емоції”. Пізнавальний інтерес, зазвичай, неподільний із загальною допитливістю й свідчить про розвиток активності та багатства інтелектуальних емоцій. Процес виникнення, розвитку пізнавального інтересу й перетворення його в стійкий об’єднує всі показники прояву інтересу і представлений у трьох групах: 1) специфічні для інтересу особливості поведінки й діяльності учнів, що виявляються в навчально-пізнавальній діяльності; 2) особливості поведінки й діяльності учнів, що виявляються поза уроками; 3) особливості всього способу життя учнів, що увиразнюються під впливом інтересу до певного виду діяльності [131, с. 10].

Стійкий пізнавальний інтерес у дітей виявляється у запитаннях до вихователя (учителя), прагненні за власним бажанням брати участь в індивідуальній і колективній пізнавальній діяльності, в умінні переносити знання в нові ситуації. Формування пізнавального інтересу розглядаємо

за основний метод мотивації у вивченні етнокультурної спадщини на всіх щаблях освіти дітей.

Отож, вище зазначене вказує на необхідність розвитку мотиваційної сфери дошкільників і молодших школярів.

Педагогові необхідно переглянути, проаналізувати свою роботу з дітьми, змінити її акценти. “...Один предмет, – наголошував В. Вахтеров, – можна подати так, що він буде тренувати лише пам’ять (вселяти відразу до навчання); можна викладати й так, що він буде розвивати самостійність, вправляти розумові здібності, стимулювати навички логічного мислення, впливати на почуття, розвивати допитливість, працьовитість” [31, с. 27]. Пізнавальні завдання, які не вимагають жодних зусиль, не можуть викликати позитивні емоції дитини, “...тому, що вона по цьому не переживає почуття руху вперед, задоволення своїх потенційних можливостей, налаштованих на розвиток” [4, с. 30].

Відповідно, пізнавальне завдання відповідно до рівня найближчого розвитку, вимагає пізнавальних зусиль, пошуку нових підходів, актуалізує до дії інтелектуальні функції. У дитини виникає інтерес до завдання, прагнення опанувати способами його вирішення, бажання, будь-що подолати реальні, однак посильні труднощі. Вважаємо, що в руслі порушеної нами проблеми, зосередження уваги на створенні доступних дітям проблемних ситуацій, постановці творчих завдань зумовлює формування їх творчої особистості. Опануванню таким досвідом сприятиме активне включення дітей у пізнавально-практичну діяльність, експериментування й, звичайно, у гру – провідну в дошкільному віці. І тут нам імпонує концепція Д. Узнадзе, в якій обґрунтовано функціональну тенденцію: “...внутрішні, народжені сили дитини несуть імпульси до руху, вони самі прагнуть до розвитку, отож рух і розвиток є природним станом. “Хочу грати” й “Не хочу грати” є не чим іншим, як емоційним переживанням стану внутрішніх (інтерфункціональних) сил” [4, с. 19].

Отже, гра, не спосіб витрати енергії, а основна форма розвитку, форма вільного, спонтанного прояву “функціональної тенденції”, у дошкільному й молодшому шкільному віці вона перетворюється в діяльність, що керує розвитком особистості дитини. У грі задіяні всі основні сфери життя дитини: діяльність, процеси свідомості, пізнання й особистісні відносини; реалізується в різноманітних формах здатність “бути собою й іншим”. Як стверджує Н. Непомняща, “...у грі реалізуються основні сутнісні потреби й здатності людини” [140, с. 114]. На думку Ш. Амонашвілі, призупинити ігрову діяльність 6–7 літньої дитини й насильно включити її в іншу, значить загальмувати інтенсивний розвиток і всебічне розкриття особистісних задатків” [156, с. 20]. Це може призвести до того, що дитина не злюбить школу, навчання, книгу, самого педагога. Необхідно також відзначити, що грою зумовлюють виникнення й розвиток творчої уяви (Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонт’єв, О. Кравцова й ін.).

Скажімо, Л. Виготський стверджував, що гра дитини – не є простий спогад про пережите, творча переробка пережитих вражень, комбінування їх і побудова на них нової дійсності, що відповідає запитам і враженням самої дитини. Варто погодитися й з тим, що творчість є істотним прийомом забезпечення перенесення всього набутого в грі у “...серйозне життя”. Це: по-перше, творча потреба, що безпосередньо єднає гру із власне творчим процесом; по-друге, творчість є особливою формою життєдіяльності людини, у якій реалізуються її сутнісні потреби й здібності [140, с. 142].

Ще Д. Дьюї висловлював думку про те, що дійсне й цілісне мислення можливе лише за умови застосування у певній формі експериментального методу, а для цього необхідні “...діяльність, фізичні умови, що дійсно змінюються, тому що книги, картини й навіть предмети, які пасивно спостерігаються, не забезпечують необхідних умов” [63, с. 96]. На думку Д. Дьюї досвід, набутий унаслідок експе-

риментального стану розуму – “...не нерухома й замкнута річ, він живий і, отож розвивається... Стан дитинства – навільний, допитливий, експериментальний у пізнанні світу людини й природи. Правильні методи виховання захищають й удосконалюють цей стан...” [63, с. 146]. Ми поділяємо погляди дослідників, що в процесі експериментування дитина виступає суб’єктом діяльності, опановує орієнтовною основою пошукової діяльності, здобуваючи відповідні вміння. Життєві поняття уточнюються, систематизуються, дитина починає підходити до розуміння явища (поняття) з наукових позицій. Скажімо, формування понять “вода”, “ґрунт”, “світло”, “повітря”. Будучи “природо відповідними” і загальнолюдськими, їм належить важливе значення у формуванні природничо-наукової картини світу.

Таким чином, застосування ігрових, творчих, експериментальних форм для розвитку мислення дошкільників і молодших школярів спричиняє прояви допитливості, пізнавальної активності, забезпечує гармонійний перехід від однієї провідної (ігрова) діяльності до іншої (навчальна). Однак, при цьому не можна забувати про завдання морального виховання, розвитку мислення особистості дитини, на що, власне й етнічнозмодельований освітній простір із різноаспектним впровадженням у зміст скарбниці народної культури.

Ще прогресивні діячі минулого указували на те, що інтелектуальний розвиток, оволодіння знаннями, процесами розумової діяльності повинно бути неподільним із моральним формуванням людини. “Освіченою людиною називається та, – писав В. Одоєвський, – що опанувала знаннями і, окрім того, звикла швидко й правильно міркувати над тим, що добре й що погано..., звикла “мислити”, і, зрештою, у кого поняття й почуття набули шляхетного і піднесеного змісту. ... Всі ці три якості – великі знання, звичка мислити й шляхетність почуттів – необхідні для того, щоб людина була упевненою у повному розумінні слова” [145, с. 199]. Як ми вже зазначали, шестирічкам бракує соціально-мораль-

ного досвіду, у них домінує актуальна потреба, імпульсивна активність, тенденція до ігрової діяльності. Це вік руху й розвитку функціональних сил, відтак провідною рисою дитинства є її прагнення до дорослішання.

На наш погляд, розвиваючи розумові здібності старших дошкільників і молодших школярів, необхідно приділяти особливу увагу виховному впливу педагогів і батьків. Це дозволяє відповісти дорослому на запитання: розвиваємо мислення, чи виховуємо дитину?

Отож, особливу увагу, вважаємо, слід приділяти формуванню здібності виділяти зовнішні ознаки, образності морального мислення. Здебільшого на це впливають батьки. Необхідно використовувати різні прийоми й форми їхньої активізації щодо розвитку розумових здібностей, вести облік за моральними проявами дитини.

В останні роки актуалізується питання про доцільність і правомірність діагностування особистості дитини. Вважаємо, що в руслі нашої проблеми педагогічна діагностика теж є важливою, оскільки зумовлена різноаспектною роботою. У нашому дослідженні педагогічну діагностику спрямовано на вирішення таких завдань:

– визначити ступінь відповідності рівня розвитку розумових здібностей до вікових норм;

– виявити індивідуальні особливості розвитку відповідних здібностей;

– розробити зміст необхідної корекційної роботи;

– дати оцінку ефективності методів і засобів, які використовує педагог для розвитку здібностей дитини.

При цьому необхідно виокремити найістотніші, на нашу думку, принципи діагностування дошкільників і молодших школярів. До них відносимо:

– принцип гуманізму й педагогічного оптимізму. Вимога – давнє правило, сформульоване Гіппократом “Не нашкодь!”, унеможливлення тиску на випробовуваного, організація діагностики дитини (групи), за якої ані процес, ані результати не зашкодили б;

– принцип об’єктивності й науковості. Суперечливість оцінки зазначав ще Я.А. Коменський, звернувшись до педагогів із закликом розумно й виважено користуватися своїм правом на оцінку. Отож діагностувати слід у межах понять дитячої психології й педагогіки, а не за допомогою інших понять, із урахуванням законів дитячої психіки на кожному віковому етапі;

– принцип комплексності, системності й додатковості. Діагностують послідовно, з урахуванням єдності вивчення особистості й спілкування, єдності діагностики й корекції. По цьому, комплекс методик повинен бути невеликим за обсягом, давати повну картину рівня розвитку розумових здібностей, що віддзеркалює інтелектуальну готовність до навчання в школі;

– принцип розвитку психіки. Вивчати розумові здібності можна опосередковано у діяльності дитини, що не лише є умовою розвитку психіки й одним зі шляхів її вивчення;

– принцип індивідуального й особистісного підходу – загальні закони розвитку виявляє кожна дитина своєрідно й неповторно.

Варто особливо наголосити, що діагностика повинна бути зорієнтована не на енциклопедичність (обізнаність) дитини, а на її потенційні можливості в творчій самореалізації. Для цього необхідно використовувати різні методи й прийоми розвивального змісту, насамперед це проблемні ситуації, програмовані вправи, ігри.

2.2. Формування засадничих уявлень і понять у контексті етнокультури: особистісно орієнтований підхід

Розгляд сутності змісту дефініцій “здібності”, “мислення”, “розумові здібності”, “поняття”, конкретизація специфіки їхньої генези в дошкільному й молодшому шкільному

віці є актуальним для порушеної нами проблеми. Розумове становлення особистості було актуальним у різні історичні періоди розвитку педагогіки. Від епохи Я.А. Коменського, його розглядали як пріоритетне для дошкільного віку Дж. Локк, А. Дістерверг, Н. Новіков, В. Одоєвський, К. Ушинський, С. Русова, Є. Тихеева й ін. Значний внесок у його розробку належить вітчизняним й зарубіжним дослідникам (Дж. Брунер, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Дьюї, А. Запорожець, А. Леонт'єв, Ж. Піаже, М. Подд'яков, С. Рубінштейн), адже вони не лише вивчали розумовий розвиток дітей означеного віку, а й окреслили його перспективи (Г. Антонова, Л. Венгер, В. Давидов, Л. Занков, З. Калмикова, Г. Люблінська, Н. Менчинська, К. Некрасова, Д. Ельконін).

В освіті дитини Я.А. Коменський виокремив три основні цілі: 1) пізнання себе й спільно з собою – всього світу (завдання освіти – “розвиток розуму”); 2) керування собою (моральне виховання); 3) прагнення до бога (релігійне виховання) [90, с. 28]. Основоположник “Великої дидактики” і принципу природодоцільності зазначав, що “...протиотрутою неuczтву є освіта, якою у школах повинні бути нагородовані душі молодих людей. Але ця освіта повинна бути щирою, повною, ясною і міцною. ... У нашому розумі немає нічого такого, чого б раніше не було в почуттях. Таким чином, старанно вправляючи почуття задля правильного сприйняття відмінностей, які існують між предметами, створить підстави й для всієї мудрості, ... і для всіх життєвих подій” [90, с. 14–15]. У чуттєвості учений убачав джерела формування розуму. Аналогічно й Дж. Локк до першоджерел відносив спостереження, спрямоване на пізнання зовнішніх предметів і внутрішнє сприйняття нашого розуму. Він писав: “Якщо ви хочете, щоб людина добре міркувала, ви повинні привчати її з раннього віку вправляти свій розум у вивченні зв’язків, ідей й у простеженні їхньої послідовності” [90, с. 33–35]. Особливої уваги, на наш погляд, заслуговує тео-

рія розвитку розуму А. Дістерверга, побудована на трьох принципах:

1. Природодоцільності – відповідність розумового розвитку її природному темпу;

2. Культуродоцільності “...усякий стан культури людини, представника народу є основою, чимось реальним, на чому розвивається її наступний стан” [90, с. 229].

3. Самодіяльності. Розумовий успіх, за К. Ушинським залежить від “душевно-розумових почуттів”. Почуття подібності й відмінності “...Свідомість починається лише тоді, коли два одночасних враження зумовлюють порівняння”. Воно дає багаті матеріали “для душі в її прагненні до свідомої діяльності” та є провідним розумовим почуттям, яке функціонує на всіх етапах розумового процесу [90, с. 172].

Почуття розумової напруги свідчить, що досягти певної межі в розумовій силі можна унаслідок опанування новими матеріалами. Почуття очікування сприяє припиненню усвідомлення процесу пізнання. Почуття несподіванки є специфічним почуттям для розумового процесу, що виникає внаслідок появи (відсутності) одного чи кількох ланок у ланцюзі очікуваних явищ. Почуття обману виникає внаслідок порівняння того, на що очікували з тим, що з’явилося. Почуття подиву, в якому до почуття несподіванки приєднується усвідомлення утруднень “...примирити нове для нас явище з подіями і поняттями, які вже утворилися”. Почуття сумніву, коли “...в душі унаслідок досвіду утворилися протилежні уявлення, перейняті різними й часто протилежними почуттями”. Почуття впевненості – головне завдання виховання за К. Ушинським. Він убачав його в тому, щоб виховати сумнів у людини, не руйнуючи впевненості. Почуття непримиренного контрасту, коли дві чи кілька подій зведені і “...борються між собою задля формування одного поняття” [90, с. 201].

Почуття розумового успіху є завершеним процесом свідомості, що є тим яснішим, чим більше зусиль людина докладає для об’єднання протиріччя в узагальнене поняття.

Історичною основою, на яку будемо спиратися в подальшому, є шаблі пізнання, виділені нами на основі аналізу праць педагогів і мислителів минувшини (табл. 2.1).

Сучасна педагогіка щораз частіше вдається до вицезгданих принципів. Зазначимо, що ми розглядаємо природовідповідність і культурородоцільність як основні взаємодоповнюючі принципи в реалізації наступності у діяльності з дошкільниками і молодшими школярами у руслі нашої проблеми.

Таблиця 2.1

**Шаблі пізнання
(на основі історії педагогічної думки)**

| Автор | Шаблі пізнання |
|----------------|---|
| Я.А.Коменський | I. Автопсія (самостійне спостереження) II. Автопраксія (самостійне вирішення завдань у знайомих умовах) III. Автохресія (самостійне вирішення завдань і застосування знань у нових умовах, обставинах) IV. Автолексія (уміння самостійно викласти результати своєї діяльності) |
| | I. Розуміння того, що викладає інший II. Відтворення сприйнятого подумки й у словах III. Голосний зв'язний виклад IV. Здатність розвивати в інших аналогічний хід думок за допомогою запитань |
| К.Д.Ушинський | I. Спостереження, сприйняття, нагромадження інформації II. Порівняння, зіставлення вихідних визначень III. Систематизація, уточнення визначення, серіація IV. Узагальнення, закріплення, застосування у вправах |

Видатний російський мислитель Н. Новіков зауважив, що виховання повинно забезпечувати фізичний, моральний і розумний розвиток дітей, а освіта – не лише збагачувати

їхній розум новими знаннями, й розвивати їхню здатність мислити [90, с. 127]. Людина повинна мислити “органом тілесним”, – указував О. Радищев, чутливість, думка й інші її властивості утворюються й удосконалюються поступово. На думку автора, мислення є активним процесом: “Трудіться розумом, управляйтеся в читанні, міркуванні, пізнанні істини чи подій, і розум керуватиме вашою волею й пристрастями...” [168, с. 66]. По цьому, мовлення є найкращим і єдиним “упорядником наших помислів”, засобом до “упорядкування думок воєдино”. “Жити, щоб мислити..., – от якими стимулами, – зазначав В. Сухомлинський, – намагаємося одухотворити дуже складне, тонке й багатогранне бажання бути освіченим, культурним і розумним” [199, с. 97]. По цьому, у формуванні інтелектуальних потреб й інтересів убачаємо шлях до розкриття більших можливостей розуму. Особливої уваги заслуговує думка Д. Дьюї про те, що природжений і незіпсований стан дитинства, який вирізняється гарячою допитливістю, багатою уявою й любов’ю до досвідчених людей, перебуває близько, дуже близько до стану наукового мислення [63, с. 10].

Перш, ніж охарактеризувати розумові здібності дошкільників і молодших школярів, виокремимо сутність і співвідношення категорій “здібності” й “мислення” в руслі порушеної нами проблеми. Особливий вплив на розробку проблеми здібностей мали праці Б. Теплова. Розглянувши значення природних задатків у формуванні здібностей до конкретних видів діяльності, учений запропонував таке їхнє трактування: “По-перше, – це індивідуально-психологічні особливості, що різнять одну людину від іншої; по-друге, – це не всі індивідуальні особливості, а лише ті, що стосуються успішного виконання певної діяльності чи їх кількох видів; по-третє, – вони не зводяться до знань, навичок чи умінь, які вже вироблені в людини” [201, с. 151]. Докорінну відмінність між природними задатками й розвинутими здібностями Б. Теплов та М. Лейтес убачали в тому, що при-

родні передумови розвитку ще не набули якісної визначеності, отож не містять змістовного компонента.

Для нас важливою є точка зору дослідників (С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, В. Мясіщев), в якій обстоюється підхід до тлумачення поняття здібності в широкому його особистісному вимірі. Відтак, структура охоплює й складні особистісні властивості, які формуються в різних видах діяльності залежно від умов і змісту виховання й навчання.

Важливою розглядаємо думку С. Рубінштейна про те, що розвиток здібностей відбувається спіралеподібно, тобто реалізація можливостей для їхнього поступу від одного рівня до іншого відкриває нові можливості для перманентного розвитку. По цьому, він обумовлює прояви здібностей не в конкретній діяльності людини, а в розвитку її психічних процесів: “Психічний процес переходить у здатність, у його вимір як зв’язку, що визначає його перебіг, стереотипізацію.... Питання про здібності повинні бути неподільними з питаннями про розвиток, а розумові здібності – з питаннями про розумовий розвиток” [201, с. 3–14]. На його думку, розвиток людини на відміну від нагромадження “досвіду”, оволодіння знаннями, уміннями, навичками і є розвитком її здібностей. По цьому, до складу кожної з-поміж них, що перетворює людину в придатну для виконання різних видів діяльності із певними операціями (способи) дії, за допомогою яких ця діяльність реалізується. Водночас, “...стрижень здатності – це не засвоєна, не автоматизована операція, а лише ті психічні процеси, за допомогою яких операції та їхнє функціонування регулюються, а також – їхня якість” [177].

Найповнішим і найвичерпнішим, на наш погляд, є визначення здібностей у праці М. Шадрікова: “...здібності – це властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, яким притаманна індивідуальна виразність, що виявляється в успішності та якісній своєрідності опанування й реалізації діяльності” [217, с. 180]. Автор обґрунтував класифікацію пізнавальних здібностей на

основі традиційного поділу пізнавальних психічних процесів: сприйняття, пам’ять, уява, мислення, увага.

Зіставимо зміст понять “розум”, “інтелект”, “мислення”. У широкому змісті розум є узагальненою характеристикою пізнавальних можливостей людини, у вузькому – індивідуальна характеристика розумових здібностей. Е. Ільєнков визначає розум за здатність виносити судження про одичний факт у руслі загальної культури. По цьому, розумовий розвиток розглядається за складну динамічну систему кількісних й якісних змін в інтелектуальній діяльності людини відповідно до її віку й узагальнення життєвого досвіду в конкретних соціально-історичних умовах, в яких вона живе й виявляє індивідуальні особливості психіки. На думку Ю. Самаріна, “...здатність включати нові знання в сформовану систему знань, що сформувалися і гнучко її перебудувати відповідно до нагромаджених нових фактів, є однією з істотних синтетичних розумових здібностей, які розвиваються унаслідок різноманітного життєвого досвіду” [188, с. 47].

Інтелект (*Intellectus* – розум) – відносно стійка структура розумових здібностей індивіда, яка є когнітивним процесом із притаманною для нього здатністю до пізнання й ефективного вирішення проблем, зокрема, під час оволодіння новим обсягом завдань. До його основних критеріїв віднесено: глибина, узагальненість, рухливість знань, оволодіння способами інтеграції, генералізації почуттєвого досвіду на рівні уявлень і понять. Гештальтпсихологією (А. Біне, Т. Сімон) започатковано поширення й нині прагматичного трактування інтелекту, як здатності виконувати відповідні завдання, ефективно долучатися до соціокультурного життя, успішно адаптуватися до нього. Таким чином, інтелект зумовлений рівнями розвитку культури в різні епохи людського буття і йому властиві лише індивідуальні розходження, обумовлені умовами онтогенезу. М. Холодна відносить до інтелектуальних здібностей когнітивні стилі, які відпо-

відають за способом керівництва процесами переробки інформації, індивідуальним розходженням в особливостях ментального образу ситуації й ступеня сформованості механізмів метакогнітивної регуляції інтелектуальної діяльності. І. Куліковська, розвиваючи ідеї М. Подд'якова, до умов розвитку інтелектуальних здібностей дітей відносить категоріальне світобачення, за якого дитина в процесі індивідуального розвитку відтворює основні етапи історичного поступу культури – міфи, релігія, філософія, наукові знання.

Мисленню, як вищому щаблю розвитку духовної й теоретичної діяльності людини, в якій у результаті її безперервної взаємодії з об'єктивним світом віддзеркалюється усвідомлене буття на основі єдності об'єктивного із суб'єктивним.

Підкреслено, що це є "...процесом свідомого віддзеркалення дійсності в таких її об'єктивних властивостях, зв'язках і відносинах, у які включено й недоступні об'єкти для їх безпосереднього сприйняття" [63, с. 107]. По цьому, мислення за Д. Дьюї охоплює: утруднення й протиріччя, їхнє визначення, гіпотезу (припущення), їхні вирішення, подальші спостереження, що зумовлює впевненість або непевність.

У процесі розвитку мислення формується: розуміння себе, як його суб'єкта, диференціація "своїх" й "чужих" думок, усвідомлення ще не вирішеної проблеми як своєї, усвідомлення свого ставлення до неї. Д. Дьюї назвав їх центральним фактором мислення, визначивши його за "рефлексивний".

Здебільшого дослідники (О. Іванов, О. Тихомиров й ін.) справедливо стверджують, що недостатньо описувати реальний процес мислення як взаємодію між операціями аналізу й синтезу, він повинен уміщувати зародження змісту, динаміку розвитку понять на основі процесу розуміння, із активізацією емоційно-почуттєвої сфери особистості.

Із аналізу психологічної літератури нами виразнено кілька класифікацій видів мислення і зауважимо, що активно використовуються його "парні" класифікації: теоретич-

не й практичне, інтуїтивне й аналітичне (логічне), реалістичне й аустичне, продуктивне й репродуктивне, довільне й мимовільне. Розглянемо їх щодо мислення дошкільників і молодших школярів. Традиційно форми мислення дітей дошкільного віку виокремлюють у контексті основних видів діяльності: діяльний=дійове-наочно-дійове, образний=образне-наочно-образне, логічне-понятійне (Л. Венгер, А. Запорожець, А. Лурія, Г. Люблинська, Г. Мінська, М. Подд'яков). Насправді, в онтогенезі перцептивна й розумова діяльність спочатку цілком занурені в предметно-маніпулятивну і предметно-практичну. Основна функція наочно-дійового мислення полягає в опануванні вихідною інформацією про приховані властивості об'єкта, які виокремлюють у процесі його практичних перетворень. Однією з умов зародження наочно-образного мислення визнано формування в дітей "...умінь розрізняти план реальних об'єктів і план моделей, що їх віддзеркалюють" [169, с. 120]. Результати досліджень (Р. Абрамович-Лехтман, П. Гальперін, А. Леонт'єв, С. Новосолова й ін.) свідчать про те, що практична діяльність, яку спрямовано на оволодіння знаряддями, суттєво змінює специфіку інтелектуальної діяльності дитини.

На думку Х. Вернера, будь-який процес розвитку мислення (історичний, індивідуальний) започатковується конкретно, почуттєвою, дифузійною стадією (притаманна дитині) до абстрактного, понятійного, ієрархічно організованого мислення сучасного дорослого. Таким чином, дитяче мислення (за Х. Вернером) є особливим рівнем мислення з іншою логікою й іншими інтелектуальними операціями. "Психологія розвитку, – пише він, – намагається довести, що примітивні форми поведінки нормального дорослого... постійно присутні як основа всього ментального існування і є життєво важливими для забезпечення вищих форм його розумової діяльності" [35, с. 41]. Учений виокремлює два етапи в розвитку мислення: синкретично-афективний і поняттєво-науковий. Однак, поза зором німецького дослідни-

ка залишаються низка найважливіших психологічних детермінант стадіальності розумового розвитку. Це: предметно-практична й комунікативна, що є наслідуюванням і грою. Погляди Х. Вернера вплинули на творчість Л. Виготського, Ж. Піаже й інших дослідників. Скажімо теоретична модель Ж. Піаже, ґрунтується по-перше, на емпіричному матеріалі, який уможлиблює сумніви щодо мислення індивіда, яке переходить зі стадії сенсомоторного інтелекту на стадію репрезентативного й далі на вищий рівень – абстрактне мислення (стадія формальних операцій); по-друге, прогресивне самоускладнення інтелекту неможливе поза активною предметно-маніпулятивною діяльністю дитини.

Результати аналізу теоретичної й експериментальної діяльності засновника генетичної психології Ж. Піаже можна знайти як продовження в працях Л. Обухової і Н. Непомнячої. Істотно поглибив теорію Л. Виготського про діяльнісний підхід до формування мислення і А. Леонт'єв та його учні. “Вивчення складної розумової діяльності, що спирається на конкретні просторові, смислові й інші уявлення і протікає як дії із зовнішніми об'єктами (схеми, макети конструкції, динамічні предметні ситуації), творять ґрунт для визнання співіснування різних форм високорозвиненого мислення людини, найтісніше взаємозумовлених й взаємодоповнюючих одне одного... Визнання такої “поліморфності” розумових процесів... веде до фактичного подолання абсолютного протистояння внутрішньої теоретичної діяльності із діяльністю почуттєвою, думок і практичної дії” [109, с. 22].

Значущою є характеристика мислення М. Подд'якова: “Процес мислення розглядається як рух від незнання до знання, від незрозумілого до зрозумілого, невиразного до виразного. Однак, це лише одна сторона повноцінного процесу розвитку мислення. Його друга сторона виявляється в протилежному русі – від зрозумілого, виразного – до незрозумілого, невиразного, невизначеного... Правильно побудова-

ний процес мислення вирізняється тим, що виникнення нечітких знань, здогадів, запитань випереджає процес формування чітких знань. У цьому сутність самостимуляції й саморозвитку мислення” [169, с. 7].

Логічне мислення дитини-дошкільника традиційно отожднюється з мовним і словесним, а однобічність такого підходу доведено в роботах Л. Венгера, Є. Агаєвої, Л. Гурової, І. Якиманської. Скажімо, Л. Венгер вважає, що мислення дошкільника не можна розглядати опосередкованим лише словесними значеннями, “...образні й словесні узагальнення розвиваються паралельно, ... форми мислення вирізняються між собою, насамперед, уявленнями, які опосередковують вирішення розумового завдання...” [33, с. 11]. Виділені А. Запорожцем форми дитячого мислення є стадіями оволодіння певним змістом і деякими сторонами дійсності. Вважаємо, що дотично до всіх форм вони взаємодоповнюються в мисленні дитини, виявляючись на кожному віковому етапі по-різному. Щодо нашої проблеми, виходимо з того, що мислення дитини, функціонуючи відповідно до трьох основних принципів: природовідповідності, культуродоцільності й додатковості відповідає їй природі, в якій домінує образність, споглядальність, ірраціональність, інтуїція. Це дозволяє нам урахувувати не лише процес мислення у руслі законів природи, а й дидактичне оснащення простору етноматеріалами, які його стимулюють і удосконалюють.

У характеристиці природовідповідності дитячого мислення Є. Рацікуліна власне й відзначає переваги цілісного емоційно-почуттєвого пізнання світу, як особливої форми віддзеркалення дійсності за допомогою емоційних образів. Культуродоцільність мислення відповідає “другій природі” людини, яка визначає загальну спрямованість діяльності, поведінку з урахуванням соціального досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. Основною ідеєю розвивальної освіти за В. Давидовим також є уведення дітей у світ людської культури шляхом її відкриття, як проблеми, в якій про-

дуктивне мислення (уява) стає провідним механізмом культуроопанування. Відповідно до принципу додатковості, (Г. Гранатов), "...у мисленні відносно стійко і асиметрично гармоніюють пари взаємодоповнюючих (протилежних) властивостей, форм або якостей, а їх одночасний та однаково яскравий прояв неможливий або малоймовірний" [47, с. 12]. Ми спираємося на такі стилі мислення, які учений описує у своїй монографії: узагальнено-діалектичне, теоретичне, емпіричне, формальнологічне, ригідне (слухняне) і обґрунтовує, що вони актуальні для будь-якої "людини розумної" й емоційної (особливо, в дитинстві й у молодшому шкільному віці). Водночас у кожного учня потрібно розвивати той стиль мислення, який більше відповідає зоні його "найближчого розвитку", його природі (темперамент, характер, здібності), а також спрямованості особистості.

Спираючись на принцип додатковості можемо стверджувати, що взаємодія природовідповідного із культурододільним зумовлює відносно стійку асиметричну гармонію образного й вербального компонентів мислення дитини з домінуванням природовідповідного, емоційно-почуттєвого, інтуїтивно-образного. Розвиваючи цю ідею, конкретизуємо специфіку прояву цього принципу, розкриваючи взаємозв'язок між образним і понятійним компонентами мислення дітей дошкільного віку. І оскільки, значне місце у такій взаємодії посідає взаємозв'язок інтелекту із емоціями, які є "...особливим суб'єктивним психологічним станом, що відбиває у формі безпосередніх переживань, відчуття приємні (неприємні), відносини людини до світу й до людей, процес і результати практичної діяльності" [139, с. 136].

Для нас важливим є і зауваги Х. Вернера, що унаслідок моторно-афективної діяльності впливає синкретичне, дифузійне й афективне дитяче мислення, в якому збігаються суб'єкт й об'єкт, річ і уявлення про неї і де будь-яке сприйняття й осмислення реальності несе відбиток миттєвого емоційного стану людини (дитини). З подібним трактуванням

дитячого мислення на його ранніх стадіях, на думку Х. Вернера, "афект формує світ, як такий". Вважаємо, що дитині емоції необхідні не лише як регулятори потоку енергії, вони є також унікальними постачальниками досвіду, який нічим не можна замінити, унаслідок переживання емоцій дитина дізнається про свої турботи й інтереси й, отже, про те, чим є вона і чим є світ навколо неї. У порушеній нами проблемі спираємося і на думку О. Елліса: по-перше, мислення й емоції взаємопов'язані; по-друге, мислення й емоції так тісно взаємопов'язані, що вони, зазвичай, супроводжують один одного, діючи в круговороті відносин "причина й наслідок", і в деяких (не в усіх) відносинах є, власне кажучи, тим самим, унаслідок чого мислення перетворюється в емоцію, а емоція – в думку; по-третє, і мислення, і емоції мають тенденцію набувати форми саморозмови або внутрішніх речень; речення, які проговорюються про себе є, або стають думками й емоціями особи. Дослідження А. Бандури, А. Елліса та ін. свідчать про тісний зв'язок не лише мислення з емоціями, а й з поведінкою: "...люди, зазвичай, діють на основі думок й емоцій, а їхні дії впливають на думки й почуття" [138, с. 312].

Проблеми взаємозв'язку емоційного компонента із пізнавальним (Л. Веккер, В. Вілюнас, В. Вундт, Л. Виготський, В. Зінченко, А. Запорожець, А. Леонт'єв, К. Смоук, П. Якобсон) є особливо значущими в руслі нашої проблеми, адже пізнавальні інтереси найчастіше ініціюються загальною допитливістю та свідчать про розвиток активності й багатства інтелектуальних емоцій дошкільників і молодших школярів. Відповідно, підкреслимо, що повноцінні форми різних видів діяльності дітей з дидактико-розвивальними матеріалами етнопростору ДНЗ, а також із максимальним залученням до таких процесів батьків не лише залежить від погодженого функціонування інтелекту й емоцій, які є якістю внутрішнього психологічного механізму зв'язку між вербальним і образним компонентами на рівні ос-

новних форм мислення, пізнавальних процесів, розумових операцій, а й забезпечують, цілісність розумового процесу, пролонгуючи його на молодший шкільний вік.

У сучасних концепціях мислення його образна форма є одним із рівнів уявної переробки й перетворення інформації (Б. Ананьев, С. Баранов, П. Блонський, Л. Виготський, В. Зінченко, А. Леонт'єв, С. Рубінштейн, С. Смірнов). Поняття “образ” функціонує в кількох значеннях: образи сприйняття, зумовлені перцептивними формами (Л. Венгер, А. Запорожець, А. Леонт'єв, Ж. Піаже); образи пам'яті як засіб пригадування (П. Зінченко, Б. Ломов); способи мислення як засіб інтелектуальної діяльності (А. Валлон, В. Зінченко, Л. Ітельсон, С. Рубінштейн, І. Якиманська), образи уяви, що виконують функцію перетворення (Л. Виготський, Е. Ільєнков, Б. Ломов й ін.).

Для проблеми нашого дослідження не лише в теоретичному, а й у практичному сенсі важливим розглядаємо виділені І. Якиманською напрями розвитку образного мислення. Це: перехід від одиничних, предметно-конкретних образів до абстрактних, умовно-схематичних, і в зворотньому напрямі; можливість фіксації в образі теоретичних зв'язків і залежностей; розвиток динамізму образів, виражених у його рухливості, багатоаспектності, зміні вихідних відліку; оволодіння різноманітними способами створення образів й оперування ними [223].

По цьому спираємось і на дані сучасних дослідників мислення, які ґрунтуються на цілісності розумового процесу, взаємозв'язку його образного й вербального компонентів (Р. Архнейм, Л. Веккер, Л. Венгер, В. Зінченко). Скажімо, на думку М. Подд'якова, “...виділення видів мислення – до певної міри є теоретичною абстракцією. Реальний процес мислення здійснюється в тісній взаємодії обох видів... Природно допустити, що генетично ранні форми поняття неподільні з образним мисленням дитини й виникають у результаті узагальнення й абстрагування наочно представле-

них властивостей об'єктів” [169, с. 122]. Роботи Л. Веккера, В. Зінченко, Л. Гурової й ін. дають нам підстави підходити до визнання основи понятійного мислення – образного підґрунтя. І поділяючи думки Є. Рацікуліної щодо включення образного змісту, який підвищує емоційну насиченість мислення, а понятійний набуває особистісної значущості, вивести ті предмети національної культури, образи, про які не лише виникатимуть у підсвідомості, а й у свідомості за допомогою знаково-символічних засобів (предмети, моделі). Вони і слугують у нашому випадку “...своєрідним мостом між образними й понятійними компонентами мислення” [170, с. 45]. Відзначимо як актуальне для нас намагання вище згаданих авторів уникнути однобічного тлумачення уявлень про те, що: “...розвиток понять без образної й емоційної основи зумовлює формальне засвоєння знань, а надмірний розвиток образного компонента, без логічної підстави, може повести мислення у бік, затримуючи думку на одиничних предметах, явищах, і, відтак, гальмувати вербальне узагальнення” [170, с. 14].

У нашому дослідженні проблеми системотворчим елементом розвитку розумових здібностей стане категорія “поняття”. У працях П. Гальперіна, В. Давидова, Г. Костюка, А. Леушиної, Г. Люблінської, Н. Непомнящої, Л. Обухової, Н. Тализіної, Д. Ельконіна й ін. розкрито основні закономірності розуміння і формування розумових дій і понять у дітей дошкільного й молодшого шкільного віку.

На думку Г. Костюка, розуміння виявляється в певних результатах (судження, поняття), за якими й можна судити про його наявність, істинність, тобто відповідність об'єктивній дійсності. Це мотивований, цілеспрямований процес прояву активності особистості, зумовлений її емоційними переживаннями. Учений звертає увагу на складність і суперечливість розуміння, в процесі якого доводиться не лише використовувати попередньо утворені зв'язки й змінювати, ламати їх, глибше проникаючи в сутність явищ. Окрім цьо-

го, наголошує Г. Костюк, пізнання зумовлено рефлексивними процесами, умінням особистості керувати розумовими почуттями й вольовими якостями особистості. Сам процес розуміння, за допомогою якого ми переходимо до формування поняття, на думку Г. Костюка, є процесом мислення, опосередкованим усвідомленням його об'єкта, що здійснюється шляхом низки розумових дій, операцій. Узагальнюючи особливості такого процесу, автор емко й точно стверджує: "Процеси розуміння – різноманітні й своєрідні прояви активності особистості, спрямованої на оволодіння навколишнім. Отож, у них завжди певною мірою віддзеркалюється особистість загалом" [99, с. 221].

У нашому конкретному підході вищеозначений механізм Г. Костюка розглядаємо як підґрунтя для формування першопричин національної самоідентичності. Адже, діючи усередині світу й взаємодіючи з ним, дитина стає творцем своїх знань. Однак для цього їй потрібно певним чином організувати все, що вона бачить, чує й відчуває, і вибудувати його струнку і логічну конструкцію. Для дитини розуміння означає: "... сприйняти" зміст, проникнути в сутність предметів, явищ, встановлюючи причинно-наслідкові зв'язки й відносини. Збереження субкультури дитинства, що не порушує її властиву логіку розвитку – її міфологічна свідомість, пізнання світу крізь призму казок, легенд, приказок, потішок сприяє пізнанню нею картини світу, взаємозв'язків у природі. Власне на формування Картини Світу кожної дитини на етнопедagogічних основах (стрижень системотворення понять) спрямовано дослідження порушеної проблеми. Від її змісту залежить подальший особистісний розвиток і пріоритетні напрями пізнавальної діяльності.

Щодо нашої проблеми, то досить складно відбити все різноманіття визначень категорії "поняття", однак можемо виокремити найістотніші визначення, адже автори зробили значний внесок у їх сучасне трактування. Наводимо їх у таблиці 2.2.

У порушеному нами дослідженні ґрунтуємося на визначенні Г. Гранатова: "...поняття – це процес і підсумок усвідомлення й інтуїтивного відчуття сутності об'єкта (суб'єкта), зумовлений емоційними переживаннями" [45, с. 74].

Таблиця 2.2

Визначення категорії "поняття"

| Автор | Дефініції |
|-------------|---|
| Н. Кондаків | Цілісна сукупність суджень про об'єкт чи предмет, стрижнем яких є його найзагальніші та найістотніші ознаки |
| О. Ветров | Знання, в яких зафіксовані істотні ознаки об'єкта чи предмета у словесній формі й прямо чи опосередковано зведені до наочного зразка |
| А. Усова | Поняття – є знання про істотні властивості предметів і явищ навколишньої дійсності; знання про істотні зв'язки і відносини між ними |
| В. Давидов | Поняття – це "засіб уявного відтворення предмета як зразка чи моделі навколишнього" |
| Г. Гранатів | Поняття – це процес і підсумок усвідомлення й інтуїтивного відчуття сутності об'єкта й (або) суб'єкта, зумовлено емоційними переживаннями |

Вважаємо, що для дошкільників і молодших школярів кожен науковий факт, кожен елемент наукового знання, що вводить у зміст навчання, у процес пізнання предметного довкілля (у межах сформованої картини світу, чи такої, яку слід активно формувати на основі домінуючого стилю мислення) необхідно розглядати як поняття або як розуміння. Розуміння є процесом усвідомлення причинних й істотних зв'язків, пізнання сутності й змісту взаємозв'язків, а поняття – це і процес, і результат, і форма мислення. Таке трактування дозволяє нам враховувати специфіку дитячого мислення, в якому домінують емоційно-почуттєві та образні процеси пізнання.

Ми також поділяємо точку зору М. Шадрікова щодо вивчення закономірностей формування понять, а саме – формування їх шляхом “...виявлення співвідношень між їх словесно-понятійною, образною й практично-дієвою розумовою діяльністю” [217]. Відповідно до цього наголошуємо, що “...розвиток понять про етнокультуру, її спадщину і засоби міжпоколінневої трансмісії без образної й емоційної основи зумовлює формальне засвоєння знань”.

Отож, поняття взаємодоповнюються, синтезуючи слово й образ, розуміння, судження й узагальнений вираз, відбивають цілісність усіх розумових операцій і здібностей. Ми розглядаємо цю категорію за інтегративну форму мислення, що дозволяє, по-перше, урахувати природовідповідність й культуродоцільність; по-друге, специфіку дитячого мислення із домінуючими емоційно-почуттєвими процесами пізнання; по-третє, об’єднати вербальні й образні компоненти мислення; по-четверте, об’єднувати ігрову й навчальну діяльність з метою формування життєвих і наукових понять особистісного досвіду кожного виконавця як підґрунтя його картини Світу [170, с. 14].

Таким чином, показниками етнічно увиразненого поняття, як інтегративної форми мислення дитини дошкільного та молодшого шкільного віку стає здатність узагальнювати істотні ознаки предметів; гнучко єднати слово із образом у розумовій діяльності; заміщати, схематизувати, згортати, моделювати; розуміти, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки й відносини між судженнями і поняттями. Ще раз підкреслимо, вище охарактеризована форма мислення у нашому дослідженні є системоутворюючим, змістовним компонентом у розвитку не лише мислення, а й розумових здібностей дошкільників і молодших школярів на основі цілепокладання діяльності педагогів на етнонаціональний зміст.

Отож, для нас важливим є охарактеризувати і специфіку розумових здібностей. Спершу наголосимо, що ми будемо розглядати їх за базисну основу мислення, що є рушієм

загальних розумових здібностей. Наступність у розвитку мислення дошкільників і молодших школярів розглянемо на основі вивчення розумових здібностей, що характеризують індивідуальний ступінь виразності асиметричної гармонії форм, операцій і властивостей мислення.

Проаналізуємо наявні підходи до розвитку розумових здібностей дітей. У вітчизняній педагогіці й психології розумову діяльність вивчали Б. Анан’єв, Д. Богоявленська, Л. Виготський, П. Гальперін, Л. Занков, А. Леонт’єв, Л. Лурія, Г. Люблінська, Н. Менчинська, С. Рубінштейн, Ю. Самарін і ін.

Вихідною у нашому дослідженні визнаємо обґрунтовану С. Рубінштейном гіпотезу про стрижень (загальний компонент) різних розумових здібностей. Це властива кожній людині якість аналізу й синтезу, їхній рівень розвитку, загальні знаменники всього пізнавального процесу, які єднають не лише форми мислення, а й почуттєве пізнання й сприйняття. По цьому він писав: “...осмислення матеріалу містить розумові процеси: порівняння – зіставлення й розрізнення, аналіз і синтез, абстракцію, узагальнення й конкретизацію, перехід від конкретного одиничного до загального й від абстрактного до наочного, все різноманіття процесів, у яких відбувається розкриття предметного змісту знань в інших, глибоких і різнобічних взаємозв’язках” [176, с. 50].

Особливе значення для нас мають роботи Н. Менчинської та виділені нею показники розумових здібностей: “...ступінь легкості, з якої учень убачає абстрактне в конкретному, переходить від абстрактних понять і законів до практичних дій і назад – від практичних дій до понять, до вирішення пізнавальних завдань” [123, с. 92]. Методологічно важливим для нашого дослідження є її положення про особливості керування розумовим процесом: мовиться не лише про зовнішні механізми, а й про забезпечення раціонального самоврядування (саморегулювання) в навчальній діяльності, тобто активізації всіх рефлексивних процесів.

Цьому сприяє низка комплексних, складних розумових операцій: встановлення причинно-наслідкових залежностей й прогнозування. Уже в дошкільному віці мислення йде шляхом розвитку неподільних розумових операцій. Порівняння призводить до класифікації, аналіз і синтез здійснюються спільно і сприяють глибокому пізнанню дійсності, абстракція й узагальнення є двома взаємозалежними сторонами єдиного розумового процесу, що зумовлює формування й розвиток понять.

У розвитку розумових здібностей старших дошкільників і молодших школярів важливими для нас є визначені її показники. Це: самостійність дитячого мислення, тобто комплекс особистісних індивідуально-психологічних особливостей (інтелектуальна й емоційно-вольова сфери), що обумовлюють її готовність до творчого осмислення наявних знань, до продуктивної розумової діяльності. До показників віднесено й такі:

- наявність знань, необхідних для вирішення завдань;
- володіння загальним методом розумової діяльності (аналіз і синтез);
- наявність позитивного емоційного ставлення до процесу, що за певних умов мотивує потребу знати більше;
- готовність і здатність до саморегулювання, до інтелектуального напруження, вольового зусилля, зосередження уваги, необхідного для вирішення завдання [205].

У контексті порушеної нами проблеми важливо виокремити показники розвитку розумових здібностей; рівень розвитку розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікації); рівень гнучкості мислення; рівень розвитку наочно-образних і його словесно-логічних компонентів.

Характеризуючи розумові здібності, дослідники ураховують показники логічного мислення дітей 6–7-річного віку:

- уміння перераховувати об'єкти у широких поняттях;

– уміння узагальнювати конкретні поняття різного обсягу за допомогою знакових або самостійно підібраних термінів;

- уміння порівнювати поняття;
- класифікація;
- уміння знаходити “найголовніше” у різних доступних змістах;
- уміння визначати добре знайомі поняття, конкретні, із малим обсягом шляхом вказівки на видову відмінність;
- уміння формулювати прості індуктивно-дедуктивні умовиводи (доказ) і знаходити елементарні причинно-наслідкові зв'язки;
- уміння мислити про найпростіші, близькі для особистого досвіду об'єкти на рівні найпростішого поняття;
- уміння довільно зосередитися на завданні й точно його виконувати [207, с. 88].

Ці показники є основою розгляду інтегрованої форми мислення “поняття”.

Особливий вплив на розвиток розумових здібностей дітей дошкільного й молодшого шкільного віку має, на наш погляд, гнучкість мислення. Її виявом є рівень мінливості розумової діяльності й відповідність до змінюваних умов досліджуваної ситуації чи розв'язуваної проблеми. У роботах М. Подд'якова про вивчення інтелектуальних можливостей дітей дошкільного віку висловлено ідею про те, що “...засвоєння дітьми системи знань, які відбивають той або інший об'єкт у різних, зазвичай, суперечливих аспектах, забезпечує гнучкість і динамічність дитячого мислення” [169, с. 6]. Показово, що Д. Богоявленська теж поділяє ці думки щодо гнучкості мислення, яка виявляється у швидкості перетворення способу дії відповідно до змін об'єктивної ситуації. Це допускає виокремлення істотних сторін, змін, можливість корекції звичних дій на тлі стереотипу, знаходження нових шляхів вирішення, комбінування елементів минулого досвіду. В основі істотних властивостей

гнучкості мислення дослідники виокремлюють низку показників:

1. Доцільне варіювання способів дій. Уміння використати різні способи вирішення одного завдання;
2. Легкість перебудови знань, умінь, навичок та їхніх систем відповідно до змінених умов;
3. Здатність до швидкого й точного переходу від відомого способу на інші [19, с. 12].

Для нас важливо підкреслити, що гнучкість мислення ототожнюється із його креативністю (Л. Виготський, Д. Богоявленська, Дж. Гилфорд, К. Гуревич, Е. Торренс) – здатністю або властивістю особистості, що є її глибинною властивістю створювати оригінальні цінності, приймати нестандартні рішення. Скажімо, Е. Торренс тлумачить креативність як здатність до загостреного сприйняття недовіків, знання, чуйність до дисгармонії й уважає, що творчість поділяється на сприйняття проблеми, пошук її рішення, виникнення й формулювання гіпотез, їхню перевірку, модифікацію й знаходження результату. Натомість Е. Фромм креативність трактує як здатність дивуватися й пізнавати, уміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, націленість на відкриття нового й здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду; Дж. Гилфорд [43, с. 433] розглядає її на основі проявів якісних індивідуальних характеристик мислення в процесі вирішення проблеми і виділяє чотири фактори креативності. Це:

– оригінальність, нетривіальність, незвичність висловлюваних ідей, яскраво виражене прагнення до інтелектуальної новизни. Творча людина майже завжди прагне знайти своє власне, відмінне від інших, рішення;

– семантична гнучкість, тобто здатність бачити об'єкт під новим кутом зору, виявляти його нове використання, розширювати функціональне застосування на практиці;

– образна адаптивна гнучкість, тобто здатність змінити сприйняття об'єкта задля виявлення його нових, прихованих від спостереження сторін;

– семантична спонтанна гнучкість, тобто здатність продумувати різноманітні ідеї в невизначеній ситуації, зокрема за відсутністю орієнтирів [144, с. 110].

Основними характеристиками креативного потенціалу дітей, без якого перспективи їхнього включення у розгорнуту навчальну діяльність утруднені, є такі:

– реалістичність уяви – здатність до образно-знаряддевого відтворення універсальних принципів будови й розвитку речей;

– уміння бачити ціле раніше, аніж його частини – здатність осмислено синтезувати різноманітні компоненти предметного світу й, власне кажучи, перш, ніж цей матеріал буде проаналізовано і деталізовано;

– надситуативно-перетворюючий спосіб творчих рішень – здатність до прояву ініціативності у перетворенні альтернативних способів вирішення проблеми, до пошуку нових можливостей рішень, до постановки нових проблем, до цілеутворення і цілепокладання на відміну від цілеустремління;

– уявно-практичне експериментування – здатність до включення предмета в нові ситуативні контексти задля розкриття його цілісно творчих особливостей [103, с. 65].

При вивченні “креативного поля” дослідники радять дотримуватися низки вимог:

2. Вивчати не розумові здібності, а рівень потреби їхнього застосування задля знаходження в навколишньому нових проблем й виокремлення їхніх нових сторін.

3. Задана діяльність повинна бути новою й, бодай на першому етапі, цікавою для всіх учасників.

4. Результати діяльності повинні бути позитивними за будь-якого рівня інтелектуальної активності її учасників [19, с. 60].

Психолого-педагогічні умови, закономірності й механізми розвитку креативності дітей в останні роки стали предметом активних досліджень учених (Ю. Бабаєва, Ю. Гіль-

бух, М. Лейтес, О. Мельникова, М. Фідельдман, Н. Шумакова, В. Юркевич, О. Яковлева й ін.). Унаслідок цього найбільш розроблено її філософські й психологічні аспекти, сприяння диференційованому підходу до визначення понять “творчість” й “креативність”: якщо творчість здебільшого визначається як процес із певною специфікою, що зумовлює створення нового, то креативність – є потенціалом, внутрішнім ресурсом індивіда [212, с. 73–250].

У дослідженні започаткованої проблеми спираємося на твердження, що креативність мислення дошкільників і молодших школярів зумовлена, насамперед, домінуванням образного й емоційного віддзеркалення дійсності. Для нас цей факт становить інтерес і як креативна якість особистості дошкільника і молодшого школяра. Цінними розглядаємо й натхненність, винахідливість, уяву, інтуїцію, прогностичність, творчість дітей, які беруть участь у формуванні їхніх здогадів, припущень, гіпотез і є важливими для розуміння кожного об’єкта у руслі порушеної нами проблематики. Ми вважаємо їх необхідними для утворення змісту кожного етнопоняття, як інтегративної форми мислення на етапі дошкільного і молодшого шкільного віку.

До найважливіших показників ученими (І. Аргінська, Л. Занков, М. Зверева) віднесено й здійснення дітьми розумових операцій; планування майбутньої діяльності, самоконтролю, які є основою диференційованості сприйняття й мислення. Відтак, загальний розумовий розвиток відбувається в трьох аспектах: спостереження (уміння розглядати об’єкти одночасно із різних точок зору), мислення, практичні дії [6, с. 95].

Поділяючи твердження Л. Обухової, що “...молодший шкільний вік – це період інтенсивного інтелектуального розвитку, а інтелект опосередковує розвиток усіх інших функцій, отже відбувається інтелектуалізація всіх психічних процесів, їхнє усвідомлення й довільність”, особливостей мислення молодшого школяра” [143, с. 272] слухними

з погляду нашої проблеми будуть підходи до розвитку довільності й продуктивності розумової діяльності дітей, а надалі й становлення рефлексивних процесів їхнього мислення, самопізнання, розвитку елементів самоконтролю у неподільному зв’язку між проєктивними та рефлексивними процесами. Коли дитина грає, вона ідентифікується з певними образами самосвідомості, а вони і є проєкціями свідомості. “Саме завдяки проєкції, внутрішній зміст свідомості переноситься зовні – на інших людей, на світ і, в результаті цього, стає доступним усвідомленню й рефлексії, ... при зіткненні проєкції із довкіллям можлива зміна, а, відтак, і розвиток дитини” [143, с. 14].

Найактивніше й багатосторонньо дослідження рефлексії представлено у працях В. Зарецького, Д. Богоявленської, І. Семенова, Ю. Степанова й ін. Вивчаючи особливості мислення, як способу вирішення завдань, дотично терміном “рефлексія” учені не послуговуються, натомість описуваними процесами відповідають за своїм змістом психологічному тлумаченню рефлексії. Описуючи активність індивіда, спрямовану на власні дії, вони послуговуються поняттям “усвідомлення” (Я. Пономарів, Л. Гурова, З. Калмикова й ін.); усвідомлення “власних розумових процесів” (М. Шардаков); усвідомлення “форми думки” (С. Рубінштейн). Розробку цієї проблеми знаходимо у працях О. Зака, який розмежував поняття “рефлексія” й “усвідомлення”.

Отож, “рефлексія” є доцільним позначенням особою вихідних підстав для своїх дій унаслідок аналізу й виокремлення в завданнях істотних відносин між даними. Знання ж операціональності дії та її результатів варто позначати терміном “усвідомлення”. Під рефлексією автор розуміє: по-перше, не узагальнене опертя індивіда на свої дії під час вирішення завдання, а лише спеціальний розгляд результатів і способів самоаналізу умов завдання; по-друге, відповідно до положень теорії О. Леонт’єва про системну будову людської діяльності, рефлексія функціонує як дія і як операція [65].

Дослідниками встановлено, що рефлексивні процеси мислення активно формуються в молодшому шкільному віці. Скажімо, Д. Ельконін указував, що "...дитина до кінця молодшого шкільного віку опановує вмінням свідомо міркувати й керувати своїми розумовими процесами" [220, с. 51]. Досліджуючи можливість розвитку шестирічок засобами навчальної діяльності, Г. Цукерман довела, що навчальне співробітництво з однолітками є однією із необхідних умов "вирощування" рефлексивних здібностей дітей. Окрім цього, вдалося підтвердити, що вже в молодшому шкільному віці в учнів з'являється якісно новий вид рефлексії – "визначальна рефлексія". "Її формула: я – знаю, і я знаю, що знаю (або не знаю) це" [215, с. 41]. По цьому, В. Андронов відзначає "...істотний психологічний вплив рефлексії, як уміння розглядати основу власних дій та аналізувати можливі умови їх ефективного виконання" [6, с. 69].

На підставі аналізу виокремлених підходів визначаємо розумові здібності за особливий вид пізнавальних, які виявляються в допитливості й спрямованості на розуміння, подолання й пізнання сутності предметів і явищ з притаманною для них асиметричною гармонією форм, операцій і властивостей мислення із індивідуальним ступенем виразності й означення змістовних компонентів їхнього розвитку. Це:

1. Поняття – як інтегративна форма мислення;
2. Розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення, аналогія);
3. Властивості мислення – самостійність, креативність, рефлексивність [6, с. 69].

2.3. Наступність у соціокультурному розвитку дошкільників і молодших школярів

Вплив інститутів соціалізації, ефективність конкретних методів навчання та виховання особистості визначається не

рівнем засвоєння дитиною надбань минулого, соціального досвіду і цінностей попередніх поколінь, а тим, наскільки ці виховні впливи готують її до самостійного життя, формують здатність до творчої діяльності, вирішення таких завдань, яких не було у досвіді попередніх поколінь. Отож, самовизначення особистості в умовах глобалізації суспільства стає однією із пріоритетних цілей системи освіти.

Проблеми наступності у соціокультурному розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку обумовлені потребою створювати простір для реалізації в педагогічному процесі дошкільного навчального закладу і початкової школи єдиної, динамічної та перспективної системи, спрямованої на формування особистості.

Результати аналізу останніх досліджень і наукових публікацій свідчать про посилення уваги учених до різних аспектів проблеми соціокультурного розвитку особистості. Питання формування соціокультурного досвіду дітей розглядають В. Абраменкова, Н. Голованова, Р. Калько, І. Кон, Т. Кондратенко, М. Мід, В. Москаленко, А. Мудрик, С. Осіпова, І. Рогальська, С. Тарасов та ін. Важливі аспекти забезпечення наступності у згаданому віковому діапазоні відображено у дослідженнях Л. Артемової, А. Богущ, О. Кононко, Н. Лисенко, З. Плохій, О. Савченко, Г. Тарасенко та ін.

Наступність відповідно до чинного законодавства та нормативно-правових документів є однією чи не з обов'язкових умов забезпечення неперервності здобуття освіти, яка певною мірою зумовлює єдність, взаємозв'язок та узгодженість мети, змісту, методів і форм навчання й виховання з урахуванням вікових особливостей дітей. Проте на практиці зустрічаємо певні проблеми між всіма суміжними ланками освіти (дошкільною і шкільною, шкільною і вишівською тощо), які суттєво знижують стабільність і якість освітнього процесу. З-поміж таких проблем виокремлюємо наступність у педагогічному супроводі процесу соціалізації дошкільника

та молодшого школяра, а також цілеспрямоване і стихійне опанування ними соціокультурним досвідом людства.

Перед нами постає завдання: теоретично обґрунтувати сутність поняття “соціокультурне середовище”, увиразнити соціальні характеристики формування особистості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, виділити педагогічні умови реалізації наступності задля соціокультурного розвитку дошкільників та молодших школярів.

Теоретичний аналіз проблеми наступності у соціокультурному розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку передбачає конкретизацію поняття “соціокультурне середовище”, поряд з яким у науковій літературі послуговуємося змістом категорій “соціокультурний простір” (П. Сорокін), “культурно-освітній простір” (В. Могілевська), “соціальне середовище” тощо.

Серед чинників, які суттєво впливають на якість освіти, вчені виокремлюють “створення і окультурення” освітнього середовища на засадах загальнолюдських і національних цінностей. У загальнонауковому значенні середовище – це сукупність природних і соціальних умов та впливів, що оточують людину; це життєвий простір, який активно чи пасивно діє на свідомість, почуття людини [180, с. 73]. Навколишнє середовище впливає прямо і опосередковано, а в школі тим дужче, чим органічніше вписується у цілеспрямований виховний процес.

Дошкільники і молодші школярі мають прямі чи опосередковані зв'язки з природним, соціальним, навчальним, ігровим, технологічним і психопедагогічним середовищем. О. Савченко зауважує: “Вихованість, навченість сучасної дитини – результат не лише діяльності педагога, а й впливу всіх перелічених середовищ” [180, с. 74].

Соціальне середовище визначають як сукупність соціальних умов життєдіяльності людини (сфери суспільного життя, соціальні інститути, соціальні групи), що впливають на формування її свідомості та поведінки [197, с. 105].

У соціології поняття “соціокультурний простір” характеризується як інтегрована цілісність соціуму, культури і особистості (П. Сорокін). Відтак соціокультурним простором, в якому зростає дитина, створюються і обумовлюються не лише психосоціальні характеристики особистості, а й окремі біологічні особливості. Відповідно, у психологічній науці Л. Виготський розробив культурно-історичну концепцію психічного розвитку, відповідно до якої соціальна ситуація домінуюче впливає на онтогенез особистості.

Соціокультурне середовище є не простою сумою соціального і культурного середовища, а “...особливим, соціально організованим феноменом культури, в якому соціальний і культурний процеси тісно взаємопов'язані й взаємообумовлені, розвиваються в межах загальної ідеї і впливають на діяльність соціальних суб'єктів зі створення і освоєння духовних цінностей й суспільних орієнтирів” [197, с. 106].

Узагальнення різноманітних дефініцій і понять “середовище”, “соціальне середовище”, “культурне середовище” дозволяє стверджувати, що соціокультурним середовищем є вироблені людством культурні й духовні цінності, що формують світогляд індивіда, морально-ціннісні переконання, визначають його поведінку.

Отже, зміст соціокультурного середовища охоплює результати матеріальної та духовної діяльності багатьох поколінь, цінності, традиції, здобутки культури, твори мистецтва, культурні норми життєдіяльності, правила і зразки поведінки тощо. Залучення людини до культури, особистісна самореалізація здійснюються у спілкуванні й спільній діяльності, які є передумовами і рушійними силами соціального розвитку.

Поняття “соціокультурне середовище” слід розглядати на різних рівнях:

– мегасередовище (умови існування та культури всього людства, його матеріальні, духовні й соціально-психологічні характеристики);

– макросередовище (держава, до якої належить індивід, суспільні норми, менталітет, національні традиції й цінності);

– мікросередовище – соціальне оточення кожного індивіда (сім'я, колектив, референтна група).

Вплив виокремлених рівнів середовища на розвиток особистості дитини слід розглядати у взаємозв'язку. До прикладу, моральні норми і моделі поведінки у малих соціальних групах (сім'я, колектив тощо) визначаються загальнолюдськими нормами та цінностями й обумовлюються особливостями менталітету й традицій конкретної національності. Отож на формування особистості впливає комплекс соціокультурних чинників.

За соціальним призначенням, як стверджують учені, соціокультурне середовище має відповідати трьом основним вимогам:

– формувати соціально й особистісно значущі потреби, інтереси, запити і забезпечувати умови для їх задоволення відповідно до соціальних і культурних норм;

– створювати умови для самореалізації духовних сил особистості й соціальних спільнот;

– забезпечувати відтворення соціокультурного потенціалу [197, с. 107].

Педагогічний аспект проблеми передбачає вивчення особливостей соціокультурного розвитку дошкільника та молодшого школяра у різних соціальних інститутах: школи, сім'я, коло ровесників, ЗМІ тощо. Досягнення мети виховання і розвитку особистості дитини ґрунтується на їх взаємодії. Як стверджують науковці, педагогічний потенціал соціальних інститутів, що не належать до освітньої сфери сьогодні є рівноцінним зі шкільним, а за виховним ефектом може перевищувати його [126]. Проте дошкільні навчальні заклади і школа залишаються найважливішими інститутами виховання, адже серед характеристик і принципів діяльності освітніх установ значущими є цілеспрямованість,

систематичність, гуманізм, орієнтація на різнобічний розвиток особистості та реалізація її творчого потенціалу.

Виникають суперечності між вимогами до формування виховного середовища сучасних освітніх установ і відсутністю цілеспрямованої діяльності, насиченої морально-етичним змістом. Як зазначає О. Савченко: "... маємо спеціально створювати виховні і розвивальні ситуації, коли активно працюють моральні почуття, інтерес, мимовільна увага, пам'ять. Надзвичайно важливо, щоб дитину оточувало естетично-привабливе розвивальне і виховне середовище. Причому не створене раз і назавжди, а мінливе, змінюване педагогами, батьками разом з дітьми" [180, с. 107].

Соціокультурний аспект виховного середовища початкової школи, на нашу думку, повинен відповідати моделі реального соціокультурного простору за межами школи, а також містити спеціально створені виховні та розвивальні ситуації, які формуватимуть соціальний досвід дитини: уміння знаходити рішення різноманітних проблем, організовувати співпрацю з іншими людьми, реалізовувати власні таланти й здібності.

Набуття соціокультурного досвіду шляхом участі дитини у соціальних відносинах і різних видах діяльності є способом досягнення рівноваги між особистістю і соціокультурним середовищем [173]. Залученням до ігрових дій, створення уявних ситуацій формується прагнення дитини бути активною і в реальних життєвих подіях. Унаслідок засвоєння дитиною певних соціальних навичок та їх використання у реальному житті формуються позитивні соціальні взаємини з однолітками та дорослими. Систематична робота педагога з означеного напрямку сприяє формуванню стійких соціальних інтересів і стабільності взаємин з оточуючими. Як зазначають науковці, цілеспрямоване моделювання соціокультурного середовища сучасної школи "дозволяє компенсувати і коригувати деформуючий вплив середовища, навчає дитину самостійно визначати своє ставлення до них і їм протистояти або враховувати у своїй діяльності" [173].

Наступність дошкільної та початкової освіти дозволяє зберегти рівновагу в розвитку дитини, адже, як стверджують психологи, цей період є кризовим в особистісному становленні. Л. Виготський підкреслював, що "...у 6–7 років настає криза, затримка росту, яка є ніби "точкою кипіння чи замерзання", після якої починається якісно новий етап розвитку особистості" [41, с. 203]. Життєдіяльність дитини підпорядковується певним правилам і шкільним нормам, які передбачають довільність та опосередкованість у ситуаціях взаємодії. Актуальним у цей період стає формування низки якостей особистості – ініціативність, самостійність, допитливість, здатність до творчої самореалізації, а також залучення дітей до національних та загальнолюдських цінностей (А. Богущ, Н. Лисенко, І. Рогальська, С. Савченко, С. Литвиненко, Н. Побірченко, Т. Поніманська та ін.).

Нормативні документи, що регулюють сучасний зміст дошкільної та початкової освіти (Базовий компонент дошкільної освіти (2012), Державний стандарт початкової загальної освіти (2011), нові програми тощо) також ґрунтуються на особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах. У Базовому компоненті дошкільної освіти визначено мету виховання дитини у дошкільному навчальному закладі: "забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, її фізичного і психічного здоров'я, виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до самої себе, формування механізмів соціальної адаптації та творчого втілення в умовах життя в товаристві незнайомих дітей і дорослих" [12, с. 4]. Таким чином, система дошкільної та початкової ланок освіти зорієнтовані на особливості дитини і повинні забезпечувати поетапне становлення дитячої особистості, її різнобічний розвиток, набуття досвіду, необхідного для самореалізації.

Натомість, на практиці зустрічаємося із певними стереотипами щодо реалізації наступності між дошкільням і початковою ланкою освіти: переорієнтація мети на засвоєн-

ня виключно навчального матеріалу, формування вузько-предметних знань, умінь і навичок, перевантаженість дошкільної освіти так званими "шкільними" технологіями (фронтальні заняття, вербальне навчання, систематичний контроль засвоєння знань, умінь, навичок), недостатність ігрових форм навчання та виховання у період вступу дитини до школи. Дошкільний період розвитку дитини неприпустимо сприймати лише як проміжний етап у підготовці до майбутнього життя – шкільного навчання. Необхідно пам'ятати про самоцінність дитинства, створити "...умови для повноцінного проживання дитиною сьогодення у порівнянні з підготовкою до майбутнього етапу життя" [12, с. 5].

Дитина народжується як істота біосоціальна. Умовами її розвитку є біологічні фактори, вроджені властивості організму, а джерелом розвитку, його рушійною силою і подразником – соціальні фактори: від середовища, в якому перебуває дитина, і аж до активної взаємодії з середовищем. Як зазначав Л. Виготський: "Ідеально виховати дитину можна лише в умовах спеціально організованого соціального середовища. Відповідно, проблеми виховного процесу можуть бути вирішені після розв'язання соціальних питань у всій повноті... Особистість при цьому необхідно сприймати не як "закінчену форму", а як динамічну, постійно змінювану форму взаємодії між організмом і середовищем" [41, с. 198].

Саме у дошкільному віці формуються основні якості та соціальні характеристики дитини, стійкий внутрішній світ, форми поведінки, які дають підстави вважати її особистістю: починає керуватися у своїй поведінці моральними нормами, формуються моральні уявлення та оцінки; з'являється певне ставлення до себе та своїх можливостей.

Таким чином, упродовж дошкільного віку дитина проходить величезний шлях розвитку – від ототожнення себе з оточуючим середовищем до відкриття свого внутрішнього життя, самосвідомості.

I. Рогальська виділяє основні соціальні характеристики розвитку особистості у дошкільному дитинстві:

- перебуває на етапі становлення, дозрівання і розвитку; формування основ особистісної активності, самостійності, ініціативності, відповідальності та особистісного становлення;
- самоцінність цього періоду визначається наявністю дитячої субкультури;
- дошкільний вік (3–6 років) пов'язаний з домінуванням ігрової діяльності;
- дитячі види діяльності є специфічними і формують її головні досягнення у фізичному, психічному та соціальному розвитку, завжди відповідають її інтересам і потребам;
- це сенситивний період для первинної соціалізації особистості;
- період формування ціннісного ставлення до природи, культури, людей і самого себе, орієнтації на світ людей, осягнення змісту і форм людських стосунків;
- висока емоційна насиченість усіх сфер життєдіяльності дитини, її допитливість, безпосередність, оптимізм як важлива передумова для емоційно-практичного пізнання довкілля і самої себе;
- вразливість, навіюваність, залежність від дорослих, потреба у спілкуванні з ними, незахищеність від впливів довкілля;
- чутливість до соціально-психологічних механізмів навіювання, наслідування; поєднання інтеріоризаційних та екстеріоризаційних механізмів ідентифікації. Ці механізми соціалізації дають можливість розвиватися, рефлексувати і відповідати соціальним очікуванням суспільства [174, с. 19].

Психологи, які наголошують на виникненні нової соціальної ситуації розвитку, виокремлюють внутрішню позицію старшого дошкільника стосовно інших людей, яка характеризується усвідомленням власного “Я” та своїх

учинків, інтересом до світу дорослих, їхньої діяльності та стосунків [62; 14]. У взаємодії дошкільника із суспільним довкіллям, що виявляється у безпосередньому спілкуванні з дорослими, в іграх і змаганнях з однолітками, у процесі різних видів дитячої діяльності, в оволодінні навчальною діяльністю розвиваються образні форми пізнання природного, предметного та суспільного довкілля та власного “Я”. Соціальна та емоційна активність реалізує потребу дитини бути суб'єктом освоєння світу людей, культури, власної життєдіяльності.

З часу вступу дитини до школи започатковується соціальне навчання. Як стверджує Н. Лавриченко: “Педагогічним завданням шкільної соціалізації на цьому етапі є утвердження, коригування та розвиток базової системи життєвих відносин та орієнтацій (атитюдів) чуттєвості, інтелекту та волі, формування нахилів та вподобань соціальних інстинктів та пристрастей, утвердження соціальної форми сприйняття, переживання усвідомлення та задоволення потреб та інтересів” [106, с. 87]. Провідними різновидами соціалізаційної діяльності є спілкування, учіння та навчання.

Основні зміни у свідомості 6–10-річних дітей зумовлені вступом до школи та навчанням у ній. Вікові характеристики розвитку особистості, як зазначають психологи, неподільні із соціальною ситуацією розвитку та провідною діяльністю молодшого школяра:

- новоутвореннями є довільність, внутрішній план дій та рефлексія;
- розвиток особистості відбувається у складній системі його взаємин з батьками, вчителем, однолітками й іншими дітьми;
- провідні потреби – пізнавальні;
- ученя засвоює систему моральних норм, по-різному будуючи свою поведінку в різних напрямках взаємин;
- самооцінка вирізняється зниженою стабільністю й залежить від оцінок учителя [62, с. 368].

У межах навчальної діяльності складаються психічні новоутворення, що характеризують найбільш значимі досягнення у розвитку молодших школярів і є основою, яка забезпечує розвиток на наступному віковому етапі. Крім того, у навчальній діяльності формується і реалізовується ставлення до себе, до світу, до суспільства тощо. Аналізуючи специфіку шкільного навчання Н. Лисенко акцентує увагу на його соціальній характеристиці: “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” [137, с. 44]. Завдяки усвідомленому, цілеспрямованому засвоєнню соціокультурного досвіду у різних видах й формах суспільно-корисної, пізнавальної, теоретичної та практичної діяльності молодший школяр розвивається і формується як особистість.

Отже, навчальна діяльність має яскраво виражену суспільну значущість і ставить дитину в нову позицію стосовно дорослих і однолітків, змінює її самооцінку, перебудовує взаємини в сім’ї. З цього приводу Д. Ельконін зазначає: “...саме тому, що навчальна діяльність є суспільною за своїм змістом (у ній відбувається засвоєння усіх надбань культури та науки, нагромаджених людством), суспільною за своїм сенсом (вона є суспільно значущою і суспільно оцінюючою), суспільною за своїм виконанням (виконується відповідно до суспільно вироблених норм), вона є провідною у молодшому шкільному віці, тобто у період її формування” [219, с. 85].

Навчальна діяльність забезпечує соціокультурний розвиток дитини у таких формах: когнітивній, емоційно-ціннісній, поведінковій.

Когнітивний аспект соціокультурного розвитку виявляється у мовленнєвій компетентності; системі знань та уявлень дитини про власну культуру, традиції, звичаї, історію рідного краю; усвідомленні духовних цінностей і культурних надбань людства.

Емоційно-ціннісна складова, у широкому розумінні, віддзеркалює ставлення дитини до суспільства, конкретніше – сприймання себе та інших людей; орієнтування на загальнолюдські норми та цінності; готовність до усвідомленого сприймання і збереження духовних надбань свого народу й толерантне ставлення до етнокультури інших народів.

Урахування моральних норм, цінностей у повсякденному житті в школі і вдома, уміння будувати поведінку відповідно до культурних норм і правил характеризує поведінкову складову соціокультурного розвитку.

Соціокультурний аспект наступності у вихованні дошкільників та молодших школярів передбачає аналіз соціальних стосунків, в які вступає дитина. Психологи виділяють системи “дитина – одноліток”, “дитина – дорослий” [62; 132; 187].

Метою спілкування старшого дошкільника з дорослими та однолітками є засвоєння еталонів соціальних норм поведінки, яким необхідно підпорядковувати свою поведінку. Основні моральні норми і вимоги, засвоєні дошкільником, визначають успішність встановлення нових взаємовідносин з оточуючими під час навчання у початковій школі. У дітей молодшого шкільного віку спостерігаємо зміну життєвої позиції, розвиток соціально значущих якостей особистості: “...дитина оволодіває умінням та навичками підтримки та збереження міжособистісної злагоди, запобігання та мирного розв’язування конфліктів; здатністю брати до уваги думку товаришів та опонентів; орієнтацією на дорослого як носія суспільних еталонів та морального авторитету” [149].

Для організації ефективного спілкування з дітьми педагог повинен знати, чого чекають від нього вихованці, враховувати їх потреби у спілкуванні з дорослими, розвивати їх: “Педагогічно правильне спілкування з дітьми у «зоні найближчого розвитку» суттєво сприяє реалізації їхніх потен-

ційних можливостей, готує до нових складніших видів діяльності. Форма і зміст його обумовлюються завданнями, які педагог намагається розв'язати у роботі з дошкільниками” [153].

Як вказує М. Савчин: “Фактором розвитку особистості молодшого школяра є не стільки навчальна діяльність, скільки ставлення дорослих до успішності, дисциплінованості, старанності дитини” [187, с. 174]. Учитель стає центром соціальної ситуації розвитку. В. Мухіна підкреслює, що “тільки вчитель, ...висуваючи вимоги до дитини, оцінюючи її поведінку, створює умови для соціалізації дитини... Учитель стає для дитини фігурою, що опосередковує її психологічний стан не тільки у класі, у спілкуванні з однокласниками, його вплив сягає й відносин у сім'ї. Сім'я щодо дитини стає центрованою на навчальній діяльності, на стосунках дитини з учителем та однокласниками” [132, с. 225].

Позиція вчителя стосовно дитини відрізняється від позиції батьків чи вихователя з дитячого садка: “Стосунки школяра з учителем складаються тільки в процесі навчальної діяльності, є жорстко регламентованими організацією шкільного життя, а відповідно – більш діловими і стриманішими. У зв'язку з цим дуже важливими для педагога є знання особливостей дошкільника, щоб уже в перші дні навчання допомогти йому повноцінно включитися в нове життя” [187, с. 175].

Система “дитина – одноліток” у початковій школі також зумовлена зміною соціальної ролі, появою нових обов'язків. Становлення і розвиток особистості у молодшому шкільному віці, як зазначають психологи, охоплює низку фаз – адаптація (приспосовування до нових соціальних умов), індивідуалізація (вияв своїх індивідуальних можливостей і особливостей) та інтеграція (включення у групу ровесників) [187, с. 175]. Відповідно, на першому етапі дитина захоплена лише навчанням, мало вступає в контакт з однолітками. Стосунки молодших школярів з однолітками регламентовані пе-

реважно нормами “дорослої” моралі, тобто успішністю у навчанні, виконанням вимог дорослих. Характерною ознакою взаємин молодших школярів є те, що їхня дружба заснована, як правило, на спільності зовнішніх життєвих обставин і випадкових інтересів (сидять за однією партою, живуть в одному будинку, в одному мікрорайоні тощо).

Значущість взаємин з однолітками збільшується до закінчення молодшого шкільного віку. Тепер для молодших школярів стає значущою не тільки оцінка дорослого, а й думка товаришів. Відносини із однолітками поступово набувають для молодшого школяра більшої цінності, він гостріше переживає за оцінку товаришами своїх дій, прагне домогтися їх схвалення і тим самим зайняти певне місце в групі однокласників. До четвертого класу з'являється нова мотивація міжособистісних виборів, зв'язана з оцінкою особистісних якостей.

У контексті нашого дослідження виникає потреба визначити роль педагога у процесі соціокультурного розвитку дошкільників та молодших школярів. Ще Л. Виготський вказував: “В основі виховного процесу повинна бути власна активність дитини, і все мистецтво педагога полягає у спрямуванні і регулюванні цієї діяльності... Учитель, з психологічної точки зору, організовує виховний простір, контролює взаємодію і взаємовплив середовища і дитини...” [41, с. 52].

І. Рогальська, вивчаючи проблему соціалізації дітей дошкільного віку, зазначає: “Соціально-педагогічний супровід соціалізації передбачає рух разом із дитиною, поруч із нею, тому акцент ставиться не на вплив, а на створення соціального простору дитинства, який пропонуємо розглядати як простір соціального світу, що зумовлює процес соціалізації особистості дитини” [174, с. 25]. Вважаємо, що педагогічний супровід передбачає формування здатності дітей самостійно планувати свій життєвий шлях, організовувати життєдіяльність та вирішувати проблемні ситуації, а також готовність педагога вчасно і адекватно реагувати на ситуації емоційного дискомфорту дитини.

Відповідно, виникає необхідність у цілеспрямованій діяльності щодо створення виховного середовища у дошкільних закладах освіти та початковій школі. Виховна позиція педагога включає такі аспекти: психологічна та професійна готовність до взаємодії з дитиною, дитячим колективом; стимулювання прояву виховного потенціалу сім'ї вихованця, представників соціуму, соціальних спільнот, з якими стикається дитина; здатність розвивати свої професійні та моральні якості залежно від потреб вихованців, вимог суспільства тощо. Отже, завдання педагога – перетворення соціальної ситуації розвитку дитини в чинник особистісного становлення.

Щодо реалізації наступності між дошкільною та початковою ланками освіти, Н. Бондаренко та Н. Ляшова виділяють групи умінь, які необхідні педагогам у практичній діяльності:

- аналітичні – може виділити, розглянути причини й наслідки нерозв'язаних проблем наступності, діагностувати готовність дитини до шкільного навчання, правильно ставити завдання наступності й розв'язувати їх, підходити до розв'язання проблем наступності з різних позицій;

- прогностичні – може вибирати форми роботи відповідно до мети наступності й форм взаємодії вихователів із учителями початкових класів, прогнозувати результати діагностик готовності дітей до шкільного навчання, планувати роботу з батьками;

- проектні – може виявляти і точно формулювати конкретні завдання реалізації наступності дошкільного та початкового навчання, проектувати особистісний розвиток дитини і прогнозувати результати підготовки до шкільного навчання, обумовлено підбирати засоби, методи та форми роботи з дітьми;

- рефлексивні – може адекватно аналізувати реалізацію комплексу практичних дій щодо наступності, аналізувати ефективність форм, методів і засобів підготовки дитини до

шкільного навчання, їхню відповідність віковим й індивідуальним особливостям дітей дошкільного віку;

- організаційні – має здатність привертати увагу дітей і їхніх батьків до необхідності підготовки до школи, запрошувати їх до цього процесу, управляти процесом з формування загальної і спеціальної готовності дітей до шкільного навчання, приймати рішення й знаходити найбільш ефективні засоби педагогічної взаємодії;

- інформаційні – має здатність логічно, лаконічно, оперативно збирати інформацію, інтерпретувати знання, які вже засвоєні у процесі реалізації наступності;

- комунікативні – має здатність моделювати спілкування з дітьми, батьками, колегами, встановлювати емоційний контакт з дитиною, володіти вербальними і невербальними засобами спілкування, створювати приємний клімат у групі, який буде відповідати творчому самовираженню дитини [24, с. 23].

Як свідчать офіційні документи, співпраця вихователів дошкільних закладів із учителями початкових класів у контексті наступності повинна здійснюватися за інформаційно-просвітницьким, практичним та методичним напрямками.

Інформаційно-просвітницький – ознайомлення педагогів дошкільної та початкової ланок загальної середньої освіти з поняттям наступності як педагогічного феномену, завданнями здійснення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, шляхами її реалізації.

У контексті соціокультурного розвитку дітей педагоги ознайомлюються з соціальною ситуацією розвитку дошкільників та молодших школярів, визначають спільні і відмінні риси, визначають способи їх урахування у практичній діяльності.

Практичний – попереднє ознайомлення вчителів зі своїми майбутніми учнями, кураторство вихователем своїх колишніх вихованців – першокласників.

На значущість практичного напрямку наступності вказують психологи: “Там, де вчителі початкових класів підтри-

ують 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 активною 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 імпонує 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, необхідною 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 врахувати, 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 вихователеві, а потім – учителю. 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 Павлівської 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].

Заслужують 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 недомовленим, "...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 цієї метою цінними розглядаємо наукові положення з проблеми наступності, із праць А. Алексюка, Б. Анан’єва, З. Борисової, О. Бушлі, Ш. 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. Вашуленка, 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 першооснов етноекологічного 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 контрольних 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 навчальності. 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 вмій 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 вмій, 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 оперттям 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, вмій, 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 контрольних-оцінних вмій 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 узалежене 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. Деяко 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” взаємодоповнюювані.

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 не виправдано 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. Візирець 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 оволодінню 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 всіляке 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 вчителі спираються 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 реалізувати на уроках [59, с. 67].

Отже 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 начальних 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 однолітка-

ми. 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 переходять в емоційне напруження (вони не повинні бути тривалими, а неодмінно змінюватися позитивними). Такі функції виконує оцінка за умови, коли вчитель керує навчанням, проектуючи 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 спонукання, 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 організуються 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 збірцем 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], контрольні 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 збірця (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 збірця й умови завдання, більше уваги на початковому етапі навчання вчителю 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 вмінь 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 вмінь 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 у край 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 виконуваного 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 кожній людині. 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 справедливість 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 пропонувані 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 заможної 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.

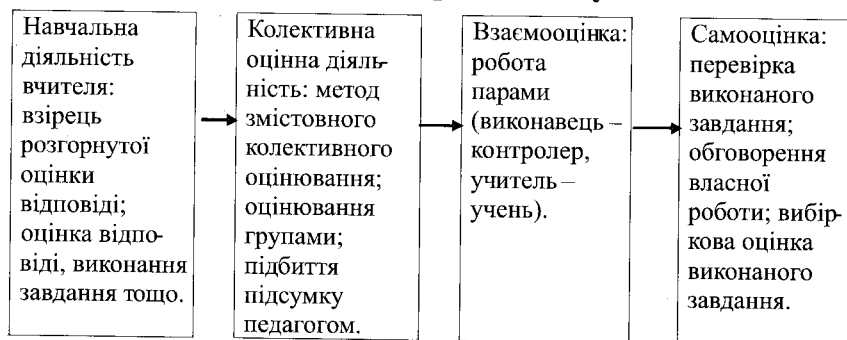
Формування поетапного контролю передбачає привчання учнів до виконання будь-якої роботи за правилами. Скажімо, для того, щоб добре виконати завдання, слід підготуватися; виконувати все за алгоритмом, старанно, охайно; перевірити тощо. Алгоритм передбачає відповіді на запитання: що потрібно зробити; чи відповідає дія вимогам завдання тощо. Така робота привчає дітей до контролю дій та виправлення помилок, а також сприяє розвитку 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. Поєднання 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. Сінельніков, 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 очiкуванi результати (Ш. Амонашвілі, О. Богданова, Л. Гордін, І. Мар’єнко, С. Руновський, Н. Селєзньов, 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. Дюдіної йдеться, зокрема, про доцільність розробки науково обґрунтованих, добре відомих не лише педагогові, а й кожному учневі критеріїв педагогічної оцінки. Дослідниця доводить, що помилка 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 організувати 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 визначити рівень доступності (складності) навчального завдання і можливість переходу до його виконання в різних конкретних діях з опертям 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, уможливають 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; | Це дійсно добре! |
| Хороша думка, та давай поміркуюмо разом; | Це прекрасно! |
| Мені подобається твоя відповідь, та подумай про це ще раз; | Мені подобається, як ти працюєш; |
| Думка правильна, та зверни увагу на ...; | Це – значне покращення; |
| Можна й іншим чином сказати про це; | Ти дійсно перевершив сам себе; |
| Продумай ще раз свою відповідь; | Тепер ти володієш цим; |
| Це одна відповідь, чи не міг би ти відповісти й по-іншому? | Абсолютно правильно; |
| Ти на правильному шляху; | Це гарне спостереження; |
| Відповідь прекрасна, та це не те, що ми шукаємо; | Ти на правильному шляху; |
| Цікава відповідь, та подумай над цією проблемою ще трохи; | Це цікавий підхід! |
| Це дуже цікаво; | Це мудро! |
| Спробуй ще раз; | Це творчий підхід! |
| Вибери інший шлях, зараз ти на хибному шляху; | Чудесна робота! |
| Ти не досягнув мети тільки через одну дрібницю; | Твоя робота не пройшла марно; |
| Чи є в тебе інше міркування; | Дуже виразно! |
| Ти майже правий, та припустився невеликої неточності. | 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, отож логічним 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 учні [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 ураховувати 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 заздальгідь 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 переключує 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 доміантним 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 роботу інших учнів у контексті вимог та критичного перегляду власної роботи. Пасивність в оцінній ситуації унеможливає 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 вміння 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. Берцфаї [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, зініційовані 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 градується 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 передре 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 здійснюються 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 парافیєю 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 дошкільня 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 контрольно-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; урахуння 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, наголосувати 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.

Фіксуючи 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, дійовим 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 вміння 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 оціно-контрольні дії включають: а) вміння оцінювати й контролювати діяльність однолітків, тобто взаємооцінку і взаємоконтроль; б) вміння 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 проєкцією 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-те вид., випр. – К.: Світич, 2009. – 430 с.

12. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богущ; Авт. кол-в: Богущ А.М., Беленька Г.В., Богініч 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. Строеие 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.

18. Богданова О.С. Воспитательное значение оценки знаний учащихся // Советская педагогика. – 1952. – №9. – С. 30–40.

19. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: РГУ, 1993. – 147 с.

20. Богуш А.М. Мовленевий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2004. – 376 с.

21. Божович Л.И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема // Известия АПН СССР. – 1951. – Вып. 36. – С. 12–26.

22. Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности школьника // Известия АПН РСФСР. – 1951. – Вып. 36. – С. 105–130.

23. Бойко А. Концептуальні засади 12-бальної системи оцінювання у закладах вищої педагогічної освіти // Рідна школа. – 2002. – №2. – С. 12–16.

24. Бондаренко Н.Б., Ляшова Н.М. Реалізація наступності між дошкільною та початковою ланками освіти / Н.Б. Бондаренко, Н.М. Ляшова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2012. – №6 (53). – С. 19–30.

25. Борисова М.А. Психология оценочных отношений в системе “учитель-ученик”: Дис... канд. психол. наук. 19.00.07. – Л.: ЛГУ, 1985. – 224 с.

26. Боришевський М.І. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів. – К.: Рад. школа, 1980. – 143 с.

27. Боришевський М.І. Мотиви самоконтролю першокласників // Початкова школа. – 1974. – №6. – С. 6–11.

28. Боцманова М.Э., Захарова А.В. Показатели и уровни рефлексии в оценке и самооценке качеств личности в младшем школьном возрасте // Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1983. – №2 (29). – С. 45–48.

29. Буринська Н.М. До проблеми оцінного контролю // Педагогіка і психологія. – 2000. – №2. – С. 85–91.

30. Буртовой И.Д., Зязин Б.П. О критериях оценки результатов труда учителей и учащихся. – Алма-Ата: Мектеп, 1985. – 80 с.

31. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики. – М., 1916. – 591 с.

32. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.

33. Венгер Л.А. Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками / Л.А. Венгер; под ред. Л.А. Венгера. – М.: ИНТОР, 1996. – 128 с.

34. Вергелес Г.И. Этапы формирования учебной деятельности младших школьников // Психолого-педагогические условия умственного и нравственного развития младшего школьника: Межвуз. сб. научных трудов. – СПб.: Образование, 1992. – С. 17–27.

35. Вернер Х. Сознание и мышление / Х. Вернер. – М.: МГУ, 1994. – 130 с.

36. Віват Г. Оцінювання знань і вмінь учнів у загальноосвітній школі // Рідна школа. – 2000. – №4. – С. 47–48.

37. Владюшин В.А. Педагогические проблемы самоконтроля в обучении и эффективность применения технических средств для его реализации: Афтореф. дис. ... канд. пед. наук / Ин-т педагогики. – Минск, 1978. – 24 с.

38. Войтко В. И. Краткий психологический словарь. – М.: Просвещение, 1976. – 312 с.

39. Волохова Е.А., Юкина И.В. Дидактика. Конспект лекций. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – С. 248–277.

40. Воспитание и обучение детей шестого года жизни: Кн. для воспитателя дет. сада / Н.А. Ветлугина, Р.С. Буре, Т.И. Осокина и др.; Под. ред. Л.А. Парамоновой, О.С. Ушаковой. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.

41. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с., с. 52.
42. Галян І.М. Саморегуляція оцінних ставлень учителя в педагогічній взаємодії: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка. – К., 1996. – 193 с.
43. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1968. – С. 433–456.
44. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
45. Гранатов Г.Г. Метод дополнителности в педагогическом мышлении: дисс... д-ра пед. наук. / Г.Г. Гранатов. – Челябинск, 1993. – 398 с.
46. Гринько О. Самооцінка учнів – засіб пізнавальної самостійності // Рідна школа. – 1998. – №7–8. – С. 58–60.
47. Давыдов В.В. Развивающее образование: теоретические основы преемственности дошкольного и школьного звена // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С. 3–17
48. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1992. – №1–2. – С. 22–37.
49. Давыдов В.В. Об изменении содержания начального обучения // Советская педагогика. – 1964. – №4. – С. 144–156.
50. Давыдов В.В. Проблемы развивающегося обучения: Опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
51. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, А.К. Марковой, И. Ломпшера. – М.: Педагогика, 1982. – С. 10–22.
52. Даль В.И. Толковый словарь живого великороссийского языка: в 4-х томах. – М.: Русский язык, 1989. – 693 с.

53. Делікатний К.Г. Авторитет оцінки. – К.: Т-во “Знання” УРСР, 1990. – 48 с.
54. Деметр К. К проблеме соотношения оценки учителя и самоконтроля школьников в формировании познавательных мотивов // Психология формирования личности и проблемы обучения: Сб. научн. трудов / Под ред. Д.Б. Элькониной, И.В. Дубровиной. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980. – С. 14–19.
55. Дидактические основы контроля усвоения знаний: Методические разработки для преподавателей средних специальных учебных заведений. – М., 1986. – 52 с.
56. Дистервег А. Избранные сочинения. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1956. – 374 с.
57. Дональдсон М. Мыслительная деятельность детей. – М., 1985. – 192 с.
58. Дошкольная педагогика. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. “Педагогика и психология (дошк.)”. В 2 ч. Ч. 2. Методика и организация воспитания в детском саду / В.И. Логинова, П.Г. Саморукова, Б.С. Лейкина и др.; Под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1988. – 270 с.
59. Дреус У., Фуман Э. Организация урока (в вопросах и ответах). Век X. Оценки и отметки: Пособие для учителя / Пер. с нем. – М.: Просвещение, 1984. – 128 с.
60. Дригус М.Т. Взаимосвязь отношения к учению и оценочной деятельности младших школьников // Психологические проблемы процесса обучения младших школьников: Тезисы докладов. – М., 1978. – С. 121–122.
61. Дусмухаметова Ш.А. Психологические особенности педагогической оценки в обучении детей шестилетнего возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ин-т психологии. – М., 1987. – 20 с.
62. Дуткевич Т. Дитяча психологія. Навч. посіб. / Т. Дуткевич – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.

63. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Введение в историю дошкольной педагогики. С.Ф. Егоров, С.В. Лыков, Л.М. Волобуева. – М.: Академия, 2001. – С. 218–222.
64. Дюдина Г.М. Оценка знаний как средство активизации учебной деятельности учащихся: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Алма-Ата, 1972. – 24 с.
65. Задо А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. – М., 1998. – 154 с.
66. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 152 с.
67. Занков Л.В. Усвоение знаний и развитие школьников. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1969. – 135 с.
68. Запорожец А.В. Значение ранних периодов для формирования личности // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 243–261.
69. Захарова А.В. Генезис самооценки: Автореф. дис. ...доктора психол. наук / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М., 1989. – 44 с.
70. Захарова А.В. Деятельностный подход к изучению самооценки // Психодиагностика и школа: Тезисы Всесоюзного симпозиума. – Таллин: НИИ педагогики, 1980. – С. 1–114.
71. Захарова А.В. Развитие контроля и оценки в процессе формирования учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, А.К. Марковой, Й. Ломпшера. – М.: Педагогика, 1982. – С. 107–113.
72. Захарова А.В. Формирование самооценки в учебной деятельности // Психологические проблемы учебной деятельности школьника / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Советская Россия, 1977. – С. 242–249.
73. Захарова А.В. Функция оценки в структуре учебной деятельности // Экспериментальные исследования по проблемам усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовки детей к школе. Материалы 2 Всесоюзного симпозиума. – Тбилиси: Мецниереба, 1974. – С. 82–91.

74. Захарова А.В., Андрущенко Т.Ю. Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1980. – №4. – С. 90–99.
75. Зварич І.М. Психолого-педагогічні принципи контролю й оцінювання знань // Рідна школа. – 2001. – №10. – С. 29–31.
76. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1999. – 252 с.
77. Зоц В. Контроль і оцінка (Нотатки з україно-французького семінару) // Шлях освіти. – 1997. – № 1. – С. 53–55.
78. История советской дошкольной педагогики: хрестоматия. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. “Дошк. педагогика и психология” / Сост. Е.А. Гребенщикова, А.А. Леbedенко, Н.Б. Мчедлидзе и др.; Под. ред. М.Ф. Шабаевой. – М.: Просвещение, 1980. – 447 с., ил. (с. 326–329; 343; 367–371).
79. Інструктивно-методичні рекомендації “Про забезпечення взаємодії в освітній роботі з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/doshkilna/.../634.doc.
80. Калошин В.Ф., Безносок О.О. Від авторитарності до співробітництва і толерантності // Педагогіка толерантності. – 2001. – №2. – С. 8–15.
81. Кальней В.А., Шишов С.Е. Технология мониторинга качества обучения в системе “учитель – ученик”: Методическое пособие для учителя. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 86 с.
82. Каптерев П.Ф. Избранные сочинения. – М., 1978. – С. 170–178.
83. Караванський С. Практичний словник синонімів української мови / Святослав Караванський. – К.: Кобза, 1993. – 471 с.
84. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. – М.: Педагогика, 1978. – 208 с.

85. Киричков Ю.В. Неперервна ступенева освіта. Управління. Оцінювання знань. – Монографія – К., Політехніка: ТОВ “Генеза”, 2001. – 176 с.

86. Книга вчителя початкової школи: Довідково-методичне видання / Упоряд. Г.Ф. Древаль, А.М. Заїка. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 432 с.

87. Кодлюк Я.П. Формування загальнонавчальних умінь і навичок в учнів 1–2 класів 4-річної початкової школи: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. – К., 1993. – 207 с.

88. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкільна педагогіка: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 416 с. (С. 91–92, 209–210, 247–248, 365).

89. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.

90. Коменський Я.А. Історія дошкільної педагогіки. Хрестоматія. – К.: Вища школа, 1990. – 422 с.

91. Комплексний план заходів щодо розвитку загальної середньої освіти в 1999–2012 роках. Постанова Кабінету Міністрів України за №348 від 11.03.99 р. // Інформаційний збірник Міносвіти України. – К., 1999. – №9 (травень).

92. Кононенко В.І. Українська лінгвокультурологія / Віталій Кононенко. – К.: Вища школа, 2008. – 327 с.

93. Кононко О. Розвинена особистість як гарант життєвої компетентності // Початкова школа. – 2001. – №3. – С. 10–15.

94. Кононко О.Л. Ціннісне самоставлення як складова життєвої компетентності особистості в ранньому онтогенезі / О.Л. Кононко // Педагогічна і психологічна наука в Україні. – Т. 1. Теорія та історія педагогіки / Гол. ред. ради В.Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 318–330.

95. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи: методичні рекомендації // Авторський колектив: Бібік Н.М. (керівник), Савченко О.Я. – К.: Початкова школа, 2002. – С. 5–15.

96. Концепция четырехлетнего начального образования // Начальная школа. – 1992. – №7–8. – С. 62–67.

97. Коробко С.Л. Шестирічний учень. – К.: Т-во “Знання” УРСР, 1986. – 48 с.

98. Костылев Ф.В. Учить по-новому: Нужны ли оценки-баллы: Кн. для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 104 с.

99. Костюк Г.С. Вибрані психологічні твори / Г.С. Костюк. – М.: Педагогіка, 1988. – 304 с.

100. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В.Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 519 с.

101. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Освіта України. – 2001. – № 6, 7 лютого.

102. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 121 с.

103. Кудрявцев Т. Преимущество звеньев развивающего образования: замысел В.В. Давыдова // Вопросы психологии. – 1998. – №5. – С. 59–68.

104. Курило В.С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні // Педагогіка і психологія. – 1999. – №2. – С. 34–37.

105. Куценко Т.М. Проблеми здійснення вчителями початкової школи діагностики розвитку учнів // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова // Укл. П.В. Дмитренко, О.Л. Макаренко. – К.: НПУ, 2003. – Вип. 51. – С. 100–105.

106. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Н.М. Лавриченко. – К.: Віра Інсайт, 2000. – 444 с.

107. Левченко Л. Шляхи удосконалення педагогічної діяльності з проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів // Рідна школа. – 2003. – №11. – С. 17–19.

108. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – Изд. 4-е / А.А. Леонтьев. – М.: Ком Книга, 2007. – 216 с.
109. Леонтьев А.Н. Мышление / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1964. – №4. – С. 22–31.
110. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 286 с.
111. Лернер И.Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? – М., 1978. – 48 с.
112. Линда А.С. Методика формирования самоконтроля у учащихся в процессе учебных занятий. – М.: Педагогика, 1973. – 137 с.
113. Липкина А.И. Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности школьника // Психологические проблемы неуспеваемости школьников. – М.: Педагогика, 1971. – С. 96–129.
114. Липкина А.И. Самооценка школьника. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
115. Липкина А.И., Рыбак Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. – М.: Просвещение, 1968. – 141 с.
116. Лосик Г.В. Психологическая концепция моторной теории восприятия речи / Г.В. Лосик // Детская речь: психолингвистические исследования. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – С. 9–21.
117. Люблинская А.А. О воспитательных возможностях учебной деятельности младших школьников // Вопросы психологии. – 1977. – №6. – С. 112–118.
118. Люблинская А.А. О преемственности учебной работы в школе // Преемственность в процессе обучения в школе. – Л., 1969. – С. 46–59.
119. Максимова Н.Ю. Оценочная деятельность учителя и формирование самооценки школьника // Вопросы психологии. – 1983. – №5. – С. 42–47.
120. Маркова А.К. Формирование учебной деятельности и развитие личности школьника // Формирование учеб-

ной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, А.К. Марковой, Й. Ломшера. – М.: Педагогика, 1982. – С. 21–28.

121. Матис Т.А. Об умении школьников оценивать свою работу с позиции другого участника деятельности // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: Тезисы докладов. – Краснодар, 1975. – С. 88–90.

122. Матюхина М.В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников: Учебное пособие. – Волгоград: ВГПИ, 1983. – 72 с.

123. Менчинская Н.А. Проблемы обучения и умственного развития школьников / Н.А. Менчинская. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.

124. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / Наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко. – 2-ге вид., випр. – К.: Світич, 2009. – 208 с.

125. Методичні рекомендації щодо усного і писемного мовлення школярів. Норми оцінювання знань, умінь і навичок / Наук. ред. М.С. Вашуленко, Упоряд. Прищепя К.С. – К.: Магістр-S, 1989, 1996, 1999. – 85 с.

126. Могілевська В. Вчитель як організатор гуманістично орієнтованої взаємодії в соціокультурному просторі / В. Могілевська // Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Tmpvd/2011_2/35.PDF

127. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навч. посіб. – 3-є вид., допов. – К.: ВАТ “КДНК”, 2001. – 608 с.

128. Моніторинг у початковій школі // Школа (інформаційно-методичний журнал). – 2006. – № 4 (квітень). – С. 36–59.

129. Мор Г.Я. Формування навичок самоконтролю і взаємоконтролю в учнів // Початкова школа. – 1993. – №11. – С. 38–43.

130. Мороз А.Г. Пути обеспечения преемственности в самостоятельной учебной работе учащихся средних обще-

образовательных школ и студентов вуза (на материале школ и вузов УССР): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1971. – 250 с.

131. Морозова Н.Г. Формирование познавательного интереса у аномальных детей (сравнительно с нормой). – М.: Педагогика, 1976. – 129 с.

132. Мухина В. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для ВУЗов / В. Мухина – М.: Академия, 2000. – 454 с.

133. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе: Кн. для учителя. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 175 с.

134. Наврузова Л.Н. Методика обучения студентов оценочным высказываниям: Дис... канд. пед. наук. – М., 1994. – 174 с.

135. Навчання і виховання учнів 1 класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. Савченко О.Я. – К.: Початкова школа, 2002. – 446 с.

136. Навчання і виховання шестирічних першокласників: 36 статей // Упоряд. Прищепа К.С. – К.: Рад. шк., 1990. – 256 с.

137. Наступність дошкільного навчального закладу і початкової школи в етнічному вихованні дітей: навчально-методичний посібник / В.І. Кононенко, Н.В. Лисенко, І.М. Шоробура [та ін.]; за ред. проф. Н. Лисенко. – К.; Івано-Франківськ, 2011. – 256 с.

138. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования / Р. Нельсон-Джоунс. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.

139. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3-х кн. – Кн. 2. Психология образования / Р.С. Немов. – 3 изд. – М.: Гуманит. изд. центр “Владос”, 1998. – 608 с.

140. Непомнящая Н.И. Становление личности ребёнка 6–7 лет. НИИ АПН СССР. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.

141. Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников // Психолого-педагогический аспект: Сб. науч. трудов / Под ред. Е.Д. Божович. – М.: Новая школа, 1995. – 93 с.

142. Никитина Н.Н., Железняков О.М., Петухова М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.

143. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. Формирование научного мышления ребенка. – М.: МГУ, 1972. – 152 с.

144. Одаренные дети: пер. с англ. / Под общ. ред. Бурменской и Слуцкого. – М., 1991. – 196 с.

145. Одоевский В.Ф. Полное собрание сочинений. – М., 1951. – С. 199–200.

146. Ожиганова Г.И. Строение учебной деятельности школьников при усвоении знаний на основе теоретических обобщений // Вопросы психологии. – 1973. – №2. – С. 77–88.

147. Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – 472 с.

148. Основы дошкільної педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Абрис, 1998. – 448 с. (С. 32–33; 100–102).

149. Основні орієнтири виховання учнів 1–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України // Режим доступу: www.mon.gov.ua/education/average

150. Основные показатели готовности детей шестилетнего возраста к школьному обучению / ред. Венгер Л.А., Кривцов Г.Г. – М., 1988. – 59 с.

151. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1989. – С. 56–65.

152. Оценка знаний школьников: Методические рекомендации. – К.: Городское отд. пед-го общ-ва УССР, 1988. – 39 с.

153. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Дитяча психологія. – К.: Академвидав, 2010. – 432 с.
154. Паламарчук В. Дванадцятибальна система оцінювання знань, умінь і навичок учнів // Рідна школа. – 2001. – №1. – С. 3–6.
155. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. общество России, 2000. – 640 с.
156. Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. 3-е изд. – М.: Педагогика, 1990. – 560 с.
157. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001 – 514 с.
158. Пятишкін-Потанич В.А. Оцінювання знань школярів // Рідна школа. – 1999. – №11. – С. 51–53.
159. Погребная Е.Д. Психолого-педагогические основы объективности оценивания учителем успешности учебной деятельности школьников: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Одесса: Одесский национальный ун-т им. И.И. Мечникова, 2002. – 263 с.
160. Помиткін Е.О. Комплексна оцінка гармонійного розвитку учнів в управлінні навчально-виховним процесом // Освіта і управління. – 1998. – Т. 1. – №4. – С. 68–72.
161. Попова О. Стимулювання зацікавленості в навчанні та контроль за якістю знань у навчальних закладах Києва / Рідна школа. – 2001. – №4. – С. 31–32.
162. Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи / Міністерство освіти і науки України. Академія педагогічних наук України // Початкова школа. – 2002. – №8. – С. 11–21.
163. Проблеми переходу на нову структуру і зміст навчання учнів початкової школи // Початкова школа. – 2000. – №4. – С. 4–9.
164. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–2 класи. – К.: Початкова школа, 2001. – 296 с.

165. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – 432 с.
166. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками: Навч. посіб. для студентів педагогічних факультетів. – К.: Освіта, 1998. – 199 с.
167. Психология: словарь / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Политиздат, 1990. – 500 с.
168. Радищев А.Н. Выбранные творы / А.Н. Радищев. – М.: Госполитиздат, 1952. – 358 с.
169. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / под ред. Н.Н. Поддъякова, А.Ф. Говорковой. – М., 1985. – 287 с.
170. Рацikuлина Е.Н. Преемственность в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников: монография / Е.Н. Рацikuлина. – Магнитогорск: Магови, 2004. – 128 с.
171. Репкин В.В. Строение учебной деятельности // Вестник Харьковского ун-та. – Харьков, 1976. – №332. – Вып. 9. – С. 10–15.
172. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. – Томск: Пеленг, 1993. – 60 с.
173. Рогальська І. Взаємодія дошкільників та молодших школярів у контексті формування їхнього соціокультурного досвіду / І. Рогальська // Режим доступу: archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vlush/ped/2012_5_1/19.pdf
174. Рогальська І.П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.05 / І.П. Рогальська. – Луганськ, 2009. – 43 с.
175. Романко В.Т. Особенности действия контроля в учебной деятельности младших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1985. – 21 с.
176. Рубінштейн С.Л. О природе мышления и его составляющих / С.Л. Рубінштейн // Хрестоматія по общей психологии. Психология мышления. – М., 1981. – 427 с.

177. Рубінштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубінштейн // Вопросы психологии. – 1960. – №3. – С. 3–14.
178. Рукасова С. Оцінювання знань учнів як педагогічна проблема // Рідна школа. – 2003. – №4. – С. 36–38.
179. Ручка М. Альтернативна система оцінювання знань, вмінь та навичок учнів // Рідна школа. – 2000. – №5. – С. 71–72.
180. Савченко О. Виховний потенціал початкової школи: посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О. Савченко. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К.: Богдана А.М., 2009. – 226 с.
181. Савченко О.Я. Базова освіта – освіта для всіх // Освіта України. – 2000. – №9. – 1 березня.
182. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
183. Савченко О.Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти // Дошкільне виховання. – 2000. – № 11.
184. Савченко О.Я. Освіта повинна бути не тільки доступною, а й якісною // Початкова школа. – 2001. – №10. – С. 1–5.
185. Савченко О.Я. У пошуках нової концепції школи першого ступеня навчання // Початкова школа. – 1990. – №1. – С. 2–7.
186. Савченко О.Я., Олійник В.Ф., Коробко С.Л., Бібік Н.М. Підготовка студентів до роботи з учнями 6-річного віку. – К., 1990.
187. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навчальний посібник / М.В.Савчин, Л.П. Василенко. – К.: Академвидав, 2011. – 360 с.
188. Самарин Ю.А. Знання, потреби і умения як динамічна основа умствених способностей / Ю.А. Самарин // Проблемы способностей. – М., 1962. – С. 47–55.

189. Сейдуллаев Б.А. Формирование действий контроля в учебной деятельности младших школьников // Психологические проблемы учебной деятельности школьника: Сб. статей / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Советская Россия, 1977. – С. 63–69.
190. Семиченко В., Заслуженюк В. Проблема педагогічного оцінювання // Рідна школа. – 2001. – №7. – С. 3–9.
191. Сенько В.Г. Преимущество в воспитании школьников. – Минск: Нар. асвета, 1980. – 111 с.
192. Синельников В.М. Формирование критичности ума у младших школьников в процессе обучения: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – К., 1973. – 23 с.
193. Сікорський П. До проблеми переходу на 12-бальну систему оцінювання // Рідна школа. – 2001. – №2. – С. 3–6.
194. Сікорський П., Сікорський С. До проблеми визначення критеріїв педагогічного оцінювання // Рідна школа. – 2001. – №8. – С. 3–6.
195. Скудина М.М. Записки воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1965. – 264 с.
196. Слобин Д. Психолінгвістика / Пер. с англ.; Д. Слобин // Д.Слобин, Дж. Грин. Психолінгвістика. – М.: Прогресс, 1976. – С. 17–221.
197. Соціальна педагогіка: Підручник. 4-те вид. виправ. та доп. / За ред. проф. А. Капської. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.
198. Сухомлинський В.О. Вибр. твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977.
199. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В.О. Сухомлинський. – К., 1971.
200. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – К., 1978.
201. Теплов Б.М. Способности и одаренность: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Б.М. Теплов. – М., 1981. – 452 с.
202. Тесленко В. Перехід початкової школи на нову структуру і зміст освіти – як передумова активізації розвитку

ку здібностей молодших школярів // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 15–18.

203. Требования к знаниям и умениям школьников: Дидактико-методический анализ / Под ред. А.А. Кузнецова. – М.: Педагогика, 1987. – 176 с.

204. Трубайчук Л.В. Педагогика развития и становления личности младшего школьника: Учебник для студентов педвузов. – Челябинск: ЧГПУ, 2001. – 250 с.

205. Ульяновская У.В. Формирование общих способностей к обучению шестилетних детей / У.В. Ульяновская // Дошкольное воспитание. – 1989. – №3. – С. 53–57.

206. Усова А.П. Обучение в детском саду / Под ред. А.В. Запорожца. – 3-е изд. испр. – М.: Просвещение, 1981 – 176 с.

207. Ученые записки. О проблемах умственного развития в онтогенезе / под ред. А.М. Золотарева. – ГППИ им. М. Горького, 1970. – Вып. 89. – 182 с.

208. Федоренко И.Т. Подготовка учащихся к усвоению знаний. – К.: Рад. школа, 1980. – 94 с.

209. Феценко Т.И. О некоторых предпосылках присвоения учебной деятельности // Психологические проблемы процесса обучения младших школьников: Тезисы докладов. – М., 1978. – С. 20–22.

210. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. – М.: Педагогика, 1977. – 208 с.

211. Хомский Н. О природе и языке / Пер. с англ.; Ноам Хомский. – М.: Ком Книга, 2005. – 288 с.

212. Хрящева Н.Ю., Макшанов С.И. Тренинг креативности // Психогимнастика в тренинге. – СПб.: “Ювентар, Институт Тренинга”, 1999. – 256 с.

213. Цирулик Н.А. Дидактические условия успешного осуществления преемственности в обучении между начальными и средними классами: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ общей и педагог. психол. АПН СССР. – М., 1981. – 21 с.

214. Цукерман Г.А. Оценка без отметки. – М.: Пед. Центр “Эксперимент”, 1999. – 133 с.

215. Цукерман Г.А. Условия развития рефлексии у шестилеток // Вопросы психологии. – 1989. – №2. – С. 41–46.

216. Цукерман Г.А. Формирование у младших школьников оценки своей учебной деятельности // Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1978. – №2 (19). – С. 24–28.

217. Шадриков М.Н. Деятельность и способности / М.Н. Шадриков. – М., 1994. – 268 с.

218. Шестирічки в школі / Упоряд. Т. Бишова, О. Кондратюк. – К.: Ред. загальнопед. газ. – Б-ка “Шк. Світу”, 2004. – 120 с.

219. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / Под ред. И.И. Ильяслова, В.Я. Ляудис. – М.: МГУ, 1981. – С. 84–85.

220. Эльконин Д.Б. Об одном из путей психологического изучения рефлексии. – Новосибирск, 1987. – 187 с.

221. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.; Воронеж, 1995. – 414 с.

222. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – 79 с.

223. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.



Розділ III

Освітній простір сучасного дошкільця і початкової школи: виховний вимір

3.1. Використання морального імперативу етновиховних засобів у діяльності сучасних ДНЗ і ЗОШ I ступеня

Основною лінією виховного впливу розглядаємо розвиток суспільної активності та самостійності дітей на основі етнічної спрямованості виховного процесу в ДНЗ та ЗОШ I ступеня. За Я. Корчаком: “Тільки той учитель, який не пригнічує, а підносить, не ламає, а формує, не диктує, а вчить, не вимагає, а довіряє, переживає разом з дитиною багато щасливих хвилин. Тож не забуваймо, що людство довіряє нам найдорожче – своїх дітей. А, відтак, велика відповідальність лежить на нас, педагогах, за те, що ми в них “посіємо”, особливо в перші дні навчання, – троянди чи будяки”...

Діти дошкільного і молодшого шкільного віку перебувають у соціальному оточенні представників різних народностей. Отож необхідно звернути увагу на наступність означених вікових періодів крізь призму національного і полікультурного виховання. Україна – багатонаціональна держава, в якій проживають представники понад 121 національності, які повинні підтримувати рівноправність стосунків, взаємоповаги та взаєморозуміння. За Конституцією

України, держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України [6]. Отож, за нагальне розглядаємо відродження культури кожного народу, як основи його духовності в інтегруванні з вихованням громадянської позиції кожного українця, незалежно від його етнічної приналежності. Такий постулат має супроводжувати кожного громадянина України впродовж усього життя з самого дитинства. Відтак, на наше переконання, національні меншини будуть сповідувати низку об'єднуючих істин:

1) якщо Я народився в Україні, то я є українець і маю опанувати українською мовою, дотримуватись традицій та звичаїв цієї держави;

2) якщо Я росіянин, поляк, вірмен, білорус, грузин... за національністю, то я маю знати особливості побуту, культури свого народу, знати мову і володіти мовленням, берегти звичай і традиції, не цуратися етносу і не соромитися його.

За часів незалежності України у державі сформовано політико-правову систему регулювання міжнаціональних відносин, відповідною до потреб демократичного розвитку нашого суспільства і міжнародних стандартів щодо захисту прав національних меншин. В Україні не лише задекларовано та гарантовано права національних меншин, а й визначено сприяння їхній практичній реалізації з дитинства. Базовий компонент дошкільньої освіти в Україні, його державна програма “Я у світі” і Державні стандарти початкової загальної освіти передбачають виховання у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку інтересу до надбань національної і світових культур, набуття уявлень про види мистецтва, мову кожного [3].

В умовах утвердження і розбудови держава щораз більше потребує громадян з усвідомленими цінностями етнічної та національної індивідуальності, необхідності не-

примиренного ставлення до національного нігілізму, до проявів національної обмеженості, зверхності; громадян із розвиненими почуттями власної етнонаціональної гідності й здатних глибоко поважати етнонаціональну гідність, етнокультурні особливості представників етнічних спільнот. Особливе значення у цьому відведено освіті, в тому числі й дошкільній та початковій, які покликані культивувати культурні надбання в усіх сферах людського буття, сповідуючи заповіт Т. Шевченка "...і чужому научайтесь, і свого не цурайтесь".

Проблеми патріотичного та інтернаціонального виховання (Н. Гончаров, І. Огієнко, О. Кондратюк, В. Струманський), ідея національної освіти в Україні (О. Дорошкевич, Я. Кузьмів, Т. Лубенець, В. Пачовський, С. Русова, В. Сухомлинський, П. Холодний) обґрунтовані на основі того, що школа має бути національною, а навчання дітей повинно здійснюватись рідною мовою; національне виховання – на основі національних свят, традицій, звичаїв і обрядів. Формування особистісних якостей дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (Л. Артемовою, А. Богущ, О. Будник, Г. Кіт, Н. Лисенко, З. Нагачевською, Г. Тарасенко) найефективніше з опертям на вироблену людством спільну для всіх форму духовності – національну культуру, відтак одухотворену особистість будить у дитині відкриття нею культурного спадку рідного народу, а також народів, які її оточують в найближчому довкіллі.

На тлі історичного соціального минулого та сьогодення у ДНЗ і школі в одному соціокультурному просторі перебувають діти різних національностей. Отож заклади освіти покликані забезпечити повноцінний розвиток кожної дитини, виховати відданого громадянина України, враховуючи при цьому етнічну специфіку і не розглядаючи її за меншвартісну.

Сучасні дослідження доводять певну наступність полікультурного виховання дітей обстоюючи її доцільність:

– національне виховання (виховання любові та поваги до свого народу, гордості за його культурно-історичні досягнення);

– ознайомлення дітей з людьми найближчого національного оточення, формування доброзичливого ставлення до однолітків, дорослих інших національностей на основі участі в їхніх звичаях і традиціях;

– повідомлення знань про етнічну самобутність кожного народу і формування на цій основі емоційно-позитивного ставлення до національного багатого колориту планети.

Вважаємо за необхідне наголосити, що в наступності між дошкільною і початковою освітою слід враховувати поетапність формування етнічної ідентичності (за Ж. Піаже). Динаміка її розвитку полягає в наступному:

1. Перші знання і уявлення (фрагментарні, несистематизовані) дитина набуває у 6–7 річному віці;

2. Національні почуття і чітка ідентифікація з членами своєї етнічної групи розвиваються у 8–9 річному віці;

3. Етнічна ідентичність формується у повному обсязі (дитина усвідомлює етнічну самобутність не лише свого народу, й інших у 10–11 років [17, с. 13]). На підставі аналізу змісту Державних стандартів можемо стверджувати, що наведені особливості враховано.

Практика свідчить, що педагоги ДНЗ і школи глибоко усвідомлюють, що патріотами України, прихильниками й учасниками її соціокультурного поступу можуть бути громадяни будь-якої національності, однак це уможливорює важлива умова – справедливе ставлення до них, за якого захищаються права українського народу, й, водночас, не порушуються законні права інших народів. На підставі аналізу наукових досліджень з означеної проблеми узагальнюємо, що важливою складовою духовного життя будь-якої нації є усвідомлення кожним її представником свого глибинного коріння історії, багатства мови і культури, звичаїв і традицій, що, відповідно, повинно трансформуватись у зміст

і форми полікультурного освітнього простору. За словами В. Пачовського, у культурі кожної нації складається духовний доробок, до якого належить релігія, мистецтво і філософія, що творились на терені якогось краю, де мешкає відповідна нація [13]. Вважаємо за необхідне враховувати у роботі з дошкільниками і молодшими школярами потреби та інтереси кожної етнічної сім'ї, адже саме повага до етносу, народу сприятиме гармонійному розвитку дитини, вихованню її національної гордості та бажання продовжувати традиції своєї родини, нації. Аксиоматично, що сьогодні кожна інтелігентна людина має добре володіти рідною мовою, бути обізнаною з родинно-побутовою культурою свого народу і дотримуватись тих постулатів, які притаманні для тієї держави, у якій вона живе. Нині в Україні відчуваємо суперечності щодо такого твердження, оскільки все ще існують протилежні ідеології, кожна з яких є радикальною. Перша – повністю націоналізує життя на українських засадах без урахування специфіки життя національних меншин; інша – заперечує український національний дух, визнає виховання на засадах самобутності лише свого народу. Така протилежність суперечить визнанню значущості кожного народу, незалежно від його чисельності.

Пріоритетне значення у полікультурному та національному вихованні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку посідає реалізація принципів народності, культуродоцільності, природовідповідності та гуманізації виховання. Принцип культуродоцільності, задекларований Концепцією громадянського виховання особистості в умовах розбудови української держави, передбачає врахування у змісті освіти етнонаціонального, регіонального, культурного і звичаєвого контекстів [7].

Визнаючи важливість означеної проблеми, на основі даних наукових досліджень та практичного досвіду нами виокремлено низку основних завдань ДНЗ і початкової школи, в яких виховуються діти – представники полікультур-

ного соціуму. До них нами віднесено: формування нових підходів до створення розвивального середовища на тлі урахування етнічної культури різних народностей; створення комфортних умов для дітей кожної національності; задоволення потреб у специфічних видах діяльності для дітей певної етнографічної групи у процесі їх виховання, як громадян України; формування культури міжнаціональних взаємин і спілкування.

Перейдемо до розкриття визначених завдань. Вважаємо, що здійснення полікультурного виховання в умовах ДНЗ і початкової школи відбувається засобами змісту предметно-розвивального народознавчого середовища чи простору. А саме: зображувального і літературного мистецтва; фольклору і казки; народні етнічні ігри; музичне виховання; виставки витворів народного мистецтва певного народу; робота етнографічних куточків, студій народного колориту, гуртків рідної мови тощо. Зазначимо, що пріоритетним завданням визнаємо надання можливості представникам національних меншин за бажанням батьків і дітей вивчати рідну мову, що сприятиме реалізації державної мовної політики.

Оскільки ігрова діяльність є провідною у дошкільному віці, натомість для молодшого шкільного віку є навчальна, у якій чільне місце посідає гра, вважаємо за необхідне наголосити на значенні народних етнічних ігор і ляльок (народна іграшка) у виділенні завдань національного і полікультурного виховання дітей.

У народі кажуть: “Де гра, там і радість”, а її постійним супутником є іграшка – умовне відображення реальних предметів, відтворення у спрощеній, узагальненій і схематизованій формі предметів з життя і діяльності суспільства. Особливою вона є для полікультурного виховання дошкільників і молодших школярів, оскільки має певні пріоритети у кожного народу. Народна іграшка побутує з давніх-давен у середовищі дітей і є одним із найдавніших видів декоративно-ужиткового мистецтва, є унікальним явищем куль-

тури. На саморобних дитячих іграшках упродовж сторіч виховано не одне покоління і у сучасному освітньому просторі її варто використовувати для забезпечення наступності у вихованні дошкільників і молодших школярів. Наведемо до прикладу принципи роботи щодо виготовлення української ляльки у контексті проблеми наступності, оскільки вона є яскравим і своєрідним видом народної спадщини із багатьма, глибокими традиціями, як і процес її виготовлення. Його теж означено одним із завдань у Державних стандартах дошкільної й початкової загальної освіти. На рівні дошкільної освіти пропонуємо виготовляти ляльку з нешкідливих матеріалів (природні). Окрім того, з дошкільниками доцільно використовувати готові ляльки. Їхню основу творить фігура людини, а діти наповнюють їх клоччям, ганчірками чи висушеною травою. Після закінчення такої роботи ляльку діти можуть одягати у вбрання регіону, в якому її виготовляли. Можна дати дітям можливість самим внести окремі елементи одягу до вбрання (віночок, очіпок, стрічки, пояс, намітка тощо).

Крізь призму змісту освіти і основних завдань освітньої галузі “Технологія” виготовлення української ляльки у початковій школі пропонуємо кілька способів. Це:

– на папері дати дітям 2 однакові викрійки тулуба з усіма деталями (голова, руки, ноги). Запропонувати покласти викрійки на тканину і обвести олівцем. Дві половинки викрійки зшити, залишивши збоку отвір для набивки. Вивернути отвір, наповнити набивкою, і обережно зашити;

– зшити цупку тканину прямокутної форми (мішечок), наповнити набивкою, вгорі охайно зашити. Це – тулуб. З цупкої тканини скрутити чотири валики – ручки і ніжки. З м’якого полотна вирізати коло, краями пришити міцною ниткою, покласти набивку і стягнути. Це буде голівка. Всі деталі пришити до тулуба;

– шматок тканини скрутити у валик, перегнути навпіл і перев’язати ниткою так, щоб виділити голову, стан і ноги. У

проміжок між головою і станом вставити менший валик – руки. Пришити коси з ниток, вишити обличчя, виготовити постолоки [11, с. 6].

Досвід переконує, що залучення дітей всіх національностей до народної гри тієї чи іншої меншини, використання ляльки у специфічному національному вбранні сприяє врахуванню етнокультурного фактора, створенню умов для пізнання побуту, традицій, культури інших народів, вихованню толерантних відносин між дітьми, які належать до різних етносів.

Пропонуємо українські народні ігри для дошкільників і молодших школярів, які сприяють розумінню національного образу світу, оскільки їхньою характерною особливістю є комплексний вплив на організм і особистість дитини: “Горішки”, “Коза”, “Панас”, “Хустинка”, “Соловейку, сватку, сватку”, “У квача”, “Піжмурки”, “У вовка”, “Перепілка”, “Бери коня”, “Гуси”, “Мак”, “Куці баба”, “Пастух і вовк”, “А ми просо сіяли”, “Грушка”, “Дрібу, дрібу, дрібушечки” та ін.

До прикладу пропонуємо у ДНЗ і початковій школі ігри (з наступним ускладненням змісту), які сприяють формуванню поваги до інших національностей:

“Народи – як одна сім’я, хоча і мова різна” (упорядник: Н.М. Чалдишкіна).

У грі передбачається формування і уточнення знань дітей з основних понять: “Країна”, “Столиця”, “Національна мова”, “Національний танець”, “Прапор”, “Народна гра”, “Народний інструмент”, “Національне ім’я”, “Національний костюм”, “Література” тощо.

I етап – діти до початку гри вибирають картку з назвою країни, а під час руху секторами орієнтуються лише на свою картку;

II етап – картки лежать на ігровому полі. Рухаючись секторами, дитина кожного разу бере нову картку з назвою країни.

На початковому етапі допускають підказки дорослого дітям, а також один одному під його керівництвом. У підсум-

ку гри, яку проводять тривалий час зі зміною тем і країн, може бути концертна програма про культуру народів близького зарубіжжя.

“Заочна подорож Україною і сусідськими країнами”.

Мета – уточнити, закріпити і розширити уявлення про народи України і у найближчих країнах, особливості їхньої культури.

Правила гри: Беруть участь три і більше гравців. У кожного своя фішка з видом транспорту, на якому дитина подорожуватиме і кубик один на всіх. Виграє той, хто дасть точні відповіді на всі запитання з першого разу і без підказок. За допомогою кубика дитина вибирає країну, про яку буде розповідати і давати відповіді на завдання. Це:

- пояснити прислів'я;
- розповісти казку певного народу;
- відгадати і загадати загадку;
- заспівати пісню;
- назвати столицю;
- вибрати символіку країни.

Таким чином, зміст, форми і методи роботи в дошкільній і початковій школі сприятимуть вихованню громадянина України, який ціннісно ставиться до рідної землі, поціновує інші народи, адже запорукою збереження національних інтересів є толерантне ставлення до всіх і воно виявляється у повазі до прав, свобод, національних особливостей інших; здатності вирішувати спільні проблеми для різних етнічних і релігійних груп шляхом компромісу.

Не викликає заперечення, що формування у дошкільників і молодших школярів культури міжнаціональних взаємин є одним із важливих завдань роботи освітніх закладів. Оскільки об'єктивним є факт, що внаслідок історико-соціокультурних і краєзнавчих умов у освітньому просторі здобувають відповідну освіту діти багатьох національностей, і почасти вони соромляться своєї приналежності до етнічної групи, наявною є категорія дітей, які навмисне ігно-

рують національні достоїнства української держави, у якій народилися і проживають. Міжнаціональні відносини є певними взаємостосунками, в яких представники різних національних спільнот дотримуються різних релігійних поглядів, обмінюються думками, почуттями, визнають і шанують культуру один одного. На терені позитивних міжнаціональних відносин важливо викорінювати наявні в побуті хибні уявлення про дітей інших національностей.

Таким чином, для вирішення окреслених завдань в організації роботи в ДНЗ і початковій школі в умовах етноосвітнього простору, вважаємо за доцільне наступне: вивчити етнічні інтереси родин і дітей; організувати роботу етнічних гуртків, секцій; створити комфортну обстановку для кожної дитини, в якій вона буде розвиватися, як громадянин України без ігнорування її етнічних особливостей. З цього приводу вважаємо за потрібне звернутися до думки педагога О. Вишневського. Учений зазначає, що намагання державної освіти зробити з росіянина “українця” (в національно-етнічному сенсі) є порушенням прав людини, а прагнення, щоб і росіянин, і єврей, і німець... поруч з українцем були відданими громадянами і патріотами України, шанували закони і традиції народу, на землі якого живуть, є цілком правомірним [14]. Отож, у дітей національних меншин формуватиметься позитивне ставлення до української держави, до процесів становлення соціокультурного простору без нівелювання поваги до свого, рідного.

З огляду на результати аналізу досліджень у руслі означеної проблеми та практичного досвіду доходимо до висновку, що виховання дітей в етнокультурному освітньому просторі передбачає створення відповідних педагогічних умов. Це:

- психолого-педагогічне визначення етнічних інтересів дітей та їхніх родин для складання авторських освітніх програм;
- розклад етнічних занять, гуртків, секцій без перевищення усталених норм навантаження на кожну дитину;

– залучення етнічних родин до навчально-виховного процесу, зокрема, для проведення дозвіль, народних ігор, занять у гуртках тощо;

– підготовка педагогів до роботи в полікультурному освітньому просторі;

– забезпечення ДНЗ і початкової школи відповідною навчальною, довідковою, методичною і художньою літературою, дидактичними матеріалами.

Вважаємо, що пріоритетами дошкільної і початкової освіти на тлі полікультурного середовища є надання можливості дітям національних меншин вивчати рідну мову водночас із державною – українською; введення дітей у світ культурних національних вартостей, і, відтак, надати їм можливість використовувати культурні надбання і творити власні; усвідомлення кожним вихованцем себе представником певної нації на терені України; розуміння кожної дитини – українця за походженням того, що кожна людина має любити свою націю, яка є такою ж повноцінною, як українці. З огляду на це зазначимо, що реалізація завдань та педагогічних умов задля здійснення національного й етнокультурного виховання залежить від підготовки педагогів дошкільної і початкової освіти до цієї роботи, усвідомлення ними важливості порушеної проблеми.

Педагог є провідником національних ідей та національного світосприйняття; перетворювачем знань у переконання, стійкі національні почуття і моральні вчинки; ключовою фігурою формування духовності, ціннісних орієнтацій дітей у полікультурному освітньому середовищі. В. Пачовський відмічав, що учитель мусить бути громадянином, має творити нових людей, тому що він формує через своїх вихованців родину, громадянство, цілу націю [13].

Для наступності важливим є використання педагогіки народознавства, яка передбачає систематичне застосування знань свого народу про довкілля, закони розвитку природи, різноманітні сфери життя людей, використання на-

родної математики. Народні математичні знання поділяються на низку складових. Це: способи лічби і обчислення; старовинне математичне письмо та його носії; одиниці вимірювання, прилади вимірювання. Народними способами лічби та обчислення є лічба на пальцях, лічба за допомогою вузликів, встановлення однозначної відповідності за допомогою предметів.

Під час ознайомлення дітей з давніми математичними знаннями необхідно звернути увагу на наступне:

– відображення математичних понять у народних казках, загадках, прислів'ях, лічилках, мирилках, дражнилках тощо;

– практичне використання народних математичних знань у побуті;

– закріплення основних математичних термінів у народних іграх з елементами математики.

Методика ознайомлення дошкільників і молодших школярів з термінами народної математики передбачає: пояснення понять, відображення цього поняття у різних жанрах усної народної творчості, ознайомлення з поняттями у бесіді, розповіді, читанні, грі тощо. До прикладу: копа – це 60 снопів, складених разом. У казці “Коза-дереза” розповідаємо:

Я Коза-дереза

Півбока луплена,

За три копи куплена...

Для дошкільників пояснюємо основні поняття на основі наочних образів, а для молодших школярів – більш конкретно рахуємо і копу, і три копи.

Прислів'я та приказки: “Сніп до снопа – буде копа” (дошкільникам), а “Де господар походить, там сто кіп уродить” (школярам).

З основними народними математичними поняттями про вимір можна знайти дітей зі змісту казок. До прикладу: казка Г. Андерсена “Дюймовочка” – дюйм, казка О. Пушкіна “Про попа і його працівника Балду” – верста, казка О. Пушкіна “Про царя Салтана” – аршин тощо.

Важливу роль у наступності формування логіко-математичної компетентності відіграють загадки, які характеризуються яскравою пластичністю образів, багатством алітерацій і асонансів. Вишуканою поетичністю.

Наприклад:

Кількість і лічба: П'ять братів живуть у хаті,
Кожен має по кімнаті (*Рукавиця*).

Розмір предметів: Червонясту шубку має,
По гілках вона стрибає.
Хоч мала сама на зріст,
Та великий має хвіст,
Як намисто оченята ...
Хто це? (*Білка*).

Орієнтування у просторі: Угорі стукають, унизу слухають (*Грім*)

Орієнтування у часі: Сонце глянуло в кімнату,
Зацвірінькали пташки:
Годі спати!
Годі спати!
Прокидайтесь, малюки (*Ранок*).

Форма: Котиться клубочок,
Зовсім без ниточок.
Замість ниточок –
Триста голочок (*Їжак*).

Прислів'я і приказки, які відображають математичні поняття.

Уявлення про тривалість дня і ночі:

“Взимі днина – лише година”;

“Вересневий час – сім погод у нас: сіє, гріє, віє, туманіє,
холодніє, гуде, ще й з гори йде”;

“Літній день довший за зимовий тиждень”

Уявлення про частини дня:

Сонце встає, то й ранок настає.

Без господині хата, як день без сонця.

Ластівка день починає, а соловей кінчає.

Ранок вечора мудріший.

Чим темніша ніч, тим ясніші зорі.

Уявлення про сьогодні, завтра, вчора.

Сьогоднішньої роботи не відкладай на завтра.

“Учора” не доженеш, від “завтра” не втечеш.

Отже, для наступності у навчанні дітей математики варто створювати умови для використання її народних надбань із формування логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку і молодших школярів.

Резюмуючи вищевикладене, доходимо до висновку, що наступність між дошкільною і початковою освітою в основних змістових лініях державних стандартів в умовах етнокультурного і національного виховання уможлиблює народознавча компонента їхнього змісту.

Дошкільна освіта дає старт у шкільне навчання, започатковуючи готовність усіх сфер особистості дитини до нової форми її життєдіяльності. Щоб наступність відбулася, необхідно створити умови для творчого розвитку і подальшого навчання в школі. У різні періоди дошкільного дитинства важливо визначити завдання, зміст, методи і форми художньо-творчого розвитку. Провідною в ранньому дитинстві є предметна діяльність, яка впливає на образотворчу діяльність і можливості розвитку дитини. Вона зароджується в ранньому віці: зображення предметного характеру, дії дітей ними як з реальними предметами, зацікавлення самим процесом діяльності, а не її результатом. У дошкільному віці дитина зорієнтована не на предмет, а на людей, на їхні дії з предметами, взаємини в людському спілкуванні. Провідною є сюжетно-рольова гра, в якій дитина намагається пізнати діяльність дорослих, жити з ними одним життям.

Образотворча діяльність містить соціальні пріоритети. Творчість діяльності стимулює розвиток уяви як базової основи творчості, яка є важливою для гри і для образотворчої діяльності. Значення творчої уяви, що розвивається в дошкільному дитинстві, є важливим для розвитку особис-

тості у зріліші роки. Перспективний пріоритетний напрям розвитку уяви в умовах образотворчої діяльності зберігається і в початковій школі. Психолог В. Давидов продуктивну уяву, яка домінує в розвитку дошкільнят, вважає основою творчого мислення молодших школярів. У навчанні в учнів початкової школи формується теоретичне мислення у формі абстрактних понять, що уможлиблює свідоме засвоєння принципів технології створення художніх образів. Отже, креативне мислення молодшого школяра є якісно новим у розвитку творчості особистості, започаткованим як продуктивна уява в дошкільному дитинстві.

Перспективність і наступність у роботі є реалізацією спільної мети: формування почуття прекрасного, розвиток естетичних оцінок і смаків, уяви, фантазії, художньої творчості. Цю лінію простежуємо у державних стандартах дошкільної і початкової освіти – змістова лінія “Світ мистецтва” у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (БКДО) та освітня галузь “Мистецтво” у Державному стандарті початкової загальної освіти (ДСПЗО).

БКДО метою художньо-естетичного розвитку дошкільнят визначає виховання культури естетичних почуттів.

ДСПЗО має за мету розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання потреби в художньо-творчій самореалізації. Не можна не помітити спільних підходів до пріоритетного визначення інтеграційних процесів під час засвоєння субсфери та освітньої галузі “Мистецтво”. Державні стандарти реалізуються в освітніх програмах. Наступності важливо дотримуватися і щодо лінії знань, навичок і творчих умінь, які зумовлюють образотворчу діяльність і повинні бути підпорядковані меті – творчому розвитку дитини. Тому в процесі шкільного навчання образотворча діяльність має функціонувати на високому та усвідомленому рівні. Від учнів вимагається більше самостійності, ініціативи в постановці зображувальних завдань, у виборі цікавих тем та засобів їхнього художнього втілен-

ня. Важливо, щоб у процесі шкільного навчання були створені умови для самостійної образотворчої діяльності в позанавчальний час, щоб діти не втрачали можливостей для творчого самовираження, до яких звикли в дитячому садку.

Узагальнюючи досвід роботи дошкільного навчального закладу з образотворчого мистецтва, можна відзначити широке використання нетрадиційних технологій виконання художніх зображень. Вони додають настрою, розвивають уяву, фантазію. Цей напрям було б корисно розвивати в школі. Вчителі початкової школи мають розуміти, що дитина приходить до них з певним досвідом художнього світосприймання та образотворчої діяльності, здобутим у дошкільному навчальному закладі, сім’ї, гуртках, студіях будинків дитячої творчості. Для них важливо ознайомитися з досягненнями дитини – дошкільняти, щоб зберегти і розвинути їх. Вчителі початкових класів вивчають програми, стандарти і досвід педагогів дошкільних закладів, продовжують підтримувати обдарованих дітей.

Спільна робота дошкільних навчальних закладів і шкіл із забезпечення наступності та перспективності в освітній роботі з розділу “Образотворче мистецтво” радимо здійснювати за такими напрямками:

– *теоретичний* – участь обох педагогічних колективів у спільних педрадах, семінарах щодо наступності, ознайомлення зі змістом програм ДНЗ і початкової школи;

– *організаційно-методичний* – відвідування учителями занять та СОД, виставок дитячих робіт, а вихователями – уроків та гуртків з образотворчого мистецтва в школі;

– *практичний* – спільне проведення мистецьких конкурсів дошкільнят і першокласників, КВК образотворчого змісту, спільних виставок дитячих робіт.

Отже, пошук вихователями дошкільних навчальних закладів і вчителями початкової школи цікавих спільних форм і методів організації дитячої художньої творчості уможлиблює забезпечення наступності в художньо-естетич-

ному розвитку особистості дитини на теренах дошкільної і початкової освіти.

Важливим у цьому напрямі є дотичне використання етнопедagogічних матеріалів для забезпечення наступності у змісті між дошкільною і початковою загальною освітою.

3.2. Виховання правової культури молодших школярів

З позицій сучасних науково-педагогічних уявлень вирішення будь-якої навчально-виховної проблеми загальноосвітньої школи можливе за умови використання системного підходу до нього. Педагогічний процес умовно поділяють на два аспекти, а саме: навчальний та виховний. Перший з них ідентифікується у навчанні в усіх його формах, другий – у вихованні.

Відразу зауважимо, що розв'язання виховних завдань у шкільній практиці реалізується через відповідну функцію навчання. Аналогічно можемо стверджувати про розвиток школярів. Отож реалізації виховної та розвивальної функції навчання досвідчені вчителі приділяють особливу увагу.

Оскільки навчання й виховання органічно неподільні, тому виховання також не обходиться без навчання. Адже для того, щоб людина емоційно-позитивно ставилася до морально-правових норм та законів, а тим більше, поводитася відповідно до них, вона зобов'язана не лише ґрунтовно знати ці норми, а й глибоко розуміти об'єктивну потребу в них.

Розглядаючи навчальний процес як цілісну педагогічну систему, дидакти виділяють такі його структурні елементи: мету і завдання, що її конкретизують; зміст наукової, технічної, мистецької та іншої інформації, що підлягає засвоєнню учнями; методи і форми навчання; зміст навчальної діяльності вчителя й учнів.

Аналогічно можемо представити процес виховання з тією різницею, що, крім різноманітної інформації, предметом

оволодіння вихованцями є система особистісних цінностей (інтелектуальних, духовно-моральних, естетичних та ін.).

Використання навчального процесу з метою правового виховання учнів, він передбачає урахування специфіки правової інформації та інших правових цінностей (почуттів, переконань, ставлень та ін.). Вони стосуються змістової сторони навчального процесу, тобто змісту правової освіти.

Щоб забезпечити належний рівень підготовки майбутніх учителів до правового виховання школярів, потрібно подбати про те, щоб кожен студент педагогічного навчального закладу, який здійснює цю підготовку, як і викладачі, що реалізують її, володіли ґрунтовними правознавчими знаннями і мали чітке уявлення про те, якими правовими цінностями повинні оволодіти учні загальноосвітньої школи на різних етапах їх шкільного життя. Вони повинні знати, що має бути кінцевим продуктом правового виховання школярів, у чому проявляються їх правові цінності, яким чином визначати рівень їх розвитку у кожній дитини, якими критеріями користуватися в процесі їх оцінювання, якими засобами формувати їх, якими методами користуватися, які організаційні форми застосовувати та ін.

На наш погляд, для визначення здобутих учнями правових цінностей доцільно скористатися поняттям “культура” і розглядати його з позицій особливостей розвитку учнів різних вікових груп. У зв'язку з цим поняття “правова культура” матиме один зміст, коли йдеться, скажімо, про старшокласників, і зовсім інший, – коли мовиться про учнів початкових класів.

Стосовно молодших школярів, у структурі поняття “правова культура” доцільно виокремити такі елементи: правові знання, правові почуття (ставлення до правових знань) та правомірна поведінка.

При цьому правові знання (уявлення про правові норми) є здебільшого продуктом навчання, натомість ставлення до правової інформації, а особливо поведінки, що відповідає нормам і правилам, є продуктом виховання.

Зауважимо, що вже до приходу в школу діти мають певні уявлення про моральні норми поведінки. У школі вони повинні поглиблювати їх не лише моральними нормами, а й формувати знання про правові. Отож дуже важливо змалечку привчати дітей до розуміння того, що відрізняє правову норму від моральної, а в чому їхня схожість. Також необхідно привчати дітей розуміти різницю між порушенням моральної норми і правопорушенням.

На основі формування морально-правових уявлень та понять досвідчені вчителі привчають учнів до виконання відповідних норм, запобігаючи при цьому девіантній поведінці.

Зауважимо, що у виховних традиціях українського народу слухняність дитини щодо рідних, близьких, а також до людей старшого віку завжди розцінювалась як важлива моральна цінність. Повага до закону завжди підтримувалась християнською релігією, звеличувалася в народному фольклорі.

Інформаційною основою для розробки змісту правової освіти є правознавство, що поєднує такі галузі правових знань: теорію держави і права, конституційне право, адміністративне право, цивільне право, сімейне право, трудове право, право соціального захисту, кримінальне право, екологічне право, земельне право, банківське право, приватизаційне право, житлове право та ін. [8].

Правознавство слугує інформаційною базою для розробки змісту правової освіти не лише у загальноосвітній школі, а й у тих навчально-педагогічних закладах, які здійснюють професійну підготовку вчителів. Проте у загальноосвітній школі та у педагогічних навчальних закладах (якщо не враховувати тих, у яких правознавство вивчається поглиблено), для розробки змісту правової освіти воно використовується не в повному обсязі, а лише окремі його галузі (розділи).

У розробці змісту правової освіти для загальноосвітньої школи юристи безспідставно рекомендують використовувати

ти ті галузі правознавства, які вважаються найбільш “ходовими”, тобто ті, знання з яких потрібні усім без винятку громадянам або, в усякому разі, переважній більшості з них. Таким є, наприклад, конституційне право, бо кожна людина, яка народилася і постійно проживає в Україні, є її громадянином. Вона має добре знати політичний устрій своєї держави, гарантовані нею права, обов’язки, норми стосунків тощо.

Це можна сказати й про певні галузі правознавства: сімейне право (питання стосунків дітей із батьками часто набувають негативного змісту; трудове (кожна людина є трудівником, вона вступає у виробничі стосунки, а отже, повинна бути обізнаною з цим правом); розвиток науки в наш час є глобальною проблемою, отож кожна людина повинна жити не лише державними проблемами, а й континентальними, планетарними, навіть космічними. До числа таких проблем належать, зокрема, екологічні. Люди повинні знати, що від природи не лише можна брати, а і як треба її захищати та віддавати їй сторицею, тобто повинні бути обізнані з екологічним правом. Чимало дослідників вважають, що бути учнем – це “професія”. У такому разі навчання в школі можна розглядати як своєрідну професію – трудову діяльність. Справді, з приходом дитини до школи вона вступає в певні стосунки з учнями, молодшими дітьми, учителями, керівниками, іншими працівниками школи. Ці стосунки також повинні бути предметом регулювання. Норми поведінки учнів у школі та в позашкільній діяльності визначаються прийнятими правилами внутрішнього розпорядку.

Водночас, шкільне життя дитини регулюється державними законами у власному значенні цього слова. Скажімо у Законі України “Про загальну середню освіту”, зокрема у статтях 19–24, визначено учасників навчально-виховного процесу (а ними є учні), їх статус, права та обов’язки, організацію навчально-виховного процесу тощо [5].

У Законі України “Про освіту” зазначено права та обов’язки вихованців (учнів, студентів, слухачів та ін.) (ст. 51–

52); види соціального та матеріального забезпечення вихованців (ст. 53); відповідальність батьків за розвиток дитини (ст. 58) [5].

Таким чином, кожна людина повинна бути ознайомлена з цивільним та адміністративним правом. Усі вищезазвані галузі права складають основний зміст шкільної правової освіти.

Предметом нашого дослідження є підготовка вчителя до здійснення правового виховання в молодших класах. Отож зміст правової освіти передусім цікавить нас у тій частині, що стосується початкової школи.

Є два способи розробки змісту правової освіти в початковій школі. Один з них ґрунтується на інтеграції понять “правового змісту”, що є елементами змісту навчальних предметів. У такому разі маємо справу з визначенням завдань, вирішення яких доцільно здійснювати, використовуючи ці елементи змісту. Наприклад, при вивченні вірша “Батьківщина” з читання вчитель серед іншого ставить перед собою завдання сформулювати первинне уявлення учнів про Батьківщину.

Другий шлях передбачає відбір елементів змісту різних галузей правових знань відповідно до попередньо визначених завдань. Наприклад, ставлячи завдання сформулювати поняття учнів про державу, вчитель добирає відповідні дидактичні матеріали з юридичних творів, що стосуються цього поняття, педагогічно трансформуючи його до пізнавальних можливостей учнів.

Отже, в першому випадку маємо перехід від наявних можливостей елемента змісту інформації до визначення педагогічних завдань. А в другому – від заданих навчально-виховних завдань – визначення елемента змісту освіти і змісту в цілому.

На наш погляд, більш прийнятним є другий підхід до розробки змісту, тобто такий, що реалізується шляхом переходу від мети і завдань, що її конкретизують, до змісту освіти.

Усвідомлення того, що “правова культура” поєднує знання, емоційно-ціннісне ставлення до законів і прагнення поводитись відповідно до ухвалених у суспільстві правових норм, уможливує виокремлення трьох типів завдань правового виховання школярів. Перший тип стосується формування елементів правових знань учнів, що є відображенням правової дійсності; другий – цілеспрямованого створення педагогічних умов, за яких в учнів формується емоційно-позитивне ставлення до вивчення правових явищ; третій – цілеспрямованого педагогічного впливу на поведінку школярів та приведення її у відповідність до правових норм.

Визначені типи завдань використовуються в процесі конкретизації змісту правової освіти та виховання молодших школярів.

Учителі послуговуються програмою правової освіти учнів, однак вона все ще очікує на доопрацювання. Це обумовлено тим, що надто затяжним виявився процес переходу загальноосвітньої школи на навчальні програми, які відповідали б змісту освіти на рівні європейських та світових стандартів. Досить сказати, що відповідно до статті 31 Закону України “Про загальну середню освіту” Кабінет Міністрів України постановляє:

1. Затвердити Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, що додається.

Установити, що зазначений Державний стандарт впроваджується в частині базової загальної середньої освіти з 1 вересня 2013 р., а в частині повної загальної середньої освіти – з 1 вересня 2018 року.

2. Визнати такими, що втратили чинність з 1 вересня 2018 р., постанови Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. №24 “Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти” (Офіційний вісник України, 2004 р., №2, ст. 49) та від 27 серпня 2010 р. №776 “Про внесення зміни до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою

Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. №24” (Офіційний вісник України, 2010 р., №65, ст. 2289), крім положень щодо базової загальної середньої освіти, які втрачають чинність з 1 вересня 2013 року (постанова від 23 листопада 2011 р. №1392 “Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти”).

Сьогодні цей перехід завершують перший та другий класи загальноосвітніх шкіл.

Водночас розробка змісту правової освіти молодших школярів не може бути успішною без достатньо чіткого уявлення про зміст шкільної освіти загалом, а отже, неможливо забезпечити міжпредметний розподіл навчально-виховних функцій та об’єктивно оцінити, який внесок у формування правової культури школярів може бути зроблено унаслідок вивчення окремих навчальних предметів, таких як: читання, основи здоров’я, довкілля тощо.

Наводимо приклад фрагменту уроку читання з елементами правового виховання (для другого класу).

Мета: закріпити знання дітей про зміст відомих казок, сформувані позитивне ставлення до родини, традицій; вдосконалювати навички ввічливого спілкування з людьми і вміння відмовлятися від заманливих пропозицій; виховувати слухняність, співчуття, гідність.

Обладнання: ілюстрації до казок, макети хатинок, атрибути тварин, маски.

Хід уроку

Дитина. У країну Казок підемо я і ти,
У казці всім цікаво побувати,
Там вірних друзів можемо знайти
І знову з ними попереживати.

Вчитель. Діти, а ви любите казки?

Чим вони вам подобаються?

Які герої бувають в казках? (добрі, злі, веселі, правдиві).
Давайте, ми з вами пограємо в гру “Розсели героїв” (два

будиночки: один “на курячих ніжках”, інший – звичайний. Діти повинні розселити героїв з казок у будиночки і пояснити, чому так зробили).

Учитель пропонує дітям завітати в казкову країну і зустрітися з казковими героями. Перед учнями ставиться завдання: прослідкувати за поведінкою героїв і визначити, хто поводить не за правилами, які вивчені заздалегідь. А саме:

– не відчиняй двері чужим;

– не бери нічого від незнайомих;

– не сідай у машину чи на велосипед без дозволу батьків, особливо до незнайомих;

– уникай безлюдних місць, пустирів, будівель;

– не розмовляй з чужими для тебе людьми.

Учитель зачитує дітям фрагменти відомих казок і проводить бесіду про моральні та аморальні вчинки героїв: “Івасик – Телесик”, “Коза – Дереза”, “Котик та Півник”, “Білосніжка і семеро гномів” та ін.

В кінці бесіди педагог підводить підсумок заняття і запитує дітей, яких правил не дотримувалися герої казок. Діти перелічують правила, які вивели на початку уроку.

Домашнє завдання. Намалювати сюжет до улюбленої казки.

Отож цілком правомірно, що у пошуках оптимального варіанту змісту правової освіти молодших школярів окремі зарубіжні автори розробили орієнтовані програми правової освіти і втілили їх у дотичні методичні розробки. Прикладом можуть слугувати праці В. Антонова, А. Булгакової, З. Шнекендорфа та ін. [1; 2; 6].

Унаслідок нестачі навчальної методичної літератури досвідчені вчителі початкових класів вдаються до використання творчих надбань зарубіжних авторів. Скажімо, широкої популярності набула праця російського автора З. Шнекендорфа “Младшим школьникам о правах человека”. Автор подає загальну характеристику прав людини, розкриває методику викладання правового виховання в початко-

вих класах з використанням Декларації прав дитини, проголошеної Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй від 20 листопада 1959 року. Декларація прав дитини, окреслює учений, проголошена з метою забезпечити дітям щасливе дитинство і користування, для їх власного блага і блага суспільства, правами і свободами, які нею передбачені, і закликає батьків, чоловіків і жінок як окремих осіб, а також добровільні організації, місцеву владу і національні уряди до того, щоб вони визнали й намагалися дотримуватися цих прав шляхом законодавчих та інших заходів, поступово застосовуваних відповідно до таких принципів. Наведемо для прикладу основні з них:

· Принцип 1. Дитині повинні належати всі зазначені в цій Декларації права. Ці права мають визнаватися за всіма дітьми без будь-яких винятків і без відмінностей чи дискримінацій за ознакою раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного чи соціального походження, майнового стану, народження або іншої обставини, що стосується самої дитини чи її сім'ї.

· Принцип 3. Дитині має належати від її народження право на ім'я і громадянство.

· Принцип 7. Дитина має право на здобуття освіти, яка має бути безкоштовною і обов'язковою, в усякому разі на початкових стадіях. Їй має даватися освіта, яка сприяла б її загальному культурному розвитку і завдяки якій вона могла б на основі рівності можливостей розвинути свої здібності і особисте мислення, а також усвідомлення моральної і соціальної відповідальності, і стати корисним членом суспільства.

· Якнайкраще забезпечення інтересів дитини має бути керівним принципом для тих, хто відповідає за її освіту і навчання; ця відповідальність лежить насамперед на її батьках.

· Принцип 10. Дитина має бути захищена від практики, яка може заохочувати расову, релігійну або будь-яку іншу

форму дискримінації. Вона повинна виховуватися в дусі взаєморозуміння, терпимості, дружби між народами, миру і загального братерства, а також у повному усвідомленні, що її енергія та здібності мають бути присвячені служінню на користь інших людей тощо.

Наведемо фрагмент комбінованого уроку з довкілля та малювання в першому класі (за матеріалами “Декларації прав дитини”).

Мета: ознайомити дітей зі змістом “Декларації прав дитини”, а саме зі статтю, в якій мовиться про право дитини на житло. Розширювати знання про предмети побуту як основну потребу людей. Виховувати повагу дітей до батьків, українських національних традицій.

Обладнання: ілюстрації до народної казки “Коза – дерева”, зразки малюнків української хати, фарби, олівці, альбоми.

Хід уроку

Сьогодні на уроці я вам розповім історію, яка трапилася із зайчиком. Усі ви знаєте українську народну казку “Коза – дерева”. Давайте пригадаємо, які події відбувалися в казці (діти за ілюстраціями розповідають про те, як коза – дерева вигнала зайчика з хатки).

– А тепер розкажіть, будь ласка, хто допомагав зайчикові вигнати козу – дерева з хатки?

– Як повинні поводитись друзі в такій ситуації? Чи правильно вчинив рак, вигнавши козу – дерева із зайчикової хатки?

Отже, ми зробимо висновок, що і зайчик та інші звірі мають своє житло.

Люди також мають будинки, хатинки, в яких живуть. А діти мають право на проживання разом зі своїми батьками.

– А тепер розкажіть мені, які будинки у вас? (запропонувати кільком дітям скласти описові розповіді на теми: “Бабусина хата”, “Наша квартира”).

Далі вчитель проводить бесіду з учнями за запитаннями: (чи подобається вам ваша квартира?, чи затишно в ній?,

чи любите ви їздити до бабусі, яка в неї хата, як прибрана? та ін.).

– Житло мають усі діти і люди планети. Де б не жили діти на земній кулі, всі вони мають право на житло. Це право записане в основному правовому документі “Декларації прав дитини”.

– А зараз уважно розгляньте малюнки – зразки із оселями людей і спробуйте намалювати їх за вибором і вподобаннями (вчитель з художньої праці пригадує з дітьми прийоми малювання, закріплює форми осель за зразком).

Діти виконують роботу, а вчителі заохочують, допомагають (в класі звучить музика з відомих українських казок). Після закінчення роботи розгляд малюнків та оформлення виставки дитячих робіт.

Автор також розкрив основні статті Конвенції ООН про права дитини, яка була прийнята та відкрита для підписання та приєднання резолюцією 44/25 Генеральної Асамблеї ООН від 20 листопада 1989 року. Цей особливий документ було ратифіковано 191 країною світу. Конвенція ООН про права дитини набула чинності в Україні з 27 вересня 1991 року і з цього часу є частиною національного законодавства.

Преамбула Конвенції ООН про права дитини містить таку важливу інформацію:

- діти мають право на особливе піклування та допомогу;
- сім'я несе відповідальність за повний та гармонійний розвиток дитини;
- дитина потребує спеціальної охорони, піклування і захисту як до, так і після народження;
- діти, які живуть у виключно тяжких умовах, потребують особливої уваги;
- важливість традицій і культурних цінностей суспільства, в якому зростає дитина;
- важливість міжнародного співробітництва для поліпшення умов життя дітей у кожній країні.

Надалі у Конвенції про права дитини подано статті щодо захисту прав дітей. Наведемо для прикладу основні з них:

Стаття 1. Визначення поняття ДИТИНА

Дитина – це людська істота до досягнення нею 18-річного віку. Дитина – це людина, яка зростає. Діти – це люди на шляху в доросле життя. Всі діти потребують повноцінних умов для розвитку і зростання.

Стаття 3. Якнайкраще забезпечення інтересів дитини

Усі дії щодо дитини мають виконуватися в інтересах дитини. Якщо рідні, або ті особи, які несуть відповідальність за дитину, недбало виконують свої обов'язки, держава має забезпечити дитині належний догляд і піклування.

Стаття 4. Здійснення прав дитини

Держава має вживати всіх необхідних заходів для реалізації прав дитини. Держава не може залишати поза увагою права дитини. Всі країни мають співпрацювати для того, щоб права дитини реалізовувались у повсякденному житті. Більш розвинені країни мають допомагати бідним, економічно.

Стаття 5. Роль батьків

Держава має поважати відповідальність, права та обов'язки батьків та родини. І, водночас, держава повинна вимагати від батьків рости та виховувати дітей належним чином.

Стаття 6. Право на життя та розвиток

Держава визнає той факт, що кожна дитина має невід'ємне право на життя. Держава визнає, що кожна дитина має право на здоровий розвиток.

Стаття 7. Ім'я та громадянство

Кожна дитина після народження має право на ім'я та громадянство. Кожна дитина після народження має право знати своїх батьків і має право на їхнє піклування.

Стаття 12. Власні погляди дитини

Держава забезпечує дитині (згідно з її віком і зрілістю) право формулювати та виражати власні погляди з усіх питань. Держава має приділяти належну увагу поглядам дитини. Дитина має право бути заслуханою в суді та адміністративних органах.

Стаття 18. Відповідальність батьків

Батьки несуть рівну відповідальність за виховання дитини. Держава надає батькам належну допомогу у виконанні ними обов'язків стосовно дітей. Держава має забезпечувати належний догляд за дітьми, батьки яких працюють.

Стаття 19. Захист від насильства

Діти мають право на захист від усіх форм фізичного, психологічного, сексуального насильства та експлуатації як в сім'ї, так і поза нею. Держава має вживати всіх заходів для запобігання насильству щодо дитини. Дитина має право на необхідну підтримку і допомогу.

Стаття 27. Життєвий рівень

Кожна дитина має право на рівень життя, необхідний для її фізичного, розумового та духовного розвитку. Сюди входить належне харчування, житло, одяг. Батьки несуть відповідальність за забезпечення належного життєвого рівня дитини. Держава має вживати необхідних заходів щодо надання допомоги батькам у здійсненні цього права.

Стаття 28. Освіта

Дитина має право на освіту. Дитина повинна відвідувати школу. Кожна дитина має право на безкоштовну і обов'язкову освіту. Держава повинна забезпечити це право. Держава також має забезпечити доступність середньої та вищої освіти на підставі здібностей кожної дитини. Держава має забезпечувати доступність інформації та матеріалів у галузі освіти та професійної підготовки. Держава повинна вживати заходів щодо зниження кількості учнів, які залишили школу. Держава має вживати всіх необхідних заходів для забезпечення такої шкільної дисципліни, яка ґрунтується на повазі людської гідності дитини. Положення Конвенції ООН про права дитини не мають порушуватися під час уроків. Дуже важливо розвивати міжнародне співробітництво у галузі освіти. Освіта має бути доступною для всіх дітей.

Наведемо фрагмент бесіди за Конвенцією про права дитини:

“Діти, які мають фізичні вади, мають право на особливу увагу і піклування”.

Мета: ознайомити учнів зі змістом відповідної статті Конвенції про права дитини, допомогти школярам сформулювати співчутливе ставлення до хворих дітей; розвивати увагу, уяву, мислення; виховувати повагу до ближнього.

Обладнання: дитячі малюнки, ілюстрований матеріал, “Чарівна скринька”, “Квіточка-семибарвіночка”, дидактичний матеріал для кожного учасника.

Хід бесіди

Вчителька розпочинає бесіду і незабаром чує плач. У класну кімнату забігає котик, у нього зламана ніжка. Діти імітують виклик швидкої допомоги під керівництвом дорослого і надають свою допомогу, доки не приїхала швидка. Тим часом заходить доктор Айболить і намагається розпитати в дітей, що трапилось. Котик розповідає, як усе відбувалося, а учні, як він потрапив до них. Лікар забирає Мурка в лікарню, а вчитель пропонує дітям обговорити цей випадок. Обговорення вчинку котика, висловлювання думок дітей.

Педагог пропонує послухати дітям цікаву історію про дівчинку, до якої потрапила квіточка-семибарвіночка. Чудовою вона була, бо кожна пелюсточка мала свій колір і виконувала будь-яке бажання. Всього пелюсток було 7. Шість із них дівчинка витратила майже марно (діти пригадують казку і роповідають бажання дівчинки). Вчитель запитує, яке сьоме бажання було у дівчинки? (Хлопчик Вітя був інвалідом і рухався лише за допомогою палички). Дівчинка задала бажання, щоб він одужав. Але так буває тільки в казках. В житті інколи трапляються такі хвороби, що не піддаються лікуванню. Як ви гадаєте, чим саме ми можемо допомогти таким дітям? Уявімо, що всі ви маєте квіточку, яка виконує ваші бажання. Які вони? Діти розмірковують, об-

ґрунтують свої бажання по відношенню до хворих дітей, а також, які стосуються їх самих.

Всі люди повинні піклуватися про хворих і не тільки. Таке піклування здійснює держава, товариство Червоного хреста, лікарі. Про це записано в документі, який відноситься до прав дитини, а називається він “Конвенція про права дитини”. Для таких діток створюють відповідні умови навчання, вони перебувають у спеціальних школах, де навчаються, займаються спортом, читають, граються. Вони отримують від держави грошову допомогу. Але багато чого залежить в їх житті від нас, здорових людей: від нашого спілкування, ставлення, догляду, розуміння.

Дидактична гра “Домалюй”. На аркуші паперу зображений хлопчик в інвалідній колясці. Дітям пропонується домалювати щось, щоб полегшити йому життя.

Вчитель пропонує дітям намалювати свої заповітні мрії, чи бажання для хворих діток. У класній кімнаті організується виставка малюнків.

Також учений подає невеликий **термінологічний словник** з правового виховання для молодших школярів та історичну довідку документів ООН про права людини:

Арешт – позбавлення волі людини на короткотривалий термін.

Вирок – рішення щодо покарання, яке призначає суд.

Громадянин – людина певної держави.

Дисципліна – обов’язкове дотримання людьми правил поведінки.

Закон – це документ, в якому записані права й обов’язки людини.

Конституція – основний закон України.

Право – це обов’язкові для всіх правила, за якими живуть люди.

Правопорушник – людина, яка порушила загальні правила поведінки.

Суддя – людина, яка призначає покарання.

Хуліганство – зумисні дії людини, яка порушила загальні правила поведінки.

Шахрайство – дії людини, спрямовані на заволодіння обманним шляхом державним майном чи майном інших людей.

Пропонує різноманітні форми і види творчої діяльності вчителя, полегшуючи дітям осмислення важких для них понять [6].

Наведемо фрагмент позакласного заходу з правового виховання в другому класі:

Добре навчайте нас, щоб ми могли
бути щасливими та плідно прожили
життя. Проте дайте нам можливість
гратися, щоб ми самі вчилися.

(З конвенції про права дитини).

Мета: вчити дітей узагальнювати побачене. Розвивати інтерес до школи, бажання вчитися. Ознайомити з гарантією прав на отримання освіти. Виховувати почуття сумлінності, відповідальності, дисциплінованості, ввічливості.

Обладнання: малюнок – сонечко з промінцями і відповідними написами, кросворд, модель сердечка для гри.

Хід уроку

(гра – драматизація)

За дверима чути плач ведмедика. Вчитель відкрила двері і запросила його в клас. Діти розпитують ведмедика, що сталося?

Ведмедик розповів дітям, що хотів купити в магазині цукерку, але йому її не дали.

Вчитель пояснює дітям і ведмедика, що в магазині за покупку потрібно платити. Але ведмедик, недослухавши пояснення вчителя, сказав, що він знає про це, але гроші правильно не вмів полічити, тому йому і не дали цукерки.

Учитель запитує ведмедика, чи знає він, куди потрапив?

Ведмедик. Ні. Я побіг лісовою стежиною і добіг аж сюди. Почув веселий сміх і так мені захотілося подивитися, що

тут таке. На дверях вашого будинку щось написано, але я не зумів прочитати.

Вчитель. Ти не вмієш ні лічити, ні читати? Скільки ж тобі років? Чому ти не йдеш вчитися до школи?

Ведмедик. Шість. Мій татусь хотів записати мене в “лісову школу”, але мене не прийняли. Директор школи, Шпак, сказав, що за навчання треба платити аж три бочки меду, а в татуся немає грошей, щоб купити стільки меду. Мені так сумно. Що робити?

Вчитель. Ти, Ведмедику, прийшов у школу. Не плач. Ми разом з дітками твоєму горю постараємося зарадити. Йди, сідай за парту, будеш нашим учнем. У нас навчання безкоштовне, бо є такий закон, в якому говориться про те, що всі діти мають право на навчання та відпочинок. Але щоб поповнити свої знання, слід старанно виконувати завдання, багато читати, відвідувати бібліотеку.

Ведмедик. Я постараюся. Дякую вам.

Вчитель. Отож, продовжуємо нашу розмову. В далекому морі, сказали мені, рибка живе на самісінькому дні. Часом та рибка з води випливає, загадки загадує, пісні співає. Треба до моря дістатись мені. Їхала поїздом, плила човном, летіла літаком, пішки йшла, зрештою рибку ту дивну знайшла. Я, привітавшись, сказала рибині:

– Кланялись діти тобі з України. Чула, що загадок знаєш багато, може, ти б діткам їх передала?

Рибка подумала й кросворд мені дала. Якщо ми відгадаємо всі загадки правильно, то зможемо довідатись, про що будемо сьогодні говорити на уроці (вчитель на дошці малює кросворд).

ЗАГАДКИ:

1. Не людина, а живе в хатці.

(Шпак)

2. Біле, як сніг, чорне, як жук, вертиться, як біс, і повертає в ліс.

(Сорока)

3. Сам вечірньої години
Заховався в куц калини, –
Та на дудочку одну
Грає пісню чарівну.

(Соловейко)

4. Невеличка, сніжно-біла,
Що її в небесну шир
Люди радісно пускають
Сповістити всіх про мир.
Кожен з нас цю пташку знає,
Її назву відгадає.

(Голуб)

5. Швидко скрізь цей птах літає,
Безліч мушок поїдає,
За вікном гніздо будує,
Тільки в нас він не зимує.

(Ластівка)

Діти, відгадавши загадки, прочитали сховане слово в кросворді:

Великий будинок у місті стоїть.
Та завжди, як вулик бджолиний, шумить,
Як чаша, він повний знаннями,
Ласкавий будинок із школярами.

(Школа)

ФІЗКУЛЬТХВИЛИНКА

Раз – підняли руки вгору,
Два – нагнулися додолу,
Не згинайте, діти, ноги
Як торкнетесь підлоги,
Три, чотири – прямо стати,
Будем знову рахувати.

Після відпочинку школярам вчитель пропонує пригадати прислів'я, приказки про школу, знання, навчання:

1. Навчання і труд поруч ідуть.

2. Знання їсти не просить.

3. Знання плечі не тягнуть.
4. Гарно того вчити, хто хоче все знати.
5. Хто грамоти вміє, той краще сіє.
6. Щоб багато знати – треба мало спати.
7. Наука в ліс не веде, а з лісу виводить.
8. Немає науки без муки.

Вчитель. Молодці, ви дуже багато знаєте прислів'їв, приказок, а ось послухайте мою: “Мудрим ніхто не народився, а навчився”.

– Як ви розумієте ці слова?

(Відповіді дітей).

– Для чого потрібно відвідувати школу?

(Відповіді дітей).

Самостійна робота дітей.

Дидактична вправа “Як називається?”

– Як називається будинок, де навчаються діти? *(школа).*

– Як називаються діти, які ходять до школи? *(школярі).*

– Як називається кімната, де навчаються діти? *(клас).*

– Як називається дівчинка, яка ходить до школи? *(школярка).*

– Як називається хлопчик, який ходить до школи? *(школяр).*

1. Утворити нові слова від слова “учити”: учні, учителька, учень, учениця.

2. Скласти речення зі словом “школа”.

3. Звуковий аналіз слова “школярі”.

Вчитель. Всі діти старалися, сумлінно виконували завдання і ведмедик навіть старався працювати на рівні дітей. А тепер ми всі пограємо у дидактичну гру “Доповни речення”:

В сумці зошити, буквар,

Хто до школи йде? *(школяр).*

Хто скликає на урок?

То дзвенить шкільний *(дзвінок).*

Як працюєш ти щоденно
Розповість усім *(щоденник).*

Незабаром стринуть вас
Школа і просторий *(клас).*

Вчитель. Я знаю, що ви мрійники і фантазери, любите своїх батьків, рідних, свою країну. Тому я б хотіла дізнатися, які у вас мрії. Для цього всі дружно станемо в коло і передаватимемо один одному ось це сердечко, називаючи свою мрію (малорухлива гра “Коло мрій” – діти називають свої мрії).

А для того, щоб ваші мрії збувалися весь час, слід багато працювати, старанно вчитися. З давніх-давен в Україні освіті надавали великого значення. Князь Володимир Мономах радив: “Коли щось умієте, то не забувайте, а чого не вмієте – то учітеся”. Тарас Шевченко, вірші якого ми вчили, говорив про те, що треба вчитися, багато читати і чужого навчатися, але свого не цуратися.

Сьогодні я вам говорила, що є ряд документів, в яких записані права і обов'язки таких дітей, як ви. Це: “Конвенція про права дитини”, “Декларація прав дитини”, “Конституція України”, де говориться про те, що початкова освіта є обов'язковою і безкоштовною, її повинна здобути кожна дитина (інсценізація вірша “Зайчик у школі”).

Прискакав до школи зайчик,
вчителів питає:

“Чи у вас і тих навчають, хто грошей не має?”.

“Ну, звичайно, ну, звичайно! –

Кажуть зайченяті. –

В нашій школі всіх навчають:
бідних і багатих.

І писати, і читати

Ми вчимо маляток.

І на лапках рахувати,

і пісень співатит”.

В темнім лісі зайчик радий
Скликав заячу нараду:
“Освіта всім обов’язкова!
Для усіх малят відкрита початкова школа.
Безкоштовно і сумлінно
з самого початку
вивчимо права дитини і “права зайчатки”.

Вчитель. Отже, наше завдання, дітки, не тільки знати свої права, а й виконувати обов’язки, які перед нами поставлені. А ось і Сонечко завітало до нас у віконечко і пригріло нас своїми лагідними промінцями, і кожен його промінчик щось нам хоче сказати: “будьте старанними, працьовитими, уважними”, “гарно вчіться”, “будьте ввічливими, добрими, чуйними, чесними”, “завжди посміхайтесь!”

Діти, і я вам бажаю гарно вчитися, слухати старших, любити свою Батьківщину, поважати батьків.

Я сподіваюся, що ти, ведмедик, зрозумів, що навчатися – це дуже важливо. Тому дітки проведуть тебе до лісової стежинки, а вдома розкажеш всім звіряткам твоєї лісової школи, про що ти сьогодні довідався і почув.

Правові знання, як і будь-які інші, за своєю природою не є однорідними, вони можуть бути виражені у формі фактів, понять, законів (закономірностей та правил), ідей, гіпотез, теорій тощо.

Слід зазначити, що молодші школярі мислять конкретно-образно. Оволодіння складними правознавчими поняттями у них здебільшого супроводжується великими труднощами. Враховуючи це, в процесі правового виховання вчителі на доступних дітям фактах намагаються сформувані правові уявлення. Для цього педагог добирає такі факти, щоб вони були доступні учням і слугували предметом для морально-правової оцінки.

Скажімо, вчитель повідомив, що учень без поважних причин пропустив урок. А далі запитує учнів: “Чи правильно поступив хлопчик? Чи мав він на це право?” У процесі

залучення учнів до оцінки правомірних і неправомірних дій учитель формує їхні відповідні уявлення. Під час формування елементів правової культури вчителі початкових класів вдаються до широкого використання близького дітям фактажу зі шкільного життя.

Таким чином, факти, що стають предметом нормативно-правової оцінки, слугують тим дидактичним матеріалом, на основі якого учні оволодівають первинними уявленнями правового змісту. Водночас педагоги намагаються сформувані в учнів часто вживані поняття. Такими є, наприклад, поняття “Держава”, “Столиця”, “Батьківщина”, “Герб”, “Прапор”, “Закон” та ін.

Отже вчителі початкових класів мають подбати і про те, щоб їх вихованці поступово розширювали та поглиблювали свої знання про права людини. З цією метою педагоги вдаються до використання документів, які слугують засобом нормативно-правового забезпечення життєдіяльності школярів.

Підсумовуючи все вищесказане, вважаємо, що зміст правової освіти в початковій школі має складати такий обсяг, що забезпечує формування у першому класі низки уявлень і понять: дисципліна, порядок, слухняність, відповідальність, правила, обов’язок, правда, обман, виховання, гра, культура, зло, добро, захисник порядку;

у другому – традиції, право, правила поведінки, культура спілкування, повага, взаєморозуміння, допомога, колектив, дружба, трудолюбивість;

у третьому – закон, вчинок, провина, правопорушення, штраф, хуліганство, Конституція України, піклування, осудність, права людини, самостійність;

у четвертому – правопорядок, тюрма, суд, суддя, особистість, світогляд, ідеал, свідомість, норми поведінки, правопорушник, освіта, громадянин, документ, право голосу, арешт, шахрайство, покарання, злочин, національність, людяність, егоїстичність.

Відповідно до цього нами визначено орієнтовний обсяг змісту правових норм (законів), якими корисно опанувати молодшим школярам. Це:

1. Всі люди народжуються вільними і рівними в своїх правах. Вони наділені розумом і повинні ставитись до інших з повагою.

2. Кожна людина, незалежно від статі, мови, кольору шкіри, місця народження, оволодіває всіма правами і свободами, записаними в декларації.

3. Кожна людина має право на життя.

4. Закон повинен всіх захищати однаково.

5. Перед законом всі люди рівні.

6. Людина має право на громадянство, ніхто не має права її цього позбавити.

7. У кожної людини є право мати свою думку і вільно говорити про те, що вона думає.

8. Кожна людина має право на працю, відпочинок, відпустку. Робочий день повинен бути унормованим.

9. Кожна людина повинна бути забезпечена їжею, одягом, житлом, медичною допомогою. Право на особливу допомогу мають діти.

10. Діти мають право ходити до школи, безкоштовно вчитися і здобувати професію.

11. Кожна людина має право на свою культуру, побут, традиції, їх збереження.

12. Щоб права людини виконувались, у державі повинен бути порядок, мир, взаєморозуміння з іншими державами.

13. Кожна людина має не тільки права, а й обов'язки перед суспільством, в якому живе, і перед людьми, які її оточують. Права і обов'язки нероздільні.

Наведені поняття і закони складають змістовий компонент системи правового виховання. Щодо процесуального її компонента, тобто методів і форм навчання, змісту діяльності вчителя і учнів, їх розроблятимемо відповідно до вимог психолого-педагогічної науки. Зауважимо, що прогресивною тенденцією удосконалення процесуальної сторони

навчання та виховання вважаємо використання інноваційних освітніх технологій [12]. Отже, надалі аналізуватимемо якомога ширше застосування методів та форм навчання, що включають ігри, зокрема рольові, доступні дітям дискусії та дослідницьку роботу.

Маємо підстави сподіватися, що із завершенням нового переходу початкової школи на оновлений зміст освіти українські педагоги підготують доступні для молодших школярів та їхніх батьків інтегровані навчально-методичні посібники з елементами правових знань для дітей та дорослих. Водночас це зовсім не виключає можливостей використання різних навчальних предметів для формування елементів правової культури дітей в її органічному взаємозв'язку з морально-етичною культурою. Отож кожен твір, що містить моральні поняття, може бути використаний для формування в учнів елементів правознавства. Особливо багатий з цієї точки зору український фольклор.

Не менш потужним джерелом правової інформації розглядаємо і дитячі радіопередачі, телепередачі, мультиплікаційні фільми, вікторини, КВК, а також книги для позакласного читання тощо.

Наведемо фрагмент КВК для молодших школярів.

Мета: закріпити вміння дітей розв'язувати проблемні ситуації з правовим змістом, які виписані з Конвенції про права дитини та із Загальної Декларації прав людини; виховувати бажання брати активну участь у грі; розвивати кмітливість, увагу, спостережливість.

Обладнання: ілюстрований матеріал до завдань, музичний супровід, оцінювальні картки для журі, прапорці для команд, олівці, ватман, альбоми.

Хід гри

Звучить музика (запис з телегри "КВК"). Команди займають свої місця за ігровими столами, призначаються капітани. Обирається журі з батьків та гостей.

Вчитель. Діти, ви, мабуть, впізнали, яка звучить музика. З якої гри? Правильно, КВК – клуб винахідливих і кмітливих. Тому і ми сьогодні відкриваємо клуб кмітливих і винахідливих, яким неважко буде вирішити будь-яке завдання. (Організовується дві команди: “Всезнайки”, “Чому-сики”).

Ведуча. Увага! Увага! Під час цієї гри ми побачимо, як ви навчилися захищати власні права і допомагати знедоленим та незахищеним. Всі ви любите казки і тому наші завдання для вас не нові. Я буду оголошувати вам завдання, ви будете радитися з командою, якщо відповідь готова – піднімаєте прапорець, капітан команди назначає ігрока, який буде відповідати.

Перший конкурс

На дошці ілюстрації до казки “Рукавичка”, “Снігова Королева”, “Червона Шапочка”. Вчитель задає ряд питань, що стосуються порушення прав та обов’язків. Діти дають відповіді на запитання. Хто швидше і більше дав відповідей, той виграв. За процесом слідкують члени журі і оцінюють конкурс за 5-ти бальною системою.

Другий конкурс

Створюється ряд проблемних ситуацій, які діти повинні вирішити. Хто швидше і вміліше це зробить, піднімає прапорець. Конкурс оцінюється в 6 балів.

Третій конкурс

Розігруються сценки з казки “Троє поросят”. Обговорення ситуацій, які виникли. Створення подібних ситуацій, їх драматизація. Оцінюється конкурс по 10-ти бальній системі.

Четвертий конкурс

Команди отримують ватмани, на яких зображені лабіринти. Дітям слід допомогти звірятам затушити вогонь як найкоротшим шляхом. Хто швидше це зробить, той виграв. (Завдання можуть бути колективні чи індивідуальні). Конкурс оцінюється в 5 балів.

П’ятий конкурс

Команди розв’язують ребуси на правову тематику. Після розв’язку записують 5 правил поведінки на перерві, на уроці. Конкурс оцінюється в 10 балів.

Журі підраховують бали.

Ведуча. Всі діти молодці, були активні, кмітливі, спритні, справедливі, чесні, відверті, гарно відповідали на запитання, а зараз надається слово для привітання журі. Нагородження команд (звучить музика).

3.3. Фольклор як засіб природовідповідного виховання дітей у системі “дошкільний навчальний заклад – початкова школа”

Природовідповідність у вихованні дошкільників, можна, вважаємо, найорганічніше зреалізувати на основі фольклору – “...сфери народної культури, своєрідного інструмента соціалізації дитини...”. Його специфіку, передусім, убачаємо у функціональності жанрової системи насиченої емоційно-образними засобами. Фольклор сприяє збереженню щиросердечного світосприйняття й фізичного здоров’я дитини, стимулюючи, в такий спосіб, соціалізацію у середовищі дорослих і однолітків.

У фольклорі зосереджено найефективніші засоби народного виховання і формування життєво необхідних умінь для кожного періоду зростання й розвитку дитини. “Творчість дорослих – основа дитячого фольклору, хоча давно визнано і творчість самих дітей, які мимоволі переймали її форми й засоби у батьків, старших братів і сестер – взагалі, дорослих” [1, с. 56–57].

Використання терміна “дитячий фольклор” започатковано з II половини XIX століття, і, утвердившись у двадцяті

роки ХХ століття він охопив усі здобутки усної народної словесності. Його носіями стали не лише діти, а й самі дорослі – матері, бабусі, няньки і всі, хто опікувався дітьми.

Класифікацію дитячого фольклору здійснено у двох аспектах. Це – означення меж поняття й виокремлення системи його жанрів і жанрових різновидів. У дитячому фольклорі простежується синтез фольклористики, етнографії, етнопедагогіки, вікової психології. Однак, все ще відсутній єдиний підхід до вивчення генези окремих жанрів дитячого фольклору, його поетики, загально визначених принципів класифікації текстів. Ми ж до ігрового фольклору традиційно відносимо усі різновиди дитячих рольових ігор, а також лічилки, вірші, мирилки. До іншої групи відносимо фольклор за призначенням – розважати, веселити, тішити себе й своїх товаришів (словесні ігри, скоромовки, мовчанки, дражнили тощо).

Дослідниками теоретично обґрунтовано розподіл дитячого фольклору за віковими групами дітей, оскільки вони не визнають побутову тематику за окрему, адже всі жанри неподільні з дитячим побутом завдяки функціональності, спільності прийомів виконання. Водночас, кожен жанр вирізняється своїми функціями, поетикою, втіленням: одні – словесно-мовні, інші – оповідальні чи пісенні. Останні дві групи, за відсутністю терміна, доцільно об'єднують у групу побутового фольклору.

За генетичним принципом російський дослідник В. Анікін виділяє три групи фольклорних здобутків: поезію дорослих для дітей; друга група, що виокремилась з фольклору дорослих і привласнена дітьми, третя – власне творчість дітей. У середині кожної групи дослідник розглядає окремі жанри та їхні різновиди.

У пропонуваній класифікації сучасними ученими за призначенням і особливостями побутування виділено лише основні групи дитячого фольклору: за спільністю поетики, музичного ладу й побутових функцій. У колисковий період

діти можуть лише слухати й цілком є залежними від дорослих. Матері, бабусі створили для них *поезію пестування* (материнську поезію). Для дітей старшого віку призначено ігровий фольклор. Сучасні дослідники його зміст трактують по-різному. Скажімо, Г. Барташевич відносить до нього лічилки й ігрові пісні, а В. Василенко додає ще й пестушки та потішки. Всі інші жанри дитячого фольклору, включно із колисковими піснями, він об'єднує в “поезію словесних ігор”. Дитячі ігри учений розглядає за форму, що передують дитячій народній драмі.

Із неігрового фольклору дослідник виокремлює три групи: сатиричну лірику, календарний і побутовий фольклор і кожна з них вміщує кілька жанрів. Календарний фольклор – дитячі обрядові пісні; сатирична лірика – дражнилки; побутовий фольклор – дитячі казки, пісні, загадки.

У класифікації дитячого фольклору згідно з функціонально-віковим критерієм виділено дві групи. Першу – (“*поезія пестування*”) призначено дорослими для найменших дітей: колискові пісні, пестушки, потішки й примовки; другу – *власне дитячий фольклор*: жанрові комплекси (календарний фольклор: примовки; ігровий дитячий фольклор: ігрові приспиви, чистомовки, лічилки; сатиричний дитячий фольклор: дражнилки, мирилки).

У нашому дослідженні дитячий фольклор розглядаємо як засіб дидактичного наповнення змісту етнічного виховання дітей у системі “ДНЗ – початкова школа”.

У термін “засіб” згідно з літературними джерелами вкладаємо “...матеріальні об'єкти й предмети духовної культури, призначені для організації й здійснення педагогічного процесу, виконуючи функцію розвитку учнів; предметна підтримка педагогічного процесу, а також різноманітна діяльність, у якій беруть участь вихованці: праця, гра, навчання, спілкування, пізнання” [9].

Нам імпонує концепція академіка Г. Волкова щодо засобів етнопедагогічного виховання: колискових пісень, пес-

тушок, потішок, лічилок, прислів'їв, приказок, загадок, епосу, казок, легенд, переказів, міфів тощо. Г. Волков зауважує, що при всьому різноманітті засобів народної педагогіки в ній усе диференційовано, все ретельно продумано, все на своєму місці. Безглузде, випадкове відкидається – тисячоріччями відбувається природний, інтелектуальний, естетичний й етичний відбір засобів виховання. Учений стверджує, що «виховання в етнопедагогіці реалізується прикладом і любов'ю, а людину формує виховання. Адже, це любляча істота, обдарована здібностями свідомо ставити мету виховання й реалізовувати її на рівні етнічного самовиховання й взаємного виховання. Він стверджує, що без національного почуття, без національної самосвідомості не може бути повноцінної людини, передусім – педагога, отож повноцінним стає виховання лише за умови, якщо сповна задіяно етнопедагогіку».

Народ століттями створював свою неписану чудову «книгу життя» – народну педагогіку, у якій враховувалися вікові, фізичні, розумові, психологічні якості дитини. У дитячому фольклорі будь-якого етносу впорядковані, взаємозалежні й взаємообумовлені всі засоби виховання задля супроводу дитини з перших хвилин її життя.

Стверджуємо, що виховний потенціал дитячого фольклору зберігається та реалізується, насамперед, у сім'ї. Вона є тією виховною системою, якій властива специфічна й, водночас, загальна для виховання структура. Її становлять вихованці, вихователі, засоби виховання й виховний процес, що функціонує унаслідок взаємодії таких компонентів. Усі члени сім'ї, а також учасники локального соціуму, з'єднані із нею, є вихователями і вихованцями. Сім'я творить виховний простір із притаманними засобами на основі загальних характеристик: предмети і явища, в яких концентровано й педагогічно осмислено, втілено людську культуру. Загальними для виховних систем є й фактори забезпечення її функціонування як виховної системи.

У сім'ї проходять перші, вирішальні для становлення, розвитку й формування роки життя. Дитина, зазвичай, є віддзеркаленням тієї моделі сім'ї, у якій вона зростає й розвивається. Саме сім'я, здебільшого, визначає коло зацікавлень дитини, її потреб, поглядів і ціннісних орієнтацій, створює умови (у т. ч. матеріальні) для розвитку природних задатків. Моральні й соціальні якості особистості також формуються у сім'ї.

Провідна роль у використанні дитячого фольклору в сімейному вихованні, на нашу думку, належить матері. Сама її можливість виконувати свої функції в педагогічній й психологічній взаємодії з дитиною забезпечує в кожній культурі цілісний набір засобів. Їх певна частина є усвідомленими, а іншу – представлено у формі звичаїв і традицій, невизначених й інтуїтивних способах взаємодії між дорослими й дітьми.

Таким чином, виховання дитини розглядаємо за таке, що спроможне забезпечити її розвиток як представника не лише свого етносу, а й члена сучасної культури. Для кожної з них властивий образ материнської ціннісно-мотиваційної сфери жінки, яка забезпечує необхідні якості матері (ширше – батьків) задля виховання дитини – представника своєї культури.

Водночас, материнська педагогіка відзначається великою складністю й різноманіттям. Вона реалізується не лише в задоволенні всіх потреб дитини й забезпеченні емоційного благополуччя, розвитку прихильності, а й у спілкуванні формується ставлення до інших людей, до світу, до формування основних особистісних якостей і структури діяльності.

Унаслідок пролонгованого дослідження дітей, чиї матері в період догляду за ними співали колискових пісень, розповідали потішки, виявлено розбіжності у розвитку із дітьми, чиї батьки просто включали тиху музику. Діти, які засинали під колискові пісні, виявилися не лише врівнова-

женішими, чуйнішими й контактнішими, а й загалом більш розвиненими. Це зумовлено цілим комплексом супроводу колискового співу. А саме: колискові пісні сприяють встановленню тісного емоційного зв'язку між дитиною й матір'ю, що не виникає під час простого прослуховування аудіозаписів. Як відомо, для емоційного контакту важливими є дотики тіла матері й дитини, лагідність, посмішка, м'який, дружній і рідний голос. По-друге, ці пісні – спадщина певної етнокультурної групи людей, які віками передають дитині образно і доступно модель взаємин із навколишнім; по-третє, з колискових пісень, наспіваних рідною людиною чи лагідно промовлених матір'ю невігядливих віршів дитина вивчає й засвоює певні особливості довкілля, світу людей.

Вплив на розвиток дитини у дитячому віці творить педагогічне і домашнє середовище – реальна дійсність, в якій відбувається розвиток. Дитячий фольклор може наповнювати таке середовище виховання у сім'ї, дитячому садку, початковій школі.

Значущість дитячого фольклору, як виховного засобу, вбачаємо у тому, що він спільно з іншими засобами народної педагогіки формує ціннісні уявлення й самооцінку особистості “ненасильницьким” шляхом. Надалі це дозволяє уникати у вихованні неефективних способів впливу на особистість, насамперед, прямої повчальності й моралізування.

Дитячий фольклор споконвічно природовідповідний, оскільки є сукупністю духовних цінностей і становить певний простір життя дитини, впливаючи на виховання природовідповідної, багатогранної, творчої особистості. Дитячий фольклор є й певним баченням дитиною від світу народження – до старості (відносини: бабуся – онук). Відтак, він є запорукою становлення позитивних якостей характеру, його фізичних й особистісних властивостей.

Отже, фольклор є природовідповідним засобом, який встановлює педагогічну наступність між різними етапами розвитку, що дозволяє ефективно реалізувати наступність між сімейним, дошкільним й шкільним вихованням.

Традиційна народна культура поступово творить світоглядне підґрунття для особистості, що формується, задовольняючи її найважливіші потреби (розуміння навколишнього світу й усвідомлення свого місця та призначення в ньому). У практичній психології й психотерапії визнано раннє дитинство за період становлення базисних відносин дитини зі світом: до п'яти років формуються основи особистості. Відповідно, вплив фольклору на дітей сприяє з'ясуванню психологічних основ дошкільного й молодшого шкільного віку. Це необхідно для нашого дослідження, адже ми розглядаємо фольклор у етнічному вихованні дитини, коли закладаються підвалини етнічної самоідентифікації особистості.

Відомо, що дошкільний і молодший шкільний вік як перехідний період є сензитивним для індивідуального, психологічного, особистісного розвитку дітей. Якщо в дошкільному віці активно формується мовлення, здатність до заміщення предметів, до символічних дій і використання знаків, наочно-діюче й наочно-образне мислення, уява й пам'ять, то у молодшому шкільному віці мислення – наочно-образне. Цей вік є сензитивний для навчання, яке опирається на наочність і кожен вид діяльності (спілкування, предметна, навчальна, художня діяльність, гра, праця) несе певні потенційні педагогічні можливості. Отже, у цей віковий період можемо успішно реалізувати наступність у порушеному нами аспекті на основі потенціалу дитячого фольклору.

У кризові періоди дитинства (три і сім років) виховний потенціал дитячого фольклору є необхідним, адже він сприяє формуванню особистісних якостей.

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі вперше питання про існування критичних і стабільних періодів означено П. Блонським у 20-і роки ХХ сторіччя. Згодом їхнє вивчення здійснювали Л. Божович, Л. Виготський, А. Леонт'єв, Д. Ельконін й інші.

Ними встановлено, що вікові зміни психіки можуть відбуватися стрімко, *критично*, або ж поступово. Загалом,

психічний розвиток є закономірним чергуванням стабільних і критичних періодів.

Одним із найважливіших досягнень старшого дошкільного віку щодо порушеної теми розглядаємо усвідомлення дитиною свого соціального “Я”, формування її внутрішньої соціальної позиції, виражене прагнення до оволодіння позицією “дорослого”, її досягнення в діяльності з іншими. В умовах загального шкільного навчання це виявляється в прагненні дітей до навчання, як нової соціально значущої діяльності [10, с. 73].

Отже, можемо припустити, що в етновиховному просторі дитина зачораз глибше буде опановувати окресленими нами засобами. На наш погляд, саме дитячий фольклор виконуватиме освітні функції у різних видах діяльності дитини (ігрова, трудова, навчальна). Фольклор стане засобом реалізації й удосконалення етнічного виховання дошкільників і молодших школярів.

Фольклор, як виразник творчості народу, втілено у добутках, які призначено для дітей. Це розглядаємо за найважливіше для визнання дитячого фольклору як особливого засобу етновиховання дитини від самого народження. Наприклад, у дитячому віці пропонуємо використовувати колискові пісні, потішки, примовки. Дослідження свідчить, що їх доцільно використовувати у вихованні дошкільників у сім'ї, у дитячому садку й у початковій школі. Спів колискових пісень рідною мовою психологічно зближає батьків із дітьми. Характерно, що колискові пісні різних народів свідчать про єдність практичних здоров'язберігаючих цілей, синтез побуту й мистецтва, поетико-художніх узагальнень про життя. Наведемо приклади:

Спи, донечко, спи! Спи, донечко, вічка закривай. Коли виростеш – станеш гарною і нареченого сама знайдеш.

Звертання до дитини як до особистості, повага у повазі, вимогливість і любов до неї є притаманні для спілкування й етикету в дитячому фольклорі різних народів:

| | |
|---|---|
| 1. Баю-баю, баїньки, Станеш богатирем таким, Станеш богатирем таким. На всі покоління одним, Єдиним таким. На колінах поколише, Баю-баю, спи. | 2. Баю-баю, спи, Мама прийде – помие, тато прийде – полюбить, Сестра прийде – попестить, Брат прийде – погойдає, Брат прийде – погойдає, Брат прийде – погойдає, Брат прийде – погойдає. |
|---|---|

Нами простежено, що сучасні батьки лише зрідка співають своїм дітям колискові пісні й, часом, не завжди використовують різні засоби дитячого фольклору рідною мовою. Їх соціальна зайнятість, зниження статусу рідної мови витиснули колискові із практичного активу. Однак, в етнічній пам'яті людей старшого покоління народні засоби виховання збереглися досить стійко й продовжують жити донині. Отож, у вихованні дошкільників украй необхідною є присутність бабусь і дідусів, які й пісню проспівують, і потішають дитину рідною мовою, і казку розкажуть. У дитячому садку необхідним є використання різних засобів дитячого фольклору. Скажімо під час вмивання вихователька розповідає дітям:

Водичко, водичко,
Умий моє личко,
Щоб щічки червоніли,
Щоб сміявся ротик,
Щоб зубки біліли.

Кожен жанр дитячого фольклору завжди виконує не лише важливі функції в становленні й розвитку психо-емоційної сфери дитини, а й у становленні її особистісних якостей. Помітний вплив на них у спілкуванні дітей має сатиричний фольклор (ментальна ознака українців) – дражнилки, прізвиська, зачіпки. Гостре слівце однолітків тренує витримку, волю, породжує вміння постояти за себе й гідно відповісти на психологічну атаку, скорегувати поведінку й знайти своє місце в дитячому колективі.

Важливою розглядаємо визначальну рису традиційної дитячої культури практично у кожного народу – художньо організоване слово, дуже цінне для сучасного виховного процесу. Адже, опановуючи не лише фізичним, психічним, розумовим, морально-вольовим, естетичним розвитком у межах дошкільної та початкової освіти, а й формування етнічної пам'яті засобами дитячого фольклору, дошкільники й молодші школярі поступово входять у народну культуру. Вони опановують її традиційним ритмо-мелодійним й інтонаційним багатством, зразками рідного мовлення, засвоюють витончений звукопис поетичної мови, його стійкі художні засоби, вироблені століттями культурного життя народу й стають повноправними спадкоємцями духовної спадщини своїх пращурів.

Використання виховного потенціалу дитячого фольклору в дошкільному віці рідною мовою сприяє укладанню певного етнічно сформованого культурного досвіду, на який вона зможе опиратися при вивченні художньо-естетичних предметів не лише в школі, а й у подальшому. Удосконалення таких знань уможливорює дитині кращу орієнтацію в скарбах культури свого народу. На цій основі їй буде легше досягнути закономірності народного мистецтва, синтезувати національні й загальнолюдські цінності. Не можна не враховувати і той факт, що сприйняття культурних цінностей дитиною опирається на її власний досвід. Загалом це теж сприяє успішному формуванню важливих особистісних якостей – доброти, поваги до старших, батьків, толерантне ставлення до культури інших народів, чесність, чуйність, дбайливе ставлення до природи і до всього живого на Землі.

Увиражений нами виховний потенціал дитячого фольклору в руслі означеної проблеми свідчить про особливе місце засобів емоційного й морального впливу на дитину. З поміж них виділяємо такі: колискові пісні, потішки, примовки, традиційні побажання. Скажімо, у побажаннях узагальнено морально-етичні норми – імператив народу перед майбутніми поколіннями:

І гарному – гарним будь!
І поганому – гарним будь!

В етнічному вихованні дошкільників і молодших школярів, як і у формуванні їхніх духовно-моральних якостей значне місце посідають методи і прийоми народної педагогіки – заохочення й покарання. До прикладу, у примовках простежуємо схвальне ставлення до кожної дитини:

Хто в нас гарний,
Хто в нас хороший?
Миколка – гарний!
Миколка – хороший!

Вважаємо, що виховний потенціал дитячого фольклору необхідно використовувати не лише у сім'ї, а й у дошкільних навчальних закладах і в початковій школі. Адже, сільська дитина, яка з раннього дитинства сприймає обрядовість фольклору завдяки спілкуванню з його носіями, і міська дитина, яка формується під впливом засобів маскультури, однаково сприймають окремі жанри дитячого фольклору (передусім, колискові пісні, казки, а далі – і дражнилки, страшилки, обрядові форми).

Перш, ніж аналізувати колискові пісні, потішки тощо, проаналізуємо інтерес до них у дошкільників і молодших школярів. Використовуючи засоби дитячого фольклору вихователям, учителям, батькам слід знати, що перші слова дитини – це мовлення матері, її лагідна розмова з дитиною; колискова, яку вона тихенько наспівувала, заколисуючи маля. Вони призначені не лише для м'якого введення маляти в сон, – вона була й вихідною формою прилучення дитини до світу оточуючих його людей. Скажімо, педагог розповідає про форму побутування колискової пісні, про те, що назва пісень, якими заколисують дитину (колискові), походить від основи колисати, коливати, качати. Звідси ж – колиска, коляска (візочок). У всіх народів існують колискові

пісні, а їхніми творцями й носіями є матері, бабусі, няньки, які заколискують дитину в колисці або на руках, водночас, звертаючись з піснею до неї. Уміння заколисувати в багатьох народів розглядається як справжнє мистецтво. Окремі дослідники вважають, що колискові пісні виникли з охоронних замовлянь із обряду “першого вкладання дитини в колиску”, які були спрямовані на захист дитини від безсоння, хвороб, впливу ворожих сил. Антропоморфні образи Дрімоти, Сну, Спокою присутні в таких замовляннях і згодом вони перейшли в тексти колискових пісень.

Коліскова пісня – геніальний синтез мелодії, ритму, плавного руху й слів. У ній відображено оптимальне для кожного віку співвідношення між впливами, необхідними для нормального фізичного, психічного й розумового розвитку дитини. Вона спрямована на цілісне, гармонійне сприйняття слухових, зорових, вібраційних, тактильних подразників, “нанизаних” на певний ритм. Унаслідок співу дитина отримувала й перші уроки музичного виховання. Дитина, якій співали колискових пісень, раніше починає “гукати”, тобто, раніше розвивається гортань – один із головних “інструментів” мовленнєвої діяльності. Завдяки колисковій пісні, дитина знайомиться з навколишнім світом, почуттями матері, її переживаннями, мріями про майбутнє своєї дитини. Як вираз неподільної природної єдності матері й дитини, колискову пісню використовували не лише як засіб розвитку й виховання дитини, а й як основний спосіб “психічного розвантаження” жінки, яка знаходила у нескладних наспівах спосіб вираженню своїх почуттів.

Коліскову пісню мати, бабуся або нянька співали ввечері, щоб дитина швидше заснула. Із психологічної точки зору, вона перебуває в цей проміжок часу в особливій сонливості: тільки поступово розслаблюється, вічка закриваються. Такому зосередженню допомагає ще й та обставина, що співаючий голос є головним на тлі навколишньої тиші й темряви. Ритм колискової пісні, зазвичай співвіднесений із рит-

мами подиху й серцебиттями матері й дитини, дуже важливий у взаєморозкритті душ назустріч співаючому голосу.

У процесі ознайомлення з колисковими піснями радимо пам’ятати, що в різних народів перед дитиною розгортаються перспективи її майбутнього самостійного, дорослого життя, в якому вона знайде сім’ю, буде працювати, годувати й утримувати своїх власних дітей і батьків. Так, дитині задається алгоритм соціального простору, в якому вона знайде своє місце; моральні категорії для налагодження взаємин із молодшими, зі старшими, тобто формується система стосунків у просторі світу людей, визначаються цілі її життя.

У процесі етносоціалізації дитина випробовує безліч усвідомлених (неусвідомлених) впливів дорослих: системи заборон і заохочень у мові; організація специфіки дитячого простору (дитяче ліжечко, дитяча кімната, дитячий майданчик), як ділянки обмеженої від заборонених просторових вимірів. Не менш потужним засобом формування просторової свідомості й джерелом базисних елементів етнокультурної концепції світобудови є рідна мова. У колискових піснях дитину часто називають пестливими іменами, словами – “соловейко”, “ластівка”.

Таким чином, колискова пісня надає дитині найпростішу схему картини світу, знайомить її з розташуванням сил, які персоніфіковано в образах людей, тварин, птахів, міфологічних персонажів, а також і з головними принципами, якими повинен керуватися кожен на дорозі життя.

Коли маля прокидається, мама лагідним голосом розповідає віршики й потішки, примовки або пісеньки, що супроводжують ігрові рухи та фізичні вправи (потягування, розведення рук, підкидання, лоскотання). Вони допомагають встановити емоційний контакт із дорослим, без якого неможливо забезпечити нормальний психічний і фізичний розвиток дитини, навчання мови й мелодії, перших реалій про навколишню дійсність.

Народні традиції утвердили низку процедур, які спрямовано на активізацію нервових процесів, відновлення кровообігу й життєдіяльності організму. До них відноситься, насамперед, старий і незамінний засіб – масаж. Здавна були знайдені його основні прийоми для дитини і своєрідно закріплені у *пестушках* – в одному із видів усної народної творчості.

Пестушка, як певне спонукання матері до дії, одночасно вирішує три завдання – розвиває дитину фізично, вчить її послідовно мислити й дарує радісні емоції. Скажімо:

1. Потягунюшки, порастунюшки,

Поперек товстунюшки,

А в ніжки ходюнюшки.

А в ручки хватюнюшки,

А в ротик говорок,

А в голівку розумок.

Окрім цього, народом збережено переконаність в існуванні певних способів магічного впливу на розвиток рухових здібностей дитини: у час вставати дитині на ніжки й робити перші кроки їй по-своєму допомагали – брали ніж і бубцімто щось розрізали на підлозі, між ніжками дитини. У лаконічних побажаннях образно передбачали все її майбутнє життя:

1. Дитятку ноженьки, 2. Топ-топ крокувати почне він,

Дитинчаті п'яточки. І до шафи він дійде.

Топ-топ ходити, Топ-топ, крокуючи виросте.

Скік-скік скакати. І в школу він піде.

Потішки – це своєрідна школа гри, щоб забезпечити малюкові адекватний спосіб пізнання навколишнього світу. Його пізнання починається, насамперед з пізнання людиною самої себе. І тому недаремно “об’єктом” ігрових дій дорослого з малям стають частини його тіла: ручки, ніжки, пальчики. Добре відомі й сьогодні потішки “Ладки-ладусі”, “Сорока-

ворона” зустрічаються у багатьох народів. Ці потішки призначалися для розвитку навичок руху руки, зокрема кисті і пальців.

Відомо, що моторика рук пов’язана з інтелектуальним розвитком дитини. М. Сеченов – із чутливими, тонкими, різноманітними рухами кінчиків пальців зв’язував активність мозку; В. Сухомлинський – інтелектуальний розвиток дитини – на кінчику пальців.

Потішки – поступовим розгортанням оповідання, в якому залучають дитину в гру. Скажімо, потішку “Сорока-ворона” розбивають на окремі частини. Дорослий крутить пальцем на долоні дитини, як помішування каші. Коли каша “звариться”, треба її роздати дітям – пальчики дитини. Торкаючись кожного пальця, дорослий говорить: “Цьому дала”. Всі дитинки-пальці одержують кашку, окрім меншого – мізинчика. За допомогою потішки вирішуються питання трудового виховання дітей: хто працює – завжди в пошані, повазі, приносить користь суспільству.

Із психологічної точки зору, важливість таких ігор є неоціненною. Таким шляхом дорослий допомагає дитині формувати осмислений образ власного тіла, свого тілесного “Я”, що є абсолютно необхідним для нормального розумового й особистісного розвитку. Невипадково в народній культурі цей процес спрямовували й контролювали традицією: наявність тіла є критерієм істинності твердження “я існую”.

До пестушок і примовок іноді відносять жарти під час купання дитини (“На kota потягушки, / На дитя підростушки). Висока досконалість пісень, примовок, свідчить про вимогливий поетичний і музичний смак багатьох поколінь трудового народу. Ці пісні є справжніми золотими знахідками усної народної творчості, в яких народ блискуче розв’язував проблеми поетичних здобутків для найменших.

Відомою є особлива форма примовок з обов’язковими побажаннями. Вони зустрічаються в лазневих примовках народів.

У примовках зустрічаються й стійкі мотиви звертання до природних сил, до тваринного й рослинного світу. Порівнюючи дитину зі стрункою берізкою чи з міцним дубом, або ж із сильною твариною, їй прищеплювали естетичні почуття.

Наприклад:

1. Будь стрункою, як береза, 1. Будь більшим і багатим,
Будь міцним, як дуб. Розумним і добрим,
Сильним будь, як ведмідь, Високим, як ялина,
Будь зубастим, як вовк... Червоним як сосна.
Здоровим, як дуб...

Міфологічні настанови, які зашифровано в поетичних образах, творять глибоко ефективний художньо-естетичний світ, до якого звертається дитина. Відомо, що примовки націлюють її на здорове, безболісне життя: без розчарувань, без страху і без сумнівів. У формі побажань дають установку на доброту, здоров'я, красу, становлення майбутньої особистості.

Таким чином, колискові пісні, пестушки, потішки, примовки, побажання необхідно використовувати у вихованні дошкільників і молодших школярів, адже вони допомагають комплексно й цілеспрямовано впливати на виховання дитини, формування її сприйняття й пам'яті. Засоби дитячого фольклору не лише сприяють фізичному, розумовому, естетичному вихованню, а й створюють передумови для пізнання етнічної парадигми світу.

Із дорослішанням дитини її словниковий запас розширюється, а потреба слухати дитячий фольклор зміцнюється. Скажімо, 6–7-річна дитина має потребу в ускладнених і видозмінених формах, якими є казки. Вони посідають важливе місце у етнічному вихованні. З молодшого віку розповідають казки про тварин, які персоніфікують різні людські якості: працьовитість, доброта, чесність, хоробрість, кмітливість, жадібність, а також дурість і боягузтво. Струк-

тура казок композиційно проста, отож у них часто використовується прийом повторення епізодів. Така побудова казок (кумулятивні, або ланцюгові) сприяє кращому їх запам'ятовуванню дитиною: “Ріпка”, “Колобок”, “Три ведмеді”, “Теремок” й інші, в яких побудований ланцюжок із кількох ланок у причинно-наслідковому зв'язку. Вони формують логічне мислення, активно вдосконалюють пам'ять дітей.

Цінність виховного потенціалу народних примовок, казок й ін. убачаємо в тому, що вони сприяють діалогу між дорослим і дитиною, що допомагає швидкому запам'ятовуванню віршованих формул, легшому оволодінню питально-відповідальною формою мовлення. Сучасні батьки, на жаль, не завжди визначають таке значення цього фактора. Часом вони заміщають живе спілкування зі своїми дітьми за допомогою читання книг, перегляду мультиплікаційних фільмів. Не заперечуючи позитивний вплив книг і мультиплікаційних фільмів, на наш погляд, це є чимось третім між дорослими й дітьми, неживим і пасивним. Будь-яка, навіть найкраща книга не зможе замінити живе людське спілкування. Адже книжка не “чекає” відповіді, а реальна людина просить на нього відповісти. Така стимуляція до відповіді, добре розвинена в традиційній культурі, виявляється важливою для розвитку мовних, розумових, комунікативних здібностей дітей.

Споконвіків головне місце в житті людей посідала сім'я. У багатьох національностях завжди повагою користувалася та сім'я, у якій родичі любили один одного, поважали, взаємно піклувалися, в яких панувало взаєморозуміння. Важливим елементом народної педагогіки було виховання в дітей поважного ставлення до старших, і, насамперед, до своїх батьків. Про це свідчать прислів'я: “Старих поважай, молодих повчай”, “Немає дружка проти рідного панотця, немає подружки проти матінки” і т.д. Зауважимо, що у вихованні дітей, у впливі на їхні почуття й свідомість особливе місце посідає формування гуманного ставлення до старших.

Життєдіяльність дітей неподільна з грою, як із провідною діяльністю, яка особливо впливає на розвиток рефлексивного мислення у дошкільників й у молодших школярів.

Залишаючись відпочинком і розвагою, гра завжди переростає в навчання, творчість, у модель людських стосунків. Розвивальні і виховні ресурси гри, настільки величезні, що на їхньому тлі її можна віднести до маловикористовуваних засобів у сучасній виховній системі ДНЗ і ЗОШ I ступеня. Натомість упродовж тисячоріч гра була незамінним засобом підготовки дітей до життя, морального й естетичного виховання.

Велике місце в їхньому сюжеті посідають жеребкування, лічилки, мовчанки. Скажімо, проголошення лічилок таке: учасники гри стають у коло або в ряд, одна дитина стає в середину й вимовляє лічилку, торкаючись почергово рукою до учасників при кожному слові або наголошеному складі; той, на кого впав останній склад або слово – вибув і його звільняють від жеребкування; поступово вибувають й інші, хто вийшов останній – обраний. Залежно від умов гри іноді вибирають й першого вибулого. Втішно бачити, що сучасні діти активно використовують лічилки й жеребкування у своїх іграх, отож не втрачаємо зв'язок народних культурних традицій із сучасністю.

Ще одним не менш цікавим і потрібним засобом виховання дошкільників і молодших школярів у порушеному аспекті є іграшка. За її допомогою діти у грі відтворюють майже всі життєві ситуації: весілля, прийом гостей, народження дитини, що безсумнівно прилучає їх до традицій, закладає певні моральні підвалини, вводить у обрядову культуру. Як і в наш час, іграшки не лише радували дитину, а й вводили її у світ природи, культури, у сімейний побут, сприяли оволодінню різними ремеслами, трудовими навичками. У народній традиційній іграшки-моделі (серп, прядка, сокира, молоток й ін.) є одна важлива властивість: вона росла спільно з дитиною, перетворюючись із моделі в знаряддя праці.

Саморобні іграшки були поширені в селянському побуті. Їх робили батьки, старші сестри й брати, діти самостійно. Вони не лише грали ними, а й прагнули повторити, зробити їх, що спонукало до праці й творчості.

Народна педагогіка як об'єкт наукового знання вирізняється особливою природою, особливим способом побутування в культурі. Історія народу по-справжньому осягається лише за умови ознайомлення з реаліями його побуту, безпосереднього спілкування з його теперішнім буттям. Народна педагогіка, як сукупність знань і навичок виховання, які передаються в етнокультурних традиціях, народній поетичній творчості, стійких формах спілкування й взаємодії дітей один з одним і з дорослими, містить багатівікову побутову культуру виховання, зберігає загальні риси виховних традицій різних народів у формах, методах й засобах, які вирішують педагогічні цілі.

Народна педагогіка – не є наукою, а її предметом, етнопедагогікою. Етнопедагогіка – наука про виховний досвід народу щодо зростаючих поколінь, про його педагогічні погляди, наука про педагогіку побуту, сім'ї, роду, племені й народу загалом.

У роботах дослідників народну педагогіку пов'язують із різними видами й формами діяльності, засобами виховання. У сучасній літературі народну педагогіку гри розглянуто як “засіб виховання й розвитку особистості”, “...як єдність минулого, сьогодення й майбутнього, в якій центральною ланкою є сьогодення. Народна педагогіка гри є самостійною й невід'ємною частиною народної педагогіки й педагогічної культури вцілому, що володіє й вимагає своєю самобутністю особливого розгляду, а також специфічних методик практичного використання у вихованні й розвитку особистості.

Актуальність порушеної нами теми простежуємо у функціях як народної педагогіки гри, як природного регулятора повноти, всебічності й гармонійності розвитку людини. Скажімо, В. Васильєва розглядає народну музичну педагогіку

засобом виховання і за її визначенням це – єдність і взаємозв'язок музично-педагогічних ідей і досвіду народного музичного виховання, які закріплено в етнокультурних традиціях, усній народній творчості й музичному фольклорі, формах святково-ритуального спілкування. Використання виховного потенціалу народної музичної педагогіки на заняттях у дитячому садку й на уроках у початковій школі допоможе організувати навчально-виховний процес на засадах наступності, встановити поступовий і безболісний перехід від дошкільного дитинства – до шкільного.

Виховний потенціал дитячого фольклору ґрунтується не на випадковому наборі методів, прийомів і засобів розвитку й виховання, а на об'єктивно обумовленій виховній програмі. Її основу становить прагнення народу прищепити позитивні якості зростаючому поколінню.

Результати аналізу літератури свідчать, що дитячий фольклор є виховною етносистемою, яка вміщує в узагальненому вигляді вироблені в історико-культурній перспективі уявлення народу про місце людини в системі світобудови і виступає механізмом забезпечення входження в дійсність кожного нового покоління. Так, твердження підсилюється функціями й різновекторними потенційними можливостями дитячого фольклору. Він виступає як: засіб комунікації; механізм соціальної спадковості й соціальної трансформації; фактор історичної свідомості; транслятор національної культурної традиції; механізм забезпечення оволодіння й прийняття сенсів життя й діяльності; природовідповідний, культурозберігаючий засіб виховання.

Сучасний стан суспільства зумовлює новий рівень стосунків, необхідних для виживання людей в умовах глобалізації економічних, соціальних і політичних криз. Людині (з позиції особистості, суспільства) необхідна здатність сприймати суспільно історичні структури й взаємозв'язки із системних, природовідповідних, полікультурних позицій, а також – здатність співвідносити себе як особистість із певною частиною природи, суспільства, культурною тради-

цією, здатність відчувати свою значущість і місце в суспільстві й історії.

Для того, щоб спрямувати виховний процес на вдосконалення етнічного виховання дошкільників і молодших школярів, ми повинні, вважаємо, вибудувати в певній системі основні напрями роботи. Одним із таких є визначення змісту етнічного виховання, що слугує поштовхом для реалізації нашої мети. Нами вже вище розглянуто цей зміст виховання дітей у системі “дошкільний навчальний заклад – початкова школа” на підставі використання різних жанрів дитячого фольклору. Насамкінець наголосимо на важливості системного підходу в доборі методів (за Ю. Бабанським), й виокремленні традиційних (словесні, наочні, практичні) і методів та прийомів народної педагогіки. У класифікації методів і прийомів використання засобів дитячого фольклору задля вдосконалення етнічного виховання дошкільників і молодших школярів (таблиця 3.1), ми опиралися на їхню узагальнену класифікацію:

Таблиця 3.1

Класифікація методів і прийомів спадкоємного використання засобів дитячого фольклору в природовідповідному вихованні дошкільників і молодших школярів

| № | Класифікаційна приналежність методу | Функціональне призначення | Етап застосування методу |
|---|--|--|---------------------------------|
| I | Традиційні методи: словесні (вербальні); наочні (візуальні), що передають інформацію в образній формі; ситуативно-ігрові, що дозволяють одержати інформацію з ігрового моделювання життєвих процесів | Знайомство зі змістом засобів дитячого фольклору народу, розвиток навичок пізнання жанрів дитячого фольклору; бесіда як шлях нагромадження знань про народні традиції, звичаї й обряди; ілюстрація, демонстрація, за допомогою якої розширюється кругозір дитини, психологічно полегшується процес | Домінують на підготовчому етапі |

продовження табл.

| | | | |
|-----|---|---|----------------|
| II | Методи проблемно-творчі; характеру, проблемного викладу матеріалу (проблемно-творчі завдання, проблемні ситуації, постановка навчальних і виховних проблем | Створення проблемних ситуацій зіставлення й порівняння схожих або відмінних жанрів дитячого фольклору; виявлення виразних засобів народної педагогіки при слуханні колискових пісень, примовок, казок і т.д.; розгадування загадок, кросвордів, ребусів, що сприяє глибоко усвідомленому проникненню в образну систему дитячого фольклору | Основний етап |
| III | Методи створення розвивального середовища із дитячим фольклором (наочне повідомлення на заняттях й уроках предметів-образів, що є елементами національної культури: оформлення приміщення в стилі народних традицій; застосування зразків декоративно-прикладного мистецтва, національних костюмів; народних іграшок, | Створення середовища, яке виховує й розвиває засобами дитячого фольклору шляхом виокремлення на заняттях й уроках атрибутів національної культури, що дозволяє етнопедагогізувати увесь навчально-виховний процес | На всіх етапах |
| IV | Методи організації творчої діяльності на основі засобів дитячого фольклору (залучення дітей до творення колискових пісень, потішок, казок, лічилок; придумування загадок, постановка спектаклів за мотивами народних казок; творча участь у проведених позашкільних і позакласних заходів, виконання народних іграшок, малюнків й ін. | Створення можливості для творчої самореалізації дітей у процесі виконання різноманітних завдань; формування інтересу до засобів дитячого фольклору; розвиток здібностей дошкільників і молодших школярів | Основний етап |

продовження табл.

| № | Назва методів і прийомів впливу | Зміст методів і прийомів впливу | Засоби виховання |
|---|---------------------------------|---|--|
| 1 | Методика трудового виховання | Переконання, інтерес, особистий приклад батьків і вихователів, пояснення, показ, вправа; схвалення й осуд, заохочення й покарання | Коліскові пісні, потішки, лічилки, казки, загадки, прислів'я, приказки, оповідання дорослих про види народних ремесел, обряди, звичаї, народні свята |
| 2 | Методика фізичного виховання | Турбота матері про чистоту тіла дитини, правильне сповивання, турбота про годування, навчання ходьбі; загартовування, навички особистої гігієни | Ігри на свіжому повітрі, народні й релігійні свята; купання як засіб загартовування організму; катання взимку на санках, лижах і ковзанах; верхова їзда; фізична праця |

Таблиця 3.2

Класифікація методів і прийомів народного виховання

| № | Назва методів і прийомів впливу | Зміст методів і прийомів впливу | Засоби виховання |
|---|---------------------------------|---|--|
| 1 | Методика трудового виховання | Переконання, інтерес, особистий приклад батьків і вихователів, пояснення, показ, вправа; схвалення й осуд, заохочення й покарання | Коліскові пісні, потішки, лічилки, казки, загадки, прислів'я, приказки, оповідання дорослих про види народних ремесел, обряди, звичаї, народні свята |
| 2 | Методика фізичного виховання | Турбота матері про чистоту тіла дитини, правильне сповивання, турбота про годування, навчання ходьбі; загартовування, навички особистої гігієни | Ігри на свіжому повітрі, народні й релігійні свята; купання як засіб загартовування організму; катання взимку на санках, лижах і ковзанах; верхова їзда; фізична праця |

продовження табл.

| | | | |
|---|--------------------------------|--|--|
| 3 | Методика розумового виховання | Комплексні способи повідомлення знань у процесі трудової діяльності, математичні вправи й ігри | Прислів'я, загадки, загадки-питання, казкіпитання, історичні перекази народу, обряди |
| 4 | Методика морального виховання | Наставляння, говчання, роз'яснення, повчання, переконання, приклад дорослих, прями й непрями настанови, заохочення й покарання, натяки | Прислів'я, приказки, оповідання, казки, легенди, перекази, народні пісні, бесіда, казки; переконання добрим, лагідним словом |
| 5 | Методика естетичного виховання | Прилучення до пре красного в єдності з розумовим, моральним і фізичним вихованням | Усна народна творчість, пісні й танці, краса побуту, одягу, праці, ігор, дозвілля, національний орнамент |

Віковий досвід дозволяє народам виробити певні правила, методи і прийоми виховання дітей. Виділяємо, для прикладу, як найпоширеніші такі методи й прийоми народного виховання дітей: переконання, приклад, наказ, роз'яснення, повір'я, вправи, побажання, прохання, порада, натяк, схвалення, докір, угода, заповідь, каяття, покаяння, проповідь, заповіт, заборона, погроза, покарання, побої.

З метою вдосконалення виховання дошкільників і молодших школярів пропонуємо використовувати засоби дитячого фольклору у всіх видах діяльності на заняттях у дитячому садку; уроках, позакласних, позашкільних заходах, у позаурочній діяльності в початковій школі. Особливо ефективно, на наш погляд, удосконалення виховання можна досягати у формах гри й фізкультхвилинки, коли засоби дитячого фольклору можна використовувати значною мірою, а також на позакласних і позашкільних заходах (вікторини, конкурси, виставки, екскурсії, проведення народних свят, відвідування фольклорних музеїв й ін.), на заняттях у

різноманітних клубах, коли у відборі змісту матеріалу слід враховувати вік та індивідуальні можливості й здібності дітей дошкільного й молодшого шкільного віку.

Вважаємо, що вдосконалення виховання дітей можна досягнути за умови тісної співпраці із сім'єю, дитячим дошкільним закладом і початковою школою.

Дитячий фольклор доцільно застосовувати, на наш погляд, і в організації дозвілля дітей у сім'ї й освітніх закладах. Скажімо, свято – є однією із найяскравіших форм, адже у народних чи релігійних святах, виступає особлива форма спілкування людей – духовне єднання. Атмосфера під час свят й обрядів породжує піднятий настрій та гармонійність відносин, схильність до веселощів, до активних міжособистісних контактів.

Отож, зміст фізичного, мовного, розумового, естетичного, морально-вольового, екологічного виховання, організовані форми, методи й прийоми етнічного виховання в системі “ДНЗ – початкова школа” з використанням засобів дитячого фольклору, повинні відповідати меті й завданням удосконалення виховання дітей.

Сьогодення вимагає повернення до педагогічного потенціалу народної педагогіки: народних традицій і звичаїв виховання, релігійних вірувань, вивчення народного педагогічного досвіду як найприроднішої системи виховання людини. Знання духовної культури, обґрунтованої на прогресивних традиціях народної педагогіки, є необхідною умовою для успішної реалізації завдань етнічного виховання.

Для активізації наступності у вихованні дошкільників і молодших школярів нами проаналізовано зміст окремих жанрів дитячого фольклору, який сприятиме засвоєнню дітьми нових понять, знань й умінь задля становлення гармонійно-розвиненої особистості. Уміле використання педагогами й батьками засобів дитячого фольклору допоможе урізноманітнити навчально-виховний процес, емоційно розкрити дитину, створюватиме сприятливий мікроклімат у

колективі. Педагог, задля прилучення дошкільників і молодших школярів до певної системи етносвітоглядних принципів, повинен використовувати на заняттях й уроках види словесного, образотворчого чи поведінкового тексту (примовки, казки, колискові й народні пісні, прислів'я, приказки, картини, моделі поведінки), які максимально легко й повно можуть засвоюватись дитиною.

Таким чином, етнічне виховання дітей у системі “дошкільний навчальний заклад – початкова школа” допускає встановлення наступності під час переходу з одного періоду розвитку в інший. Наступність у цьому випадку є механізмом цілісного й системного підходу до виховання, що враховує зв'язок з метою, змістом, методами, прийомами, засобами виховання, оскільки саме наступність є основним сполучником між етапами системи “ДНЗ – початкова школа”.

Проблема наступності неподільна із поняттям цілісного і всебічного виховання дитини. Чимало дослідників розглядають ці два положення за єдине ціле, що взаємодоповнюють одне одного. Реалізація наступності в етнічному вихованні дошкільників і молодших школярів є найбільш успішна, на наш погляд, за допомогою застосування засобів дитячого фольклору. Саме вони допомагають “безболісно” перейти з одного періоду дитинства – в інший попри вікові кризові періоди, зберігаючи, таким чином, природу дитинства.

Удосконалення етнічного виховання дошкільників і молодших школярів можна досягти, якщо принцип наступності й засоби дитячого фольклору виступають “шляхом” реалізації означеної мети.

Дошкільний і молодший шкільний вік є сензитивним і сприятливим періодом формування необхідних знань, умінь, позитивного ставлення до довкілля. Отож виховання повинно бути таким: по-перше, дошкільний щабель (збереження самоцінності дошкільного дитинства і формування фундаментальних особистісних якостей дитини – як основи успішності шкільного навчання й виховання), по-дру-

ге – школа (наступність спирається на досягнення дитини-дошкільника, розвиваючи накопичений потенціал).

У вихованні дошкільників і молодших школярів засоби дитячого фольклору, на наш погляд, повинні посідати чільне місце, оскільки він (дитячий фольклор) є певним баченням світу дитини, її життєвим простором. Світ дитинства – цікавий, емоційно-образний, пронизаний безпосередністю й чуйністю (у нашому розумінні) повинен ґрунтуватися на традиціях дитячого фольклору.

Проблеми реалізації наступності в етнічному вихованні дошкільників і молодших школярів необхідно розглядати між дошкільним навчальним закладом і початковою школою у неподільній єдності зі збереженням здоров'я, розвитком особистості кожної дитини, забезпеченням для неї емоційного благополуччя.

Література

1. Андронов В.П. Здатність до рефлексії як умова виникнення в дітей розумової дії додавання / В.П. Андронов // Рефлексія в науці й навчанні. – Новосибірськ, 1989. – С. 67–76.
2. Антонов В.В. Младшим школьникам о Всеобщей Декларации прав человека: Пособие для учителя. – М.: Вита-Пресс, 1998. – 64 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. журн. “Дошк. вих.”, 1999. – 62 с.
4. Булгакова А.В. Изучение Декларации прав ребенка и Конвенции о правах ребенка в общеобразовательных учебных заведениях: Метод. пособие для учителей. – Харьков: Факт, 2000. – 64 с.
5. Закон України “Про освіту” (зі змінами, внесеними згідно із законами №608 / 96- ВР від 17.12.1996, ВРР 1997, №178- XIV від 14.10.98, ВРР 1998, №48) // Бюлетень законодавства і юридичної практики України. – 1999. – №9: Законодавство України про загальну середню освіту. – С. 13–31.

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'язків, 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 представлені 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 сприяттє особистісному розвитку відповідно до загально визнаних 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 освіти 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 побутовому, 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

спроєктовано 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 користь).

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 (стандарти), 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, чий батьки вже більшою мірою, аніж їхні ровесники

II половини XX 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 набути в дитячому садку нових вражень, знань і навичок. Сучасний дитячий садок виконує свої завдання, консультиуючись 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 I 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 причини, 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 I 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 несміливі чекають, що він їм додасть сміливості; безпорадним запропонує допомогу; самотнім – допоможе у пошуках мирного і тихого місця для праці; будучи не в змозі прийняти рішення і виконати завдання через несміливість – 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 однобічність 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. Єфименка; методика 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. Монтесорі, 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. Краєвський, С. Сисоева, 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. Нічкало, 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, екологічні, екологічні та інші проблеми. Таким чином, інноваційність відносять не лише до дидактичної структури навчання, а й до його соціально значущих результатів. Це зу-

мовлює 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 суперечності, 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, домінуючі, 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-оцінювальна. 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-оцінювальна) 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 освоєнню 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”, диспуатами, 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, вчать ся 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 цією 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. Бажано 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 дошкільних закладів, 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 уможлиблює 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 докільям 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: евритмію, 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 налаштувати 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 напрямку 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.

Пропогандист-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, вміння 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 організувати 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 тиждень 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, організують 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 вищеназваних 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 створення 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

формуються 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 убачаючи 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 грамотного 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, орієнтуватись 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 наявність 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 заученого) 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 несформованість 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 їй 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.

Вищеозначені 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 вищеозначених 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, глибинним 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 у 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 самотійне, 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 вчаться 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 математичним 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 вищеозначеним 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 поняття “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 поточнює 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 аспекtnий 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 аспекtnих характеристик. Іншими словами, аналітичне “розкладання” цілісного об'єкта, яким є освіта, що починається з метою виявлення особливостей того чи іншого аспекtnого 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-

ви грамотного і науково обґрунтованого управління нею, відпрацювання інноваційних моделей управління на рівні регіону і на рівні дошкільного навчального закладу.

У XX ст. впроваджено науковий термін “управління освітою”, під яким розуміють реалізацію цілеспрямованості у взаємодії учасників освітнього процесу при вирішенні проблем, що виникають, і яка спирається на певні концептуальні положення [1, с. 118]; цілеспрямовану діяльність людей, за допомогою якої забезпечується оптимальні умови функціонування освіти, створюється системний механізм її регулювання на загальнодержавному, місцевому рівнях та в навчальних закладах і наукових установах освіти [50, с. 353]. На думку В. Бондаря, С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Ничкало, управління освітою має забезпечити додержання законодавства в галузі освіти, створення рівних умов громадянам для здобуття освіти, стимулювання творчого пошуку педагогічної науки і практики, автономність у діяльності навчальних закладів та наукових установ, можливість індивідуального, загальнокультурного і професійного становлення суб’єктів навчання, ефективну діяльність системи освіти в умовах державотворення; формування ринкових відносин, ринку інтелектуальних ресурсів освітніх послуг [50, с. 353]. За змістом цей термін узгоджується з поняттям “управління” у загальній теорії управління як елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримку діяльності, реалізацію їх програм і мети [51, с. 674] і є ширшим, ніж внутрішнє управління у навчальному закладі, що також входить у це поняття. На думку В. Лазарева, тривалий час управління освітою розглядали як частину школознавства і зводили лише до управління педагогічним процесом і педагогічним колективом [26, с. 12]. Ми розуміємо управління дошкільною освітою як цілеспрямовану діяльність всіх ієрархічних ланок управління, що забезпечує становлення, збереження, стабі-

лізацію функціонування та розвиток дошкільної освіти у різноманітних формах охоплення нею потреб суспільства з виховання дітей дошкільного віку. До управління дошкільною освітою відносимо управління різними типами дошкільних навчальних закладів та різними формами охоплення дітей дошкільною освітою на рівні компетенції кожного суб’єкта управління; внутрішнє управління у дошкільному навчальному закладі (ДНЗ); всі види самоврядування з порушеного питання [42].

Управління є видом діяльності, який забезпечує оптимальне функціонування та розвиток системи, узгоджує та координує діяльність людей задля досягнення спільної мети. Сутнісно управління освітою можна визначити як цілеспрямований вплив суб’єктів управління різних рівнів (державного, регіонального, місцевого) на всі галузі освіти з метою гармонійного розвитку підростаючого покоління. Його життєдіяльність забезпечує збереження і подальший розвиток соціальної організації та культури суспільства. Теорія управління дошкільною освітою загалом опирається на загальну теорію соціального управління. Воно здійснюється з урахуванням суспільних закономірностей, оскільки управління дошкільною освітою є його різновидом.

Нами виокремлено і узагальнено функціональні напрями управління розвитком дошкільної освіти і комплекс завдань, які розкривають основні функції управління: планування, організацію, контроль. У плануванні в руслі розвитку дошкільного навчального закладу приділяється увага прогнозуванню результатів, позитивних і негативних наслідків діяльності. Вагоме місце посідають дії керівника, спрямовані на проектування і моделювання навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі (ДНЗ). Важливішими стають стратегічні плани, які несуть основне навантаження, натомість тактичні є технологіями їхньої реалізації. Організаційна структура управління в руслі удосконалення освітньо-виховного процесу проектними рухли-

вими структурами. Вони дозволяють створювати різні підструктури (творчі групи, проектні команди, мінігрупи тощо). Це сприяє децентралізації управління, колегіальній ухвалі важливих рішень, моделюванню, створенню додаткових можливостей залучення до співуправління громадських організацій, батьків, спонсорів тощо. Організаційна діяльність керівника ДНЗ в умовах удосконалення освітньо-виховного процесу пов'язана із якістю реалізації соціально-психологічних функцій з посиленою увагою до змісту дошкільної освіти в умовах модернізації, створення предметного розвивального середовища. Контроль в умовах управління освітньо-виховним процесом у ДНЗ вирізняється такими особливостями: контролюється швидше мета і тенденція, ніж стан певних об'єктів; контроль має виражене мотиваційно-методичне спрямування; за своєю формою він наближений до аналізу, а не до перевірки.

З метою розробки та обґрунтування функціональних напрямів управління удосконаленням навчально-виховного процесу в ДНЗ нами проаналізовано зміни соціально-економічних та педагогічних умов цього процесу. На основі аналізу визначено напрями концептуальних змін у підходах до управління розвитком дошкільної освіти та чинники впливу на цей процес в умовах трансформаційних переходів економіки України від планово-адміністративної до ринково-орієнтованої моделі. Такими концептуально-значущими напрямами є: методологічний, теоретичний, стратегії і розвитку, технології управління, управлінських впливів, стилю управління, інноватики.

У характеристиці наведених аспектів констатуємо, що перш, ніж вирішувати конкретні проблеми управління розвитком дошкільної освіти загалом та удосконаленням навчально-виховного процесу, зокрема, необхідно усвідомити тенденції загальних змін з усіх напрямів управління у дошкільній освіті. Обґрунтуємо детальніше складові кожного аспекта.

Зміни методологічних підходів – передусім варто усвідомити, що в умовах командно-адміністративної системи управління було моністичним і всезагальним. Людина у системі дошкільної освіти була об'єктом управління і повинна була виконувати визначені для кожного однотипні завдання. Перехідний період до ринкової системи створив такі умови для управління освітою, які ДНЗ визнають саморегулюючою системою. Отож виникають нові зовнішні і внутрішні ситуації, що вимагають неординарного вирішення кожним ДНЗ. Система дошкільної освіти в нових умовах є багатоканальною за своїм фінансуванням. У ньому активну участь беруть батьки як учасники навчально-виховного процесу. Вважаємо, що це сприяє їх переходу в стан активних суб'єктів цього процесу. За такого підходу спостерігається не управлінський, а методологічний монізм (домінування однієї провідної ідеї). Він є першочерговим у системі управління навчально-виховним процесом ДНЗ. До методологічних аспектів діяльності відноситься також її мета, основні завдання та організація механізму здобуття результатів. Ці принципово нові положення визначені в Законі України “Про дошкільну освіту” [9]. Якщо у традиційному розумінні метою суспільного дошкільного виховання та залучення дітей до дитячого садка було вивільнення матерів для їх участі у суспільному виробництві, то сьогодні у чинному Законі визнано, що цією метою є забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; формування моральних норм; забезпечення набуття дитиною соціального життєвого досвіду [18, с. 5]; формування базису особистісної культури дитини через відкриття їй світу в його цілісності та різноманітності [21, с. 204].

Основним постулатом у формулюванні завдань дошкільного виховання була підготовка дитини до навчання в школі, оволодіння системою галузевих знань. Сьогодні основними

завданнями є опанування дитиною наукою життя, збереження та зміцнення її фізичного, психічного і духовного здоров'я, виховання любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе та довкілля; формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду; виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти, забезпечення соціальної адаптації та готовності продовжувати освіту; здійснення соціально-педагогічного патронату сім'ї [18, с. 6–7]. З таких позицій управлінська діяльність керівника ДНЗ покликана виконувати соціальну, оздоровчу, освітню, культурно-розважальну і просвітницьку функції і має бути спрямована на реалізацію організаційного, психологічного, педагогічного, методичного, дидактичного напрямів навчально-виховного процесу. Сучасний стан організації і удосконалення навчально-виховного процесу в ДНЗ характеризується орієнтованістю на кожну особистість, розкриття її задатків і можливостей, спрямованістю на захист інтересів дитини, уникнення усередненості та рецептурності в навчанні.

Одним із шляхів забезпечення виконання вимог Закону України "Про дошкільну освіту" є використання можливостей варіативних форм її здобуття, визначених у Законі. На відміну від однієї форми здобуття дошкільної освіти через систему суспільного дошкільного виховання, що мали місце у традиційних підходах, дошкільну освіту можна здобути у дошкільних навчальних закладах, у сім'ї та за допомогою фізичних осіб, які мають відповідну вищу педагогічну освіту, ліцензію на право надання освітніх послуг у сфері дошкільної освіти, високі моральні якості та міцне здоров'я, яке дозволяє виконувати обов'язки педагога [18, с. 7–8]. Вихователь дітей дошкільного віку повинен бути педагогом-новатором, здатним вносити у власну діяльність прогресивні

ідеї, запроваджувати нововведення, винаходити щось корисне, нестандартне, відчувати нові життєві тенденції, тримати руку на пульсі часу, добре орієнтуватися у пріоритетах сучасності, бути креативним у своїй професійній діяльності. Таким чином, основними цінностями сучасного вихователя дітей дошкільного віку мають стати:

– людські: дитина як головна педагогічна цінність і педагог, здатний до її розвитку, в співпраці з нею, соціального захисту її особи, допомоги і підтримки її індивідуальності, творчого потенціалу;

– духовні: сукупний педагогічний досвід людства, відображений у педагогічних теоріях і способах педагогічного мислення, спрямований на формування особистості дитини;

– особистісні педагогічні здібності: індивідуальні особливості особи педагога як суб'єкта педагогічної культури, навчально-педагогічного процесу і власної життєтворчості, які сприяють створенню особистісно-гуманної взаємодії [15, с. 11].

В удосконаленні навчально-виховного процесу в ДНЗ важливим є усвідомлення змін у теоретичних підходах до управління та базових положень його організації. В умовах командно-адміністративної системи, монополії однієї ідеї як істини управління освітньою системою, в тому числі дошкільною, було визначальним. Не можна сказати, що цей факт є абсолютно негативним. Жорстко керована система дошкільного виховання забезпечила значний поступ у розвитку навчально-матеріальної бази дошкільного виховання і дала досить солідний відсоток (69%) охоплення дітей суспільним дошкільним вихованням загалом в Україні [36, с. 53]. У перехідному періоді до ринково орієнтованої системи в економіці управління освітньою системою втратило домінуючі позиції. Система дошкільної освіти зазнала, мабуть, найбільших втрат за ці роки порівняно з іншими галузями освіти. Водночас, під впливом ситуації, що склалася, з'явилися саморегулюючі ринкові фактори. Система здобула багато-

варіативність шляхів розвитку. У зв'язку з відсутністю до 2001 р. законодавчо закріплених форм надання дітям дошкільної освіти, показник кількості ДНЗ, зазвичай, був за попередніх традиційних підходів основним оцінним показником системи дошкільного виховання. Визнання Законом України “Про дошкільну освіту” сім’ї як рівноправного суб’єкта у справі дошкільної освіти призвело до того, що кількість дітей, які відвідували ДНЗ, не є характерним показником рівня функціонування дошкільної освіти в регіоні. До них долучаються різні форми надання дітям дошкільної освіти, у тому числі і в сім’ї. Напрямок роботи ДНЗ у нових умовах визначається рівнем відповідності змісту дошкільної освіти запитом на додаткові освітні послуги. Для ДНЗ, які успішно подолали проблеми “виживання”, період “бути чи не бути”, тепер першочерговим є завдання забезпечення їх стабільного і успішного функціонування завдяки оновленню управлінських підходів до удосконалення надання якісної дошкільної освіти у контексті організації навчально-виховного процесу.

Як бачимо, в нових умовах докорінно змінено вплив дошкільної освіти на безперервну освіту людини. Раніше вона була просто педагогічно доцільним осередком, сьогодні – законодавчо закріпленою обов’язковою ланкою, первинною складовою в системі безперервної освіти в Україні.

В умовах концептуального плюралізму і багатоваріантності форм можливого здобуття дошкільної освіти з’явилася необхідність вироблення для учасників освітньо-виховного процесу стандарту, який би характеризував мінімально необхідний освітній рівень дитини за результатами дошкільної освіти. Таким стандартом став Базовий компонент дошкільної освіти в Україні.

У Законі “Про дошкільну освіту” Базовий компонент дошкільної освіти визначено як державний стандарт, що містить норми і положення, які визначають державні вимоги до рівня розвиненості та вихованості дитини, а також

умови, за яких вони можуть бути досягнуті [4, с. 20]. В його основу покладено якість розвитку вихованості та навченості дитини перших семи років життя. На його зміст повинні орієнтуватися дошкільні навчальні заклади всіх форм власності, сім’я та соціально-патронажні педагоги.

Розглядаючи аспекти стратегії і тактики регіонального розвитку системи дошкільної освіти, вважаємо за необхідне врахувати те, що управління у традиційному розумінні відображало тоталітарну колишню систему дошкільного виховання. Її характерною рисою було панування однонапінтної мережі дошкільних навчальних закладів та управлінських структур. Дитячі садки одержували від партійно-державних органів чітко сформульоване і однакове для всіх ідеологізоване замовлення на виховання “нової людини”. Управління будувалось, здебільшого, на широкому використанні позаекономічних, адміністративних методів.

У новому розумінні базовими для системи дошкільної освіти стали конституційні та законодавчо визначені принципи її розвитку. Оскільки зміст дошкільної освіти є незалежним від ідеології будь-яких партій, то можемо стверджувати, що у нових умовах значно підвищився рівень самостійної відповідальності ДНЗ за результативність своєї діяльності. На відміну від минулої ситуації сьогодні законодавець значною мірою сконцентрував права ухвали рішення на нижчому ієрархічному рівні управління – рівні ДНЗ.

Принциповою відмінністю директивної адміністративної команди від ринково орієнтованої є те, що у першому випадку не було дефіциту коштів при відносно задовільному забезпеченні необхідними товарами, посібниками, навчально-методичною літературою тощо. У другому – має місце можливість придбання будь-яких необхідних товарів при дефіциті коштів. Отож, у традиційних підходах визначальним фактором функціонування мережі ДНЗ був рівень їх бюджетного фінансування. У нових соціально-економічних умовах змінилися принципи бюджетного фінансування.

ДНЗ фінансується сьогодні за рахунок бюджетів територіальних громад, а також за рахунок тих коштів, які він заробляє сам, надаючи додаткові освітні послуги, на потреби населення. Фінансова спроможність органів місцевого самоврядування та сімей сьогодні стали визначальним фактором забезпечення дітей дошкільною освітою.

Статистичні дані переконують, що така спроможність характерна сьогодні лише для невеликої кількості сімей. Законодавчо закріплено, що дошкільну освіту діти здобувають завдяки її різних форм. Держава з метою надання можливостей альтернативного розвитку системи дошкільної освіти та виконання нею основної функції – забезпечення її обов'язковості, законодавчо закріпила та визначила нових суб'єктів надання дошкільної освіти, якими є: приватний ДНЗ, сім'я та дошкільний навчальний заклад, які мають виконувати вимоги державного стандарту дошкільної освіти.

В аспекті технології управлінської системи дошкільної освіти першочерговим є врахування сьогоднішньої стратегії управління ДНЗ, яку визначає не цільова настанова зверху, а його трудовий колектив та піклувальна рада. Визначальним фактором напряму діяльності ДНЗ є ринок освітніх послуг. Кінцеві результати його діяльності визначаються в процесі систематичної атестації, яка, насамперед, враховує прогнозовану відповідність напрямів діяльності ДНЗ потребам населення. Сьогодні особливо актуальними стали проблеми фінансово-економічного обґрунтування управлінських рішень. Керівник ДНЗ повинен мати відповідний рівень фінансово-економічної підготовки, уміти аналізувати фінансово-економічну діяльність освітньої установи. На основі його результатів слід формувати фінансову стратегію розвитку, виробляти заходи щодо її реалізації. Стосовно працівників ДНЗ, оцінки результативності їхньої діяльності вказуємо на необхідність розробки системи стимулів моральних і економічних у поєднанні з гласністю щодо кінцевого результату перевірки виконання ними службових обо-

в'язків. При попередніх підходах управлінська діяльність ДНЗ спрямовувала рішеннями єдиної партії, всі завдання намічались, виходячи із конструктивного співробітництва з партійними органами. Ліквідація однопартійної системи й утвердження політичного плюралізму, як чинника впливу, призвела до незалежності ДНЗ від політичних партій. Відповідно до ст. 11 п. 6 Закону України “Про дошкільну освіту” у ДНЗ будь-якої форми власності не допускається створення і діяльність організаційних структур політичних партій [18, с. 9].

У сучасних умовах керівнику ДНЗ особливо принципово потрібно ставитись до себе щодо дієвості управлінських впливів на ситуацію в колективі, який доручено очолювати. Сьогодні, вочевидь, не принесе бажаних результатів стиль, який спирається на команди, заборонах, обмеженнях, на постійному домінуванні керівника та його власних думок. При одночасному зростанні залежності результатів роботи ДНЗ від змін, що зумовлюють зовнішні і внутрішні чинники соціуму, підвищиться рівень самостійності керівника з ухвали управлінських рішень. Отож, його управлінські впливи повинні бути рефлексивними, а зміни організації результатів діяльності є такими, що не виявляють себе видимими ознаками.

У демократичному суспільстві управлінський стиль діяльності керівника освітньої установи має відповідати основним вимогам цього суспільства. Тому на зміну тоталітарному управлінню, надмірному централізму, одноосібному рішенню, регламентуванню у дрібницях, контролю заради контролю повинні прийти саморегуляція, управління лише ключовими процесами, колегіальні рішення, обговорення рішень до їх прийняття, звітність керівників перед колективом та піклувальною радою, самостійність у свободі дій працівників ДНЗ, відповідальність за кінцеві результати, самоконтроль. Керівники всіх ієрархічних рівнів управління дошкільною освітою мають мати високий рівень пе-

дагогічної, фінансової, управлінської підготовки, а також вміло поєднувати єдиновладдя з колегіальністю, розвивати у підлеглих творче ставлення до справи, ініціативу, самостійність [53, с. 29]. Сучасні вимоги до особистості керівника ДНЗ, його професійної управлінської компетентності опираються на засади Національної доктрини розвитку освіти, Законів України “Про освіту” і “Про дошкільну освіту” та інші нормативно-законодавчі документи. Керівник ДНЗ є представником однієї найважливішої професії. Її діяльність спрямована на розвиток і формування особистості. Модернізація завдань дошкільної освіти надає важливого значення вивченню впливу іміджу як однієї із важливих якостей сучасного керівника, який формується на основі сприйняття людини. Принципами формування іміджу керівника є: повторення; безперервне посилення впливу; подвійний виклик.

Сучасний керівник ДНЗ: не відкладає ухвалу рішень на завтра і є самостійним (чітко формулює найближчі завдання, уявляє проблеми, встановлює терміни вирішення); виконує роботу до кінця (проблему розкладає на послідовні етапи); не вирішує кілька проблем одночасно; делегує повноваження у разі необхідності; впевнений, що всі знають не менше, чим він; розмежовує функції; не перекладає провину на інших; уважний до проблем підлеглих; зберігає три якості: самоконтроль, самоволодіння, впевненість у собі; звертає увагу на власний зовнішній вигляд; яскравий та індивідуальний; вихований, ерудований, професіонал своєї справи.

Сучасному суспільству необхідні морально надійні керівники, здатні до самовдосконалення, в тому числі духовного. Моральний керівник усвідомлює необхідність жити за моральними заповідями, вивіреними людським досвідом. Саме на це спирається принцип правової захищеності управлінської діяльності, адже управлінські рішення повинні відповідати не лише чинним правовим актам, а й нормам

моралі. Отож, однією із основних вимог до особистості управлінця має стати його моральна стійкість.

У сфері управління ефективність діяльності керівника значною мірою обумовлена домінуванням вищих соціальних мотивацій: досягнення мети (успіху), саморозвитку (самореалізації) і свободи.

Мотивація досягнення мети змушує особистість долати перешкоди в ситуації реального вирішення практичних завдань і домагатися поставлених цілей, витрачаючи на це енергію зазначеної потреби. Успішне досягнення поставлених цілей призводить до формування високої адекватної самооцінки, яка сприймається оточуючими як впевненість у собі. Переживання успіху, в тому числі і професійного, має властивість емоційного підкріплення, стимулює людину до повторення переживання і в кінцевому рахунку визначає трансформацію мотивації досягнення мети в мотивацію прагнення до успіху.

Мотивація саморозвитку забезпечує самостійні і відносно незалежні поведінку і діяльність, які не завжди сповна усвідомлюються особистістю, формуючи те, що в психології називається життєвим шляхом. Мотивація самореалізації може розглядатися як певний варіант мотивації саморозвитку, що виникає на основі існуючих у особистості певних здібностей і спрямований на їх втілення і розвиток. Для керівника основоположними будуть комунікативні, підприємницькі та організаторські здібності, що визначають розвиток цієї мотивації. Формування діяльності, в основі якої лежить мотивація самореалізації, супроводжується явними позитивними переживаннями і ставленням до того, що робить людина.

Мотивація свободи – потреба в ухвалі усвідомлених і самостійних рішень, а також у формуванні незалежної від соціального тиску поведінки. Це мотивація найбільш значуща для рішень у ситуаціях, результат яких невідомий, однак надзвичайно важливий для людини. Поведінка, що фор-

мується на основі мотивації свободи, значною мірою позбавлена чуттєвого емоційного компонента. Визначальний чинник вільної поведінки – це розум без заборон афектів, що є в основі довільності вибору і варіативності рішень. Своєрідність ієрархії цілей і завдань вільної людини найповніше виявляється в кризових ситуаціях, коли необхідно приймати відповідальні і невідкладні рішення, які не збігаються з очікуваннями інших людей.

Мотивація свободи може визначати професійну діяльність управлінця, адже у цієї категорії людей існує певний прогноз на професійний розвиток і є перспективні плани та завдання, що переважають над поточними процесами профадаптації. Заради досягнення далеких цілей і перспектив розвитку структура мотиваційно-потребової системи людини може перебудовуватися з допомогою своєрідних внутрішніх мотиваційних регуляторів – свободи і волі – і за рахунок гальмування активності на основі поточних потреб і завдань [42].

Результати ретроспективного аналізу становлення системи дошкільної освіти в Україні свідчать, що динаміка її розвитку містить декілька періодів. Визначено сім у функціонуванні та розвитку системи дошкільної освіти в Україні та управління нею:

- середина XIX ст. – до 1917 р. – зародження дошкільного виховання, організація перших суспільних закладів;
- 1917–1940 рр. – становлення та розвиток суспільного дошкільного виховання;
- 40-і рр. XX ст. – первинне повоєнне відновлення;
- 50–60-і рр. XX ст. – відродження системи дошкільного виховання;
- 70–80-і рр. XX ст. – активне створення навчально-матеріальної бази системи суспільного дошкільного виховання та її стабільного розвитку;
- 90-і рр. XX ст. – кризовий стан та занепад суспільного дошкільного виховання внаслідок переходу економіки держави від планово-директивної – до ринково-орієнтованої;

– з 2000 р. до теперішнього часу – усвідомлення управлінських помилок минулого десятиліття, відродження і розвиток дошкільної освіти [42].

Нова соціальна ситуація вимагає пошуків шляхів виживання, збереження та розвитку не лише дошкільної освіти, а й конкретних її закладів, а також удосконалення навчально-виховного процесу в ДНЗ. У цьому аспекті особливий вплив належить інноваційним процесам в освітньому просторі. Раніше інновації, як ідеї, здебільшого запроваджувались у командному порядку директивними документами зверху. Сьогодні необхідність інноваційних нововведень диктує ринок освітніх дошкільних послуг. Власники ДНЗ є зацікавленими в ефективності нововведення, яке розроблено на основі глибокого наукового діагностування та вивчення ринкової ситуації. Сьогодні цінними є такі інновації, які на першому етапі свого запровадження використовують особистісно-орієнтований і гуманістичний підходи до виховання дітей, а також ті, які вимагають фінансової дотації, яка у перспективі принесе позитивні фінансово-економічні і педагогічні результати.

Розглянуті нами напрями концептуальних змін та конкретизовані суттєві впливові чинники сучасних підходів до управління розвитком дошкільної освіти у регіоні є теоретичною основою для подальшого трактування функціональних напрямів управління удосконаленням навчально-виховного процесу в ДНЗ. Зауважуємо, кожен із семи визначених нами напрямів концептуальних змін у підходах до управління розвитком дошкільної освіти і удосконаленням навчально-виховного процесу та кожен із впливових чинників, що зумовлюють цей процес у перехідний період соціально-економічних перетворень в Україні, мають свій самодостатній вплив і зумовлюють відповідні наслідки. Основними узагальнюючими чинниками, які обумовили необхідність застосування нових підходів до управління дошкільною освітою на регіональному рівні і на рівні дошкіль-

ного навчального закладу, вважаємо є: перехід всієї господарської системи держави, в тому числі її соціальної складової, від планово-адміністративних – до ринково-орієнтованих методів організації дошкільної освіти, управління нею та забезпечення її розвитку; відмова від централізованої системи управління дошкільною освітою, що виникла на початку 90-х років ХХ ст., і стала однією з причин кризи системи дошкільної освіти; повернення до певного рівня централізації у методах управління освітою, що було зафіксовано в другій редакції Закону України “Про освіту” (1996 р.) та Закону України “Про дошкільну освіту” (2001 р.). У законах визначено основні положення, а методи їх реалізації мають спиратися на детально розроблені підзаконні акти або на методичні рекомендації.

Результати аналізу управлінського досвіду доводять, що сьогодні значно ускладнюють процес управління численні завдання різних органів, які не систематизовані, та не впорядковані, що призводить до того, що окрема їхня важлива частка випадає з поля уваги. Це негативно впливає на результативність навчально-виховного процесу в ДНЗ, не сприяє її розвитку, призводить до різних викривлень – другорядні завдання ставляться як пріоритетні, а важливі складові управління діяльності, з законодавчою основою не переносяться у площину практичної діяльності. Поки що не проведено роботу з переведення багатьох положень Закону України “Про дошкільну освіту” в статус конкретних завдань. Саме ця інформація, видалення цих завдань зі змісту закону і часто контекстуально, впорядкування їх у певні функції, їхня класифікація є важливою теоретичною і практичною задачею.

Управління розвитком дошкільної освіти в регіоні здійснюється на підставі виконання основних законодавчо-нормативних актів, а саме: Законів України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про місцеві державні адміністрації”, “Про місцеве самоврядування”, Положення про до-

шкільний навчальний заклад. Проаналізувавши вищезазначені документи, визначено і конкретизовано функціональні напрями процесу управління розвитком дошкільної освіти в регіоні, а саме: 01 – управління стратегією розвитку, 02 – організація системи управління, 03 – управління персоналом, 04 – управління підготовкою до навчально-виховного процесу та власне навчально-виховним процесом, 05 – організація охорони праці персоналу та збереження здоров’я дітей, 06 – управління організацією методичної роботи, 07 – забезпечення взаємодії дошкільного навчального закладу з сім’єю та школою, 08 – управління процесом професійного росту співробітників, 09 – управління якістю навчально-виховного процесу, 10 – організація системи маркетингу навчально-виховних послуг дошкільного навчального закладу в регіоні обслуговування, 11 – управління маркетингом навчально-виховних послуг, 12 – управління фінансами, бухгалтерським обліком та економічним розвитком, 13 – управління працею і заробітною платою, 14 – управління комерційною діяльністю, 15 – управління матеріально-технічним забезпеченням, 16 – управління обслуговуючим господарством і транспортом, 17 – управління соціальним розвитком, 18 – управління зовнішніми зв’язками, 19 – статистична та аналітична робота. Під функціональним напрямом ми розуміємо вид управлінської діяльності в річному управлінському циклі. Виділені нами функціональні напрями розглядаються як цілісний процес управління розвитком дошкільної освіти в регіоні на всіх ієрархічних рівнях. Під завданнями функціональних напрямів нами розуміються ті види робіт, котрі забезпечують реалізацію відповідних видів управлінської діяльності. Кожне із 130 завдань функціональних напрямів розглядається як відносно самостійний вид діяльності, котрі у її цілісному процесі взаємопов’язані та послідовно і поетапно змінюють одне одного, утворюючи управлінський цикл [42].

Критеріями для визначення функціональних напрямів управління розвитком дошкільної освіти в регіоні є забезпечення тих видів діяльності ДНЗ та системи дошкільної освіти в цілому, які визначені за обов'язкові у вищезазначених документах. Завдання щодо реалізації функціональних напрямів є різноплановими. У переліку завдань кожного напрямку є види робіт, які передбачають структуру, зміст управлінської діяльності й такі, що передбачають практичну конкретну дію. Сучасний підхід до організації системи управління зумовив конкретизувати основні положення, в основі яких є ідеї філософії освіти, яка намагається поєднати всіх суб'єктів: розуміння ролі будь-яких типів світогляду, культури, освіти у вирішенні проблем сучасного людства; ідею боротьби протилежностей, яка має вестися на основі діалогової взаємодії між ними [28, с. 127]. В основі визначених нами функціональних напрямів та завдань лежать актуальні концептуальні засади освіти, а саме: утвердження національних традицій, системи цінностей на засадах пошанування прав людини; утвердження особистісно орієнтованої педагогічної системи, яка б могла реалізувати принцип дитиноцентризму [22, с. 2]; врахування загальнометодологічних закономірностей формування творчої особистості, поєднання загальних і особистісних інтересів суб'єктів педагогічного процесу і опанування традиційними та інноваційними методами навчання і виховання [52, с. 67–68]; розуміння людини, людяність, гуманізм і збереження фундаментальних цінностей [2, с. 22–23]; індивідуалізація і диференціація навчально-виховного процесу [25, с. 10].

З виокремлених нами функціональних напрямів акцентуємо увагу на таких: *управління персоналом, управління підготовкою до навчально-виховного процесу та навчально-виховним процесом, управління якістю навчально-виховного процесу, управління організацією методичної роботи, управління процесом професійного росту співробітників, управління маркетингом навчально-виховних послуг* [42].

Функціональний напрям – управління персоналом – охоплює 10 ключових завдань: кадрова політика, підбір персоналу, посадові інструкції та розподіл обов'язків, конференції колективу ДНЗ та батьків, рада ДНЗ, адаптація персоналу, навчання та підвищення кваліфікації персоналу, формування колективу, мотивація та потреби, відзначення та нагороди, адміністративні наради. Відповідно до традиційних підходів, нами введено такі нові завдання, як: адаптація персоналу, мотивація та потреби, відзначення та нагороди, котрі безпосередньо впливають на процес управління персоналом та його результативність.

1. Кадрова політика. Педагогічною діяльністю можуть займатися особи з високими моральними якостями, котрі мають відповідну освіту, професійно практичну підготовку і фізичний стан яких дозволяє їм виконувати службові обов'язки. Вони є педагогічними працівниками. РОУО призначає на посаду керівника та його заступника державних і комунальних ДНЗ та звільняє з посади [18, с. 25].

2. Підбір персоналу. Планування потреби у персоналі включає у себе оцінку наявних трудових ресурсів, майбутніх потреб та розробку програми щодо задоволення потреб у персоналі. Підбір персоналу, прийняття на роботу педагогічних працівників, у тому числі і за контрактами, здійснює ДНЗ. Прийняття молодих фахівців вимагає скоординованої роботи та наскрізного планування на різних рівнях управління в системі освіти. РОУО узагальнює отриману інформацію з ДНЗ і формує замовлення вищим навчальним закладам у міру необхідності. Окрім того, РОУО може задовольнити потребу за рахунок існуючого кадрового резерву фахівців.

3. Посадові інструкції та розподіл обов'язків. Проектування навчально-виховного процесу, передбачення його результатів мають своєю метою визначити службові обов'язки і завдання кожного його учасника для досягнення найкращих результатів [47]. Службові обов'язки працівників

ДНЗ визначаються посадовими інструкціями – документом, що регламентує діяльність людини в межах займаної посади – і які виробляються відповідно до типових кваліфікаційних характеристик з урахуванням умов роботи дошкільних навчальних закладів. Посадова інструкція – це документ, що регламентує діяльність особи в рамках займаної посади.

4. Конференції колективу ДНЗ та батьків. Органом громадського самоврядування ДНЗ є загальні збори (конференція) колективу ДНЗ та батьків [18, с. 19]. Рішення конференції приймаються більшістю голосів від загальної кількості присутніх. Право скликати конференцію мають члени трудового колективу, якщо за це висловилось не менше третини загальної кількості працівників, завідувача дошкільним навчальним закладом, представники місцевих органів державної виконавчої влади, засновник дошкільного навчального закладу, голова ради дошкільного навчального закладу.

5. Рада ДНЗ. У період між конференціями згідно статуту діє рада ДНЗ [45, с. 5]. Вона сприяє виконанню рішень конференцій, розглядає питання поліпшення умов для здобуття дітьми дошкільної освіти, поповнення та використання бюджету закладу, погоджує зміст і форми педагогічної освіти батьків, вносить пропозиції щодо морального та матеріального заохочення учасників навчально-виховного процесу.

6. Адаптація персоналу. Професійна адаптація – це управлінський процес, спрямований на введення новопризначених педагогів у курс їх завдань на новому місці професійної діяльності [29, с. 58]. Аналіз літератури свідчить, що адаптація легше протікає при врахуванні колективами окремих її структурних компонентів: енергетичний, предметно-середовищний, діяльнісний, соціальний, професійний, особистісний [19, с. 12].

7. Навчання та підвищення кваліфікації персоналу. Радикальні зміни в роботі дошкільних закладів неможливі без

якісного підвищення рівня професійної, психолого-педагогічної кваліфікації педагогічних кадрів. Держава забезпечує педагогічним та науково-педагогічним працівникам підвищення кваліфікації не рідше одного разу на п'ять років [17, с. 29]. Цей процес має бути організований диференційовано з урахуванням підготовки та досвіду роботи педагогічних працівників і повинен мати особистісну зорієнтованість та носити розвиваючий характер.

8. Формування колективу. Організація діяльності ДНЗ у нових умовах неможлива без створення міцного колективу, вільної творчої атмосфери в ньому, яка б стимулювала кожен особистість на результативну діяльність – забезпечити дошкільну освіту дітям, переконати громадськість у необхідності здобуття цієї освіти дітьми. З метою формування міцного згуртованого колективу необхідно створити в ньому атмосферу поваги, довіри та успіху.

9. Мотивація та потреби, відзначення та нагороди. Мотивація – процес спонукання себе та інших осіб для досягнення особистих цілей і цілей певної системи [42, с. 143], це сукупність рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, що має певну цільову спрямованість [42, с. 142]. Вихідним пунктом управління за допомогою мотивації є мотиви поведінки і потреби кожної особистості. Мотивація як система являє собою сукупність методів, які у теорії розрізняються так: винагорода, примус, солідарність, пристосування [29, с. 15].

10. Адміністративні наради. Спостереження за діяльністю ДНЗ переконливо доводить нам те, що постійно виникають проблеми внаслідок перебігу подій, появи нових інструктивних матеріалів, які вимагають обговорення. Це можливо вирішити на щомісячних адміністративних нарадах, постійними членами яких є завідувача, методист, завідуючий господарством, медичний працівник, а присутність інших працівників є змінною відповідно до розгляду питань.

Функціональний напрям – управління підготовкою до навчально-виховного процесу та навчально-виховним про-

цесом – охоплює 14 завдань: державні освітньо-виховні програми, облік дітей п'ятирічного віку мікрорайону обов'язкового обслуговування, персональний облік дітей-сиріт, соціальна стратифікація сімей мікрорайону, книга обліку дітей, комплектування груп вихованців, угода між батьками та ДНЗ, підвіз дітей до ДНЗ, організація роботи груп соціально-педагогічного патронажу, сітка занять, навчальні заняття, свята та розваги, огляд-конкурс самодіяльності та творчості дітей, методи навчально-виховної роботи. До цього функціонального напрямку нами введено, на відміну від традиційних, такі нові завдання: облік дітей п'ятирічного віку мікрорайону обов'язкового обслуговування, персональний облік дітей-сиріт, соціальна стратифікація сімей мікрорайону, підвіз дітей до ДНЗ, організація роботи груп соціально-педагогічного патронажу [42].

1. Державні освітньо-виховні програми. ДНЗ організують навчально-виховний процес на основі виконання програми як державного документа. Дошкільна освіта у межах Базового компонента дошкільної освіти в Україні здійснюється за Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” та навчально-методичними посібниками [18, с. 20].

2. Облік дітей 5-річного віку мікрорайону обов'язкового обслуговування. Комплекс навчально-виховних заходів, спрямованих на забезпечення різнобічного розвитку дошкільників від народження до 6 (7) років, складає сутність дошкільної освіти, котра входить у структуру освіти. Дошкільна освіта є обов'язковим елементом загальної середньої і здобувати її мають всі діти дошкільного віку. В іншому випадку буде невиконання вимог Законів. З метою охоплення дошкільною освітою всіх дітей старшого дошкільного віку ДНЗ обліковує дітей п'ятирічного віку мікрорайону обов'язкового обслуговування та подає дані до РОУО.

3. Персональний облік дітей-сиріт та дітей, що залишилися без опіки. Стаття 14 Закону України “Про освіту” [17,

с. 7] вимагає від місцевих органів державної виконавчої влади та органів місцевого самоврядування вирішення питань, які пов'язані з опікою і піклуванням про дітей, що залишилися без піклування батьків, дітей-сиріт, захисту їх прав, надання їм матеріальної та іншої допомоги. Пропонуємо ДНЗ вивчати стан цієї проблеми у мікрорайоні обов'язкового обслуговування, скласти списки дітей-сиріт та дітей, що залишилися без батьківського піклування, надавати їх до РОУО. На нашу думку, ДНЗ повинен мати відомості про тих дітей, які не відвідують дошкільний заклад, але належать до цих категорій. Це допоможе не обійти увагою, моральною та матеріальною підтримкою кожному таку дитину аби забезпечити їй соціальний захист.

4. Соціальна стратифікація сімей мікрорайону. Держава забезпечує соціальний захист і підтримку дітям із мало-забезпечених та багатодітних сімей. З метою виявлення цих сімей вивчається соціальний статус кожної сім'ї, в якій є діти дошкільного віку, обліковуються малозабезпечені та багатодітні сім'ї, складаються їх списки. Соціальний статус цих сімей має бути підкріплений документально, а саме: довідки з місця роботи батьків, відомості про заробітну плату. Запропоновано стратифікацію сімей мікрорайону (розподіл їх на страти – належність до певної категорії відповідно до матеріальних можливостей) проводити двічі на рік (перша декада серпня і січня). ДНЗ у мікрорайоні обов'язкового обслуговування здійснює стратифікацію сімей, подає дані до РОУО.

5. Книга обліку дітей. Закон “Про дошкільну освіту” ставить однією з вимог до діяльності ДНЗ ведення обліку дітей [18, с. 15], котрі відвідують цей ДНЗ, тому оформлюється вона на навчальний рік, починаючи з другої половини серпня. Протягом року до неї вносяться відповідні зміни.

6. Комплектування груп вихованців. Групи у ДНЗ комплектуються за віковими та сімейними ознаками [45, с. 3]. Традиційно комплектуються групи за однією ознакою.

Сучасні умови вимагають комплектації груп за різновіковими та сімейними ознаками. Комплектуються групи відповідно до нормативів наповнюваності, котрі передбачені Законом “Про дошкільну освіту” та Положенням про дошкільний навчальний заклад і побажань батьків, сповідуючи основний принцип – орієнтація не на вік дитини, а на її індивідуальні особливості і закони психологічної сумісності [7, с. 5].

7. Угода між батьками та ДНЗ. Перебування дитини дошкільного віку в умовах ДНЗ вимагає від останнього забезпечення їй умов і можливостей фізичного, психічного та інтелектуального розвитку. Батьки мають допомагати дитині оволодіти дошкільною освітою та сприяти діяльності ДНЗ, тобто від обох сторін (батьки – ДНЗ) вимагається виконання певних вимог. Адміністрація ДНЗ та батьки укладають угоду на час перебування дитини в ДНЗ.

8. Підвіз дітей до ДНЗ. Закон України “Про освіту” (стаття 14) відносить до повноважень місцевих органів державної виконавчої влади та органів місцевого самоврядування забезпечення у сільській місцевості регулярного безкоштовного підвезення до ДНЗ і додому дітей дошкільного віку, учнів і педагогічних працівників [45, с. 7]. Аналіз стану цієї проблеми у регіоні дав підґрунтя для зобов’язання ДНЗ готувати відомості щодо проживання дітей і висувати клопотання перед органом місцевої державної виконавчої влади про підвіз дітей до дошкільного навчального закладу, вимагати втілювати в життя державну програму “Шкільний автобус”, яку пропонуємо поширити і на дошкільну освіту.

9. Організація роботи груп соціально-педагогічного патронажу в мікрорайоні обов’язкового обслуговування дошкільного навчального закладу. Аналіз стану охоплення дітей дошкільною освітою в регіоні доводить, що за соціальних умов більша половина дітей дошкільного віку не отримує її. Здійснення соціально-педагогічного патронату, який утверджено законами України “Про освіту” (ст. 22) і “Про дошкільну освіту” (ст. 7), – це інноваційний підхід до забез-

печення дітей дошкільною освітою і взаємодії закладів освіти, сім’ї та суспільства у вихованні дітей. За нашим баченням, соціально-педагогічний патронаж у дошкільній освіті здійснюється соціальними педагогами цієї освіти.

10. Сітка занять. Розклад навчальних занять (сітка занять) у ДНЗ має відповідати, на нашу думку, таким вимогам: відповідність розділам програми; відображення основних принципів планування: різноманітність навчальних та виховних завдань; чергування активності та помірності дітей; регулювання фізичного навантаження; комплексність; концентрованість; врахування особливостей завантаження спеціалістів.

11. Навчальні заняття. У процесі навчання спільна діяльність вихователя та дітей здійснюється через певні форми: індивідуальну, групову, фронтальну. Заняття – форма організації навчання дітей дошкільного віку, вони можуть проводитись як з групою дітей, так із підгрупами. Інноваційний підхід до поділу занять на види: комплексні заняття, в ході яких одночасно реалізуються декілька дидактичних завдань; інтегровані, котрі об’єднують знання з декількох галузей таким чином, щоб вони доповнювали, збагачували один одного при розв’язанні дидактичних завдань.

12. Свята та розваги. Психологами доведено, що у дітей дошкільного віку переважають почуття над всіма сторонами психічного життя. Свята і розваги, як вид діяльності дітей, сприяють створенню емоційного комфорту, піднесенню настрою, вихованню естетичних, моральних та інтелектуальних почуттів. Суть нових підходів до організації свят – у діалозі дітей і дорослих, а не в монолозі однієї особи [59].

13. Огляд-конкурс самодіяльності та творчості дітей. Типове положення про управління освіти облдержадміністрації визначає одне із важливих завдань його діяльності – проведення роботи, спрямованої на виявлення і розвиток обдарованих дітей. За дослідженнями психологів, своєрідність дитини проявляється досить рано. Індивідуальність

складають насамперед здібності, які визначають успішність виконання діяльності та легкість її освоєння. Залучення дітей до різних видів діяльності – умова прояву і розвитку здібностей. Вивчення здібностей та нахилів дітей здійснюється за методиками, запропонованими психологами, під час спостереження за їхньою активністю в пізнавальній, комунікативній, художній сферах діяльності. Огляди-конкурси самодіяльності та творчості розглядаємо як результат прояву здібностей, творчості дітей та оцінку роботи гуртків і секцій.

14. Методи навчально-виховної роботи. Для оптимального досягнення мети навчально-виховної роботи в ДНЗ використовують різні варіанти поєднання методів (традиційних та активних), тобто системи послідовних взаємопов'язаних способів роботи педагога і дітей, що навчаються, які спрямовані на досягнення дидактичних завдань. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість визначити, що основними групами методів є практичні, наочні, словесні, ігрові. В основі сучасних методів навчально-виховної роботи лежать основні форми мислення, котрі визначають характер способів діяльності дітей і сприяють їхньому розвитку.

Управління організацією методичної роботи – включає 10 завдань: сучасні навчально-виховні технології, програмно-методичні комплекси, фахові методичні об'єднання, школи передового педагогічного досвіду, творчі групи вихователів, школи молодого вихователя, створення бази інформаційних даних у педагогічному кабінеті, показові заняття, методичні розробки, методична рада. Як нові у цьому функціональному напрямі нами виокремлено такі завдання: сучасні навчально-виховні технології, програмно-методичні комплекси [42].

1. Сучасні навчально-виховні технології. Сучасні навчально-виховні технології у дошкільній освіті нами визначено як систему соціальних, психологічних та дидактичних

заходів, котрі дають якісно нові результати в дошкільній освіті шляхом включення всіх компонентів навчально-виховного процесу: мети, організації та методики навчання і виховання, гуманізації тощо. У них акцентується увага на змісті дошкільної освіти, в якому сконцентрована увага на розвитку життєвої компетентності дітей дошкільного віку, особистісно-почуттєвої сфери дошкільників, взаємодії, комунікативних аспектах педагогічної діяльності.

2. Програмно-методичні комплекси. Політика держави щодо нормативно-правового та програмно-методичного забезпечення дошкільної освіти має бути єдиною. З урахуванням сьогоденної ситуації в програмно-методичному забезпеченні особливої ваги набувають розробка та видання педагогічної літератури як супровідної до Базового компонента дошкільної освіти для педагогічних працівників і батьків, чий діти не відвідують ДНЗ.

3. Фахові методичні об'єднання – це один із засобів управління освітньо-виховним процесом у дошкільних навчальних закладах регіону, завдяки якому до педагогічних працівників доводиться інформація про результати наукових досліджень у галузі педагогіки, психології, теорії і методики навчання та виховання дітей дошкільного віку; відбувається ознайомлення з новими педагогічними, методичними новинками та вдосконалення спеціальних вмінь та навичок педагогів дошкільної освіти з певного фаху, забезпечується наступність змісту Базового компонента дошкільної освіти і державних стандартів початкової загальної освіти. У сучасних умовах практично апробованими та найбільш дієвими формами методичної роботи з педагогічними працівниками є фахові методичні об'єднання у ДНЗ та регіональні.

4. Школи передового педагогічного досвіду. Одним із завдань науково-методичного забезпечення системи дошкільної освіти є узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду [18, с. 22]. Вивчення, узагальнення та по-

ширення кращого педагогічного досвіду – цілісний, складний і багатоплановий процес, метою якого є відбір, наукове обґрунтування, популяризація всього цінного, що може сприяти розвитку дошкільної справи [11, с. 6]. Регіональна школа передового педагогічного досвіду є науково-практичним центром з проблем змісту дошкільної освіти та управління нею на різних ієрархічних рівнях.

5. Творчі групи вихователів. Впровадження Базового компонента дошкільної освіти у практику передбачає внесення істотних змін у роботу педагогічних працівників. Насамперед слід вивчити зміст дошкільної освіти, визначений Базовим компонентом. Це можливо за умови, коли педагогічні працівники проявлять професіоналізм, оволодіють сучасними інноваційними технологіями, будуть сповідувати особистісно орієнтовану модель спілкування. Є нагальна потреба у створенні творчих груп вихователів, які б працювали над реалізацією змісту сфер життєдіяльності: “Природа”, “Культура”, “Люди”, “Я сам”, створювали практичні методичні комплекси, пропонують колегам власні рекомендації щодо реалізації їх змісту.

6. Школи молодого вихователя. Керівник ДНЗ має підходити до кожного члена колективу з врахуванням його можливостей та передбаченням його подальших успіхів, особливо це важливо у ставленні до молодих, малодосвідчених вихователів дітей дошкільного віку, у яких через професійну недосконалість виникає сумнів щодо правильності вибору професії. Своєчасно підтримати молодого вихователя, допомогти в організаційно-методичній роботі, полегшити процес професійної адаптації, розкрити потенційні можливості кожного, швидше оволодіти професійною майстерністю, показати власне досягнення допоможе школа молодого вихователя, створена на рівні РОУО.

7. Створення бази інформаційних даних у педагогічному кабінеті. “Хто володіє інформацією, той володіє світом”, – це всім відомі слова сучасного американського менеджера

Лі Яккока стосуються вчителя, вихователя, оскільки для педагога володіти інформацією – обов’язок. ДНЗ створює базу інформаційних даних педагогічного кабінету. З цією метою пропонуємо зберігати всі накази Міністерства освіти та науки і РОУО, законодавчі документи, забезпечувати цей кабінет програмно-методичними посібниками, періодичними виданнями, матеріалом з досвіду роботи. Передплата фахових періодичних видань, забезпечення педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів методичною літературою та періодикою – один із ефективних шляхів удосконалення їхнього професійного зростання. Організація забезпечення діяльності педагогічних працівників у галузі дошкільної освіти нормативним, програмно-методичним, матеріальним та науково-методичним матеріалом – це компетенція органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування в системі дошкільної освіти [18, с. 15–16].

8. Показові заняття. Мета проведення – обмін досвідом, показ нової методики, апробація програм, посібників тощо.

9. Методичні розробки. Методична служба на всіх рівнях та етапах безперервної освіти – сполучна ланка між наукою та практикою. Важливим напрямом підвищення методичної компетентності є підготовка педагогічними працівниками методичних розробок, котрі вміщують аналіз науково-теоретичних положень з певної проблеми та висвітлюють власний досвід роботи.

10. Методична рада. Це один із засобів управління освітньо-виховним процесом у ДНЗ. Ефективними засідання методичної ради будуть при використанні традиційних та активних форм їх проведення, при врахуванні умов конкретного дошкільного навчального закладу. Пропонуємо окремі форми роботи (“методичний міст”, “методичні посиденьки”, “методичний ринг”, “методичний аукціон”, “банк ідей”, “мозковий штурм”, “дебати”), які сприятимуть швидкому впровадженню змісту Базового компонента, пошуку нових методичних прийомів, інноваційних технологій щодо реалізації змісту дошкільної освіти у діяльність ДНЗ.

Управління процесом професійного росту співробітників – включає 5 завдань: чергова та позачергова атестація працівників ДНЗ, здобуття освіти за II–IV освітньо-кваліфікаційними рівнями, діагностування педагогічних працівників, огляд-конкурс педагогічної майстерності, самоосвіта педагогічних працівників. Нами віднесено до цього напрямку одне з важливих завдань сучасних підходів до управління розвитком дошкільної освіти, в тому числі здобуття освіти за II–IV освітньо-кваліфікаційними рівнями [42].

1. Чергова та позачергова атестація педагогічних працівників ДНЗ. Атестація педагогічних працівників – визначення їх відповідності зайнятій посаді, рівню кваліфікації, залежно від якого (а також від стажу педагогічної роботи) їм встановлюється тарифний розряд оплати праці, присвоюється педагогічне звання, вона є обов'язковою [18, с. 25–26]. Атестаційні комісії створюються щороку і наділяються повноваженнями протягом усього навчального року.

2. Здобуття вихователями освіти за II–IV освітньо-кваліфікаційними рівнями. Статистика свідчить, що лише 44% вихователів дітей дошкільного віку в 2010 році мали освітньо-кваліфікаційний рівень “спеціаліст”, і тому вважаємо за необхідне сприяти професійному росту педагогічних працівників за рахунок різних форм навчання (заочна, екстернатна та дистанційна), а також у процесі післядипломної освіти.

3. Діагностування педагогічних працівників. Педагогічна діагностика допомагає розглядати життя дошкільного закладу через призму педагогічного аналізу. Зміст педагогічної діагностики розуміється як одночасне оперативне вивчення та оцінка, регулювання та корекція будь-якого явища чи процесу на рівні дитини, діяльності вихователя. Вона дозволяє кожному учаснику освітньо-виховного процесу уникнути формалізму в аналізі та оцінці діяльності дитини, вихователя, керівника і визначити результати цього процесу та забезпечити об'єктивність педагогічних вимірювань.

4. Огляд-конкурс педагогічної майстерності. Кожен вихователь має щось індивідуальне, неповторне в роботі з вихованцями, і варто, щоб він поділився цими здобутками з колегами. Ми констатуємо факт, що ефективною формою утвердження пріоритетів освіти, виявлення і підтримання творчої праці вихователя, популяризації його педагогічних здобутків є огляд-конкурс педагогічної майстерності вихователів дошкільного закладу, який пропонуємо проводити в грудні у ДНЗ. Цей огляд-конкурс може передувати відбору учасників для конкурсу “Вихователь року”, метою якого є формування суспільної думки про вихователів дітей дошкільного віку, котрі творчо працюють.

5. Самоосвіта педагогічних працівників. Самоосвіта розглядається як самостійна система роботи з набуття знань, умінь і навичок, з розвитку наукового світогляду, творчих здібностей, розширення досвіду ціннісного ставлення до світу. Самоосвіта педагогічного працівника дошкільного закладу забезпечує неперервність освіти протягом всього життя людини, що є вимогою сьогодення, єднає всі види цієї освіти. Самоосвіта, саморозвиток, самовдосконалення – одночасно і право, і обов'язок кожного працівника.

Функціональний напрям 09 – управління якістю навчально-виховного процесу – охоплює 6 завдань: виконання вимог Національної доктрини розвитку освіти в галузі дошкільної освіти, реалізація положень Закону України “Про дошкільну освіту”, реалізація змісту Базового компонента дошкільної освіти, педагогічні ради, моніторинг якості навчально-виховного процесу, серпнева конференція. Вважаємо, що реалізація положень законодавчо-нормативних актів є тими завданнями, котрі вперше нами розглядаються в річному управлінському циклі [42].

1. Виконання вимог Національної доктрини розвитку освіти в галузі дошкільної освіти. Національна доктрина розвитку освіти визначає стратегію та основні напрями дальшого розвитку дошкільної освіти в Україні та управління

нею, шляхи рівного доступу до здобуття дошкільної освіти всіма дітьми цього віку [33].

2. Реалізація положень Закону України “Про дошкільну освіту”. Це закон прямої дії, який конкретизує, уточнює, доповнює базовий Закон України “Про освіту”; визначає основні специфічні питання з дошкільної освіти та її обов’язковість; окреслює правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи дошкільної освіти, яка забезпечує розвиток, виховання і навчання дитини, ґрунтується на поєднанні сімейного та суспільного виховання, досягненнях вітчизняної науки, надбаннях світового педагогічного досвіду; сприяє формуванню цінностей демократичного правового суспільства в Україні [39, с. 3–4].

3. Реалізація змісту Базового компонента дошкільної освіти в Україні. Базовий компонент дошкільної освіти є державним стандартом. Зміст Базового компонента включає мінімальний і необхідний дитині перших семи років життя ступінь компетентності, що гарантує їй нормальне функціонування в природному та соціальному довкіллі. Дотримання вимог Базового компонента забезпечить єдиний стартовий здобуток усім дітям України, створить первинний фундамент для подальшого вікового та індивідуального розвитку [39].

4. Педагогічні ради. Колегіальним органом управління дошкільним закладом є педагогічна рада [18, с. 17–18; 45, с. 5], яка сприяє роботі педагогічного колективу, забезпечує організаційно-педагогічний та науково-педагогічний напрями його діяльності. Створення і організація роботи педагогічних рад відбувається відповідно до законодавчо-нормативних актів.

5. Моніторинг якості навчально-виховного процесу. Моніторинг – один із шляхів реалізації функцій педагогічного аналізу та прийняття управлінського рішення на різних його рівнях [53, с. 102]. Моніторинг якості навчально-виховного процесу допомагає проаналізувати і створити нор-

мальні умови для організації педагогічного процесу, орієнтованого на досягнення соціально значимих результатів виховання і розвитку дошкільників. Без контролю, зворотного зв’язку, детального аналізу відомостей про те, який і завдяки чому отриманий фактичний результат, наступної корекції помилкових дій управління стає неефективним і дещо стихійним.

6. Серпнева конференція. Конференції (регіональні) педагогічних працівників є органами громадського самоврядування [17, с. 10], на яких всебічно дається аналіз діяльності закладів за навчальний рік і визначаються основні завдання педагогічних колективів у новому навчальному році, пріоритетні напрями і перспективи розвитку дошкільної освіти в регіоні, обговорюються наявні проблеми й окреслюються шляхи їх розв’язання.

Функціональний напрям управління маркетингом освітньо-виховних послуг включає у себе такі завдання: розробка концепцій маркетингу дошкільної освіти (див. рис. 2.2), створення системи маркетингових комунікацій та управління нею, проведення маркетингових досліджень, обмін і угоди на ринку освітніх послуг у регіоні, управління відносинами учасників ринку навчально-виховних послуг, створення спектру навчально-виховних послуг, пристосування до зовнішнього та формування внутрішнього маркетингового середовища, реклама навчально-виховних послуг. Відповідно до традиційних підходів всі вони вперше виокремлені нами [42].

Метою маркетингу в дошкільній освіті є забезпечення її орієнтації на задоволення запитів населення в освітніх послугах; досягнення згоди між виробниками навчальних послуг (ДНЗ) та споживачами (батьки) [54, с. 45].

1. Розробка концепції маркетингу дошкільної освіти регіону (див. рис. 4.1).

2. Створення системи маркетингових комунікацій та управління нею. ДНЗ функціонує в зовнішньому середовищі,

яке постійно змінюється. Для успішної роботи використовуються різні засоби комунікації з навколишнім оточенням. Завдання – встановити взаємозв'язок з споживачами, існуючими та потенційними. Маркетингові засоби взаємозв'язку: реклама, зв'язок з громадськістю, імідж, ДНЗ, участь у виставках, електронна пошта, internet [42, с. 181–182].

3. Проведення маркетингових досліджень. Маркетингове дослідження – систематичний збір і аналіз даних, пов'язаних з маркетингом освітніх послуг у регіоні, в процесі якого враховується регіональна специфіка, географічне положення регіону; соціальний стан окремих груп населення; демографічні фактори. При такому дослідженні використовуються статистичні звіти ДНЗ, аналітичні довідки, дані досліджень іншого виду, матеріали періодичної преси, а також цілеспрямований збір даних з проблеми вивчення запитів у дошкільних освітніх послугах: опитування, експертні оцінки, спостереження, експеримент. Дані співставляються, порівнюються, групуються, статистично обробляються і підсумовуються, на основі чого приймаються рішення [54, с. 47].

4. Обмін та угоди на ринку освітніх послуг в регіоні. Ринок освітніх послуг кожного ДНЗ регіону складає ринок освітніх послуг регіону взагалі. Для того, щоб надавати додаткові навчально-виховні послуги у ДНЗ, ми вважаємо за необхідне створити умови для їх надання: одержати ліцензію на їх організацію, створити відповідну матеріально-технічну базу, підібрати фахівців, котрі будуть їх надавати, продумати систему оплати їхньої праці. Може трапитись таке, що ДНЗ не може забезпечити одну із цих умов. Пропонуємо забезпечити обмін на ринку освітніх послуг серед ДНЗ регіону. Для цього варто скласти угоду, в якій обумовити умови надання освітніх послуг. Обмін можливий залученням спеціалістів одного ДНЗ до надання освітніх послуг в іншому. Крім того, можна здійснювати проведення занять у залах, басейнах інших ДНЗ.

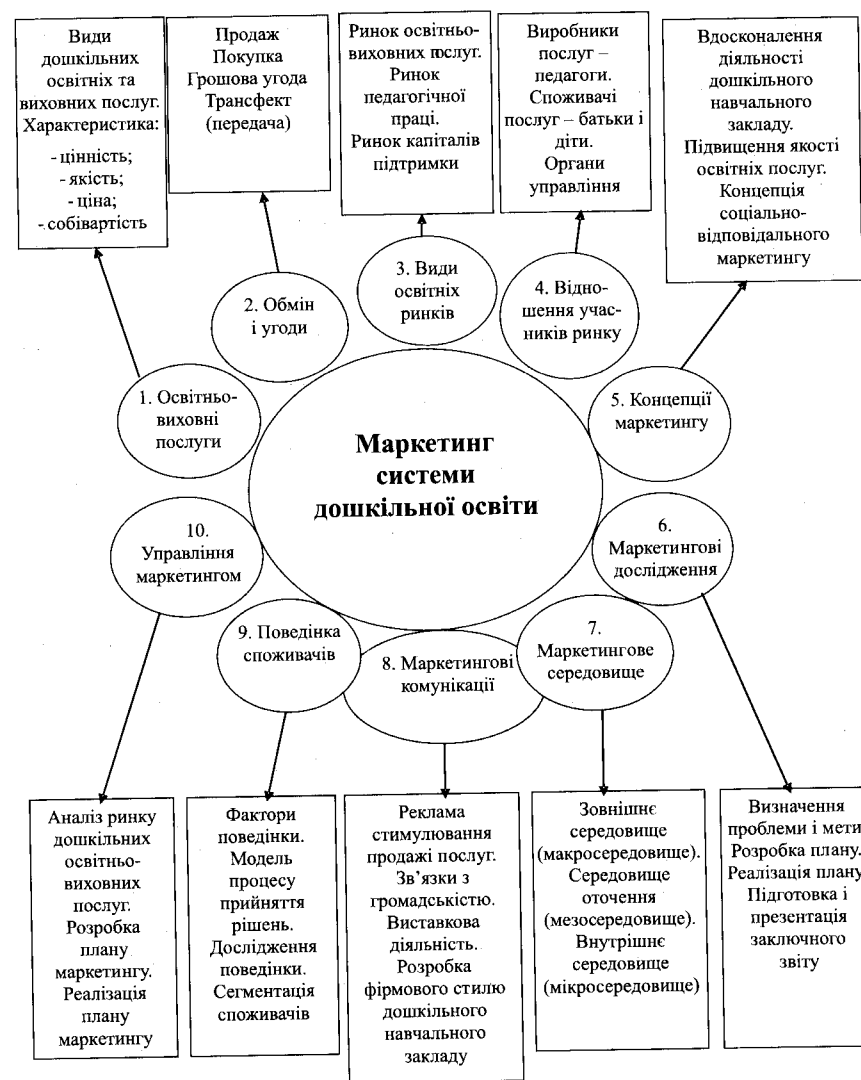


Рис. 4.1. Схема концепції маркетингу дошкільної освіти

5. Управління відносинами учасників ринку навчально-виховних послуг. Особливість освітньої послуги у тому, що вона одночасно надається і споживається, а це вимагає взаємодії між виробником (педагог) та споживачем (батьки, діти). Відносини між учасниками складаються таким чином: виробники послуг орієнтуються на запити батьків і дітей, їх індивідуальні, вікові та соціальні особливості; споживачі виявляють зацікавленість, активність, інтелектуальні зусилля та зважають власні можливості. Органи управління на різних ієрархічних рівнях виступають координаторами відносин між виробниками і споживачами, впроваджують нові послуги, забезпечують програмно-методичними комплексами обидві сторони.

6. Створення спектру навчально-виховних послуг дошкільного навчального закладу. Соціальні фактори сприяння розвитку України привели до нового соціального замовлення на дошкільну освіту: різні форми одержання дошкільної освіти; якість навчально-виховного процесу, харчування; гнучкий режим роботи ДНЗ; формування дитячих груп за функціональним призначенням; надання додаткових освітніх послуг кваліфікованими фахівцями тощо. Пропонуємо такі етапи організації додаткових навчально-виховних послуг ДНЗ у рис. 4.2.

7. Пристосування до зовнішнього та формування внутрішнього маркетингового середовища. Маркетингове дослідження на рівні регіону (зовнішнє) та ДНЗ (внутрішнє) дає можливість вивчити інфраструктуру ДНЗ населених пунктів (відповідно конкретного ДНЗ); спроможність надання освітніх послуг; запити батьків (відповідно конкретного ДНЗ), діти яких відвідують ДНЗ регіону; запити батьків, діти яких не відвідують ДНЗ. На основі узагальнюючих даних зовнішнього маркетингового середовища відбувається процес пристосування внутрішнього середовища кожного ДНЗ регіону до нього.

8. Реклама навчально-виховних послуг. Кожен ДНЗ для збереження свого функціонування та забезпечення розвитку має передбачати, як створити власний імідж і прорек-

ламувати свою діяльність. Рекламу пропонуємо представити через якісну організацію навчально-виховного процесу, збалансоване харчування, надання додаткових освітніх послуг (гуртки, клуби, індивідуальні заняття), рівень корпоративної культури колективу [14, с. 19]. Реклама може бути подана в засобах масової інформації (преса, радіо, телебачення). Проспект дошкільного навчального закладу – це також один із видів реклами.

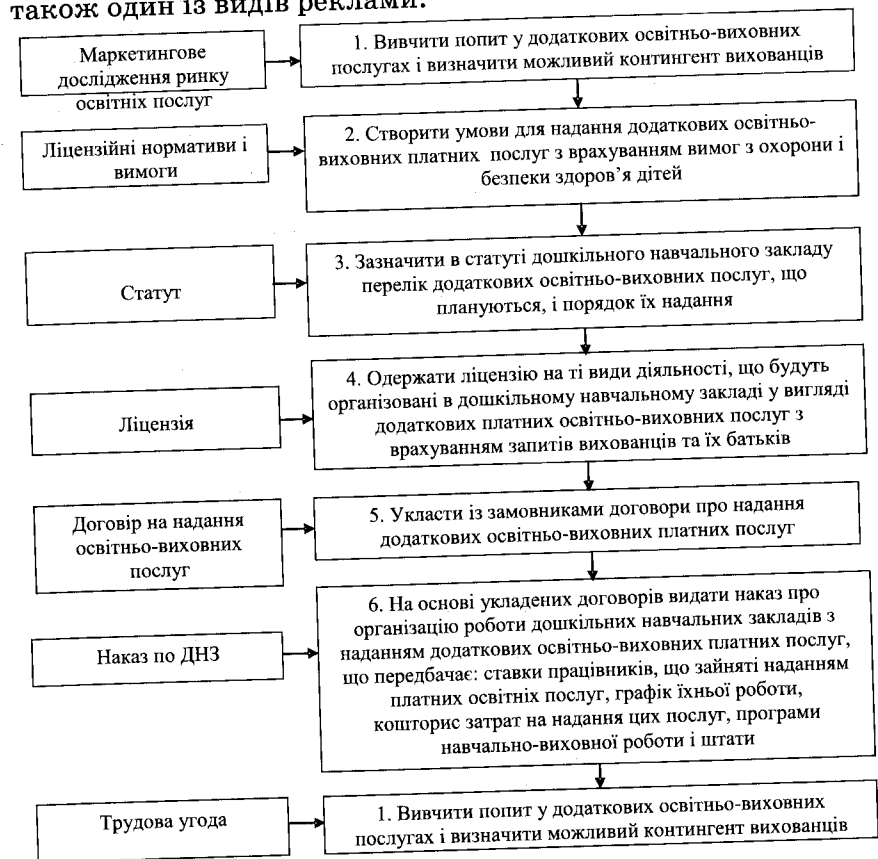


Рис. 4.2. Етапи організації додаткових навчально-виховних послуг ДНЗ

Таким чином, визначені та обґрунтовані нами функціональні напрями управління розвитком дошкільної освіти у регіоні дозволили осмислити цей процес у його всеохоплюючому багатofункціональному виявленні як єдине ціле, пов'язати зміст основних комплексів завдань у цілісну систему управління удосконаленням навчально-виховного процесу в ДНЗ.

На основі вищезначеного нами систематизовано матеріал у вигляді методичних рекомендацій для основних суб'єктів управління дошкільною освітою: регіонального органу управління освітою (РОУО) та керівництва кожного дошкільного навчального закладу (ДНЗ) щодо управління удосконалення навчально-виховного процесу у контексті модернізації змісту дошкільної освіти крізь призму доцільності того чи іншого способу реагування на зміст завдань.

Методичні рекомендації для РОУО і ДНЗ

| Назва функціонального напрямку та завдання | РОУО | ДНЗ |
|--|---|--|
| управління персоналом | | |
| 1 – кадрова політика | Здійснює заходи щодо перспективного забезпечення системи дошкільної освіти регіону професійно підготовленими кадрами. Координує направлення випускників шкіл до педагогічних навчальних закладів, користуючись коефіцієнтом природної кадрової зміни $K = 1/25$. | Забезпечує одержання фахової підготовки зі спеціальності тими працівниками ДНЗ, які її не мають. Підбирає і рекомендує для направлення на навчання випускників шкіл, які в перспективі будуть працювати у ДНЗ. |

| | | |
|---|---|--|
| 2 – підбір персоналу | Планує та реалізує взаємодію із вищими педагогічними навчальними закладами щодо направлення їх випускників на роботу в ДНЗ регіону. Забезпечує необхідні умови працевлаштування молодих спеціалістів. | Здійснює за потребою щорічний прийом на роботу фахівців з підготовкою за профілем – вихователів дітей дошкільного віку та за профілями надання додаткових освітніх послуг. |
| 3 – посадові інструкції та розподіл обов'язків | Знайомить керівників ДНЗ з типовими кваліфікаційними характеристиками, допомагає у розробці посадових інструкцій та службових обов'язків відповідно до умов діяльності кожного. | Розробляє посадові інструкції відповідно до типових кваліфікаційних характеристик, погоджує з профспілковим комітетом. |
| 4 – конференції колективу ДНЗ та батьків | Надає науково-методичну консультацію щодо організації конференції, призначає повноваженого представника. | Двічі на рік організовує роботу конференції. Керівник звітує про фінансово-господарську та професійно-педагогічну діяльність колективу. |
| 5 – рада ДНЗ | Консультує щодо організації створення рад ДНЗ, узагальнює та пропагує передовий досвід їхньої діяльності в окремих ДНЗ. | Створює раду, бере участь у плануванні її роботи, сприяє її успішній діяльності у період між конференціями. |

продовження табл.

| | | |
|--|---|---|
| 6 – адаптація персоналу | Надає методичні консультації щодо здійснення процесу адаптації персоналу в умовах діяльності ДНЗ. | Новопризначеним працівникам дає чітку, детальну інформацію про заклад, вивчає їх індивідуальні особливості, по можливості враховує їх, створює умови для швидкої адаптації. |
| 7 – павчання та підвищення кваліфікації персоналу | Розробляє річний план підвищення кваліфікації педагогічних працівників установ освіти регіону, в тому числі ДНЗ на календарний рік. План затверджується наказом. | Забезпечує проходження підвищення кваліфікації персоналу у терміни, які співвідносяться із наступним проходженням чергової агеестації. |
| 8 – формування колективу | Вивчає, узагальнює та пропагує кращий досвід роботи організації діяльності колективів окремих ДНЗ регіону. | Створює умови для формування колективу, продумує форми заохочення і стимулювання діяльності кожного члена, організовує заходи щодо згуртування колективу. |
| 9 – мотивації та потреби, відзначення та нагороди | Збирає, аналізує пропозиції кожного ДНЗ щодо відзначення учасників навчально-виховного процесу. Приймає рішення, здійснити подання у вищі органи державного управління. | Виплачує педагогічним працівникам щорічну грошову допомогу у розмірі до одного посадового окладу за сумлінну працю, подає двічі на рік клопотання перед РОУО щодо відзначення працівників (підготовка до початку навчального року та за результатами навчального року). |

продовження табл.

| | | |
|---|---|---|
| 10 – адміністративні наради | Систематично, згідно плану роботи, проводить адміністративні наради з керівниками навчальних закладів регіону, в тому числі ДНЗ. | Щомісячно проводить адміністративні наради, орієнтовна тематика і дати яких визначаються у річному плані. Забезпечує якісну їх організацію. |
| управління підготовкою до навчально-виховного процесу та навчально-виховним процесом | | |
| 1 – державні освітньо-виховні програми | Забезпечує ДНЗ регіону діючими освітньо-виховними програмами, надає науково-методичну консультацію щодо їх реалізації. | Забезпечує кожного педагогічного працівника необхідними програмами та сприяє їх якісній реалізації. |
| 2 – облік дітей 5-річного віку мікрорайону обов'язкового обслуговування | Готує розпорядження щодо створення центрів (груп) підготовки дітей до школи, неохоплених дошкільною освітою, сприяє їхній роботі. Контролює ведення обліку дітей 5-річного віку у мікрорайоні обов'язкового обслуговування ДНЗ. | Здійснює облік дітей 5-ти річного віку, забезпечує надання їм дошкільної освіти через різні законодавчо установлені форми. |
| 3 – персональний облік дітей-сиріт та дітей, що залишилися без опіки | Здійснює персональний облік дітей-сиріт та тих, що залишилися без батьківського піклування, у мікрорайоні обов'язкового обслуговування кожного ДНЗ, виділяє додаткові кошти на їхнє забезпечення. | Щоквартально вивчає стан цієї проблеми у мікрорайоні обов'язкового обслуговування, складає списки, подає їх у РОУО. Тих дітей, які відвідують ДНЗ, забезпечує безкоштовним харчуванням та сприяє наданню інших видів соціальної допомоги цій категорії дітей. |

продовження табл.

| | | |
|---|---|---|
| 4 – соціальна стратифікація сімей мікрорайону обов'язкового обслуговування | Організовує процес проведення соціальної стратифікації сімей мікрорайону обов'язкового обслуговування кожним ДНЗ. | Двічі на рік проводить стратифікацію сімей мікрорайону обов'язкового обслуговування, подає дані у РОУО з пропозиціями звільнення цих сімей від оплати за утримання дітей у ДНЗ. |
| 5 – книга обліку дітей | Забезпечує ведення книги обліку у кожному ДНЗ, затверджує списковий склад дітей кожного ДНЗ регіону. | Веде книгу обліку дітей ДНЗ, на початку навчального року подає список дітей у РОУО. |
| 6 – комплектація груп вихованців | Знайомить керівників ДНЗ з нормативами наповнюваності груп, санітарно-гігієнічними нормами утримання дітей у ДНЗ. Періодично і вибірково контролює їх дотримання. | Вивчає запити батьків щодо комплектації груп, враховує їх по можливості, комплектує групи відповідно до нормативів наповнюваності та санітарно-гігієнічних норм. |
| 7 – угода між батьками та ДНЗ | Надає консультацію щодо складання угод між адміністрацією і батьками, вибірково контролює їхню дію. | Укладає угоду з батьками кожної дитини на час її перебування у ДНЗ. |
| 8 – підвіз дітей до ДНЗ | Вивчає стан цієї проблеми, узагальнює потреби регіону у підвозі дітей до ДНЗ, готує проект розпорядження до місцевої державної виконавчої влади. | Готує відомості проживання дітей, аналізує потребу у підвозі дітей, подає клопотання до місцевих органів державної виконавчої влади щодо організації підвозу дітей. |

продовження табл.

| | | |
|---|--|---|
| 9 – організація роботи груп соціально-педагогічного патронажу в мікрорайоні обов'язкового обслуговування | Узагальнює пропозиції ДНЗ регіону щодо створення груп соціально-педагогічного патронажу, здійснює фінансове і кадрове забезпечення, узгоджуючи його з місцевими органами державної виконавчої влади. | Здійснює облік дітей, які не відвідують ДНЗ, подає ці дані у РОУО та вносить пропозиції щодо створення груп соціально-педагогічного патронажу у ДНЗ, подає клопотання про виділення штатних одиниць соціального педагога. |
| 10 – сітка занять | Надає науково-методичну консультацію щодо складання сітки занять. | Складає та уточнює сітку занять з вихователями кожної вікової групи, погоджує зі спеціалістами, затверджує до початку навчального року. |
| 11 – навчальні заняття | Здійснює науково-методичне консультування щодо організації занять відповідно до рекомендацій і вказівок Міністерства освіти і науки України, узагальнює та впроваджує передовий педагогічний досвід ДНЗ регіону. | Створює умови для проведення занять, проводить експертизу якості їх організації та реалізації змісту програми, узагальнює передовий педагогічний досвід. |
| 12 – методи навчально-виховної роботи | Надає методичні та практичні консультації щодо використання традиційних та активних методів навчання, вивчає досвід їхнього використання в окремих ДНЗ, пропагує його через різні засоби. | Вивчає доцільність використання тих чи інших методів навчання вихователями, узагальнює передовий досвід, пропагує його та впроваджує у практику. |

продовження табл.

| | | |
|---|--|--|
| 13 – свята та розваги | Вивчає, узагальнює досвід роботи окремих ДНЗ регіону з цієї проблеми, пропагує його через різні засоби інформації. | Створює відповідні умови та організовує і проводить дитячі свята і розваги, спільні з дорослими, державні та родинні. |
| 14 – огляд-конкурс самодіяльності та творчості дітей | Організовує регіональні огляди-конкурси самодіяльності дітей, нагороджує дітей-переможців та педагогів, які готували їх до конкурсу. | Організовує огляди-конкурси художньої самодіяльності та творчості дітей у межах ДНЗ, забезпечує умови проведення та участь у регіональних конкурсах. |
| управління організацією науково-методичної роботи | | |
| 1 – сучасні навчально-виховні технології | Максимально забезпечує можливе ознайомлення керівників ДНЗ із сучасними навчально-виховними технологіями та методами їх впровадження. | Забезпечує можливе впровадження у практику сучасних навчально-виховних технологій, враховуючи потенційні можливості колективу та матеріально-технічної бази. |
| 2 – програмно-методичні комплекси | Забезпечує наявність літератури програмно-методичних комплексів у методичному кабінеті РОУО та педагогічних кабінетах ДНЗ регіону; залучає до їх розробки та видання наукових працівників дошкільної освіти. | Комплектує педагогічні кабінети літературою навчально-методичних комплексів, сприяє залученню до їх підготовки працівників ДНЗ. |
| 3 – фахові методичні об'єднання | Організовує діяльність фахових методичних об'єднань завідуючих, методистів, вихователів, соціальних педагогів, спеціалістів кожного предмета, здійснює підбір їхніх керівників. | Забезпечує активну участь працівників ДНЗ у роботі куцшових та регіональних фахових методичних об'єднань. |

продовження табл.

| | | |
|--|--|--|
| 4 – школи передового педагогічного досвіду | Створює оптимально необхідну мережу шкіл передового педагогічного досвіду працівників різних напрямів дошкільної галузі. Особливу увагу звертає на підбір базових ДНЗ та керівників шкіл. Популяризує кращий досвід через засоби масової інформації. | Сприяє організації визначеного РОУО профілю школи передового педагогічного досвіду при ДНЗ. Аналізує необхідність для того чи іншого працівника відвідувати заняття та сприяє цьому. |
| 5 – творчі групи вихователів | Формує мережу творчих груп різної проблематики, підбирає керівників та базу. | Забезпечує оптимально доцільну участь педагогічних працівників у роботі творчих груп регіону та власних. |
| 6 – школи молодого вихователя | Створює школи молодого вихователя на базі окремих ДНЗ регіону, підбирає досвідчених керівників. | Забезпечує відвідування всіма вихователями-початківцями ДНЗ занять школи молодого вихователя. |
| 7 – методична рада | Забезпечує функціонування в кожному ДНЗ методичної ради. Надає консультації щодо організації та змісту її роботи. Вивчає та популяризує кращий досвід роботи. | Планує роботу методичної ради, що є складовою річного плану роботи ДНЗ. Забезпечує якісну підготовку засідань та участь у них працівників. |
| 8 – створення бази інформаційних даних у педагогічному кабінеті | Сприяє створенню максимально можливої за змістом та обсягом інформаційної бази друкованих і електронних джерел та їх каталогів | Формує у педагогічному кабінеті інформаційну базу друкованих та електронних джерел, систематично її поповнює, залучає вихователів до |

продовження табл.

| | | |
|--|---|---|
| | у методичному кабінеті РОУО, інформує ДНЗ про їхню наявність. | максимального використання. |
| 9 – передплата фахових періодичних видань | Забезпечує передплату для методичного кабінету РОУО фахових періодичних видань дошкільного профілю, контролює та узагальнює результати передплати цих видань для педагогічних кабінетів ДНЗ і особисто для педагогічних працівників. | Створює умови для передплати необхідної кількості фахових періодичних видань з дошкільної освіти для педагогічного кабінету, стимулює передплату кожним педагогічним працівником, залучає до цього спонсорські кошти. |
| 10 – показові заняття | Спрямовує ДНЗ на організацію та проведення показових занять, надає необхідні консультації. | Здійснює політику максимальної участі вихователів ДНЗ у проведенні показових занять, створює умови для їх підготовки і проведення. Відображає цей процес у плані роботи. |
| 11 – методичні розробки | Створює атмосферу активної участі педагогічних працівників регіону у підготовці публікацій, презентацій та обговорення методичних розробок. Актуалізує увагу на цьому процесі при проведенні систематичної атестації педагогів. Популяризує цей процес через засоби масової інформації. | Залучає та спонукає педагогів до підготовки та публікацій методичних розробок з тих напрямів діяльності, які є найбільш вдалим для того чи іншого педагога. |

продовження табл.

| управління процесом професійного росту співробітників | | |
|--|---|---|
| 1 – чергова та позачергова атестація педагогічних працівників | Відповідно до Положення організовує проведення систематичної (один раз у 5 років) атестації педагогічних працівників регіону, в тому числі працівників ДНЗ. | Забезпечує виконання всіх нормативних вимог щодо проведення чергової атестації педагогічних працівників, сприяє проведенню позачергової атестації для творчо працюючих працівників. |
| 2 – здобуття вихователями освіти за II–IV освітньо-кваліфікаційними рівнями | Налагоджує зв'язки із вищими педагогічними навчальними закладами, до сфери пріоритетного обслуговування яких належить регіон, щодо надання можливості підвищувати освітньо-кваліфікаційний рівень до рівнів “бакалавр”, “спеціаліст”, “магістр” тих педагогів, які мають освітньо-кваліфікаційний рівень “молодший спеціаліст”. | Спонукає педагогів ДНЗ, які мають освітньо-кваліфікаційний рівень “молодший спеціаліст”, до здобуття ними за ступеневою системою освіти освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр”, “спеціаліст”, “магістр” та створює умови для цього. Це фіксується у плані роботи ДНЗ. |
| 3 – діагностика педагогічних працівників | Надає методичні та практичні консультації щодо організації та методики проведення діагностування педагогічних працівників ДНЗ, аналізує результати цього процесу. | Вивчає методику проведення діагностування педагогічних працівників, створює умови для реалізації цих методик на практиці двічі на рік, підсумовує результати. |

продовження табл.

| | | |
|--|---|---|
| 4 – огляд-конкурс педагогічної майстерності | Організовує проведення регіонального конкурсу педагогічної майстерності працівників ДНЗ, визначає переможців, пропагує їх досвід через засоби масової інформації, представляє до нагород. | Забезпечує участь творчо працюючих педагогів ДНЗ у регіональних оглядах-конкурсах педагогічної майстерності. |
| 5 – самоосвіта педагогічних працівників | Пропагує ідеї створення в регіоні умов для забезпечення самоосвіти кожного педагога, залучивши до цього керівні органи місцевого самоврядування, господарських працівників та установ освіти. | Сприяє формуванню в колективі атмосфери постійної самоосвіти та саморозвитку кожного педагогічного працівника. |
| управління якістю навчально-виховного процесу | | |
| 1 – виконання вимог Національної доктрини розвитку освіти | Ідеї та положення Національної доктрини розвитку освіти – методологічна основа стратегічного та річного планування діяльності всієї галузі освіти регіону та дошкільної у тому числі. | У стратегічному і річних планах роботи ДНЗ повинні знайти відображення основні ідеї Національної доктрини розвитку освіти в Україні у напрямі розвитку дошкільної освіти. |
| 2 – реалізація положень Закону України “Про дошкільну освіту” | Основою для планування та практичної реалізації завдань дошкільної освіти у регіоні є вимоги статей Закону України “Про дошкільну освіту”. | Забезпечує вивчення всіма педагогічними працівниками ДНЗ положень Закону України “Про дошкільну освіту” як методологічної та практичної основи для |

продовження табл.

| | | |
|--|---|---|
| | РОУО забезпечує досконале вивчення змісту Закону всіма керівниками ДНЗ. | стратегічного та річного планування роботи ДНЗ. |
| 3 – реалізація змісту Базового компоненту дошкільної освіти в Україні | Забезпечує вивчення змісту Базового компоненту дошкільної освіти всіма працівниками цієї галузі регіону. Базовий компонент дошкільної освіти повинен бути в основі роботи творчих груп, фахових методичних об'єднань, шкіл передового педагогічного досвіду та молодого вихователя. | Забезпечує якісну реалізацію змісту сфер життєдіяльності відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти у практиці роботи педагогічних працівників. Залучає до цього процесу батьків з попереднім вивченням з ними змісту вищезгаданих сфер. |
| 4 – педагогічні ради | Надає консультаційну допомогу щодо організації та змісту роботи педагогічної ради у ДНЗ. Вивчає та пропагує кращий досвід. | Застосовує педагогічну раду як основний інструмент управління діяльністю ДНЗ. Планує та проводить не менше як 4 засідання педагогічної ради на рік. |
| 5 – моніторинг якості організації навчально-виховного процесу | Організовує навчання проведення моніторингу якості організації навчально-виховного процесу – як одного зі шляхів реалізації функцій педагогічного аналізу та прийняття управлінського рішення, активно застосовує його механізми в процесі | Планує здійснення моніторингу якості організації навчально-виховного процесу із обов'язковим залученням працівників регіональних методичних служб, керівників методичних об'єднань, шкіл передового педагогічного досвіду, творчих груп. |

продовження табл.

| | | |
|--|--|--|
| | проведення систематичної атестації діяльності ДНЗ. | |
| 6 – серпнева конференція | Планує та організовує проведення серпневих конференцій у режимі пленарних та секційних засідань. Основні ідеї конференції лежать в основі планування роботи РОУО та навчальних закладів на рік. | Забезпечує участь всіх педагогічних працівників у роботі пленарних та секційних засідань серпневих конференцій і обговорення основних намічених завдань на першому у навчальному році засіданні педагогічної ради. |
| управління маркетингом освітньо-виховних послуг | | |
| 1 – створення спектру навчально-виховних послуг ДНЗ | Здійснює навчання та консультування щодо можливостей кожного ДНЗ регіону з організації діяльності стосовно надання додаткових освітніх послуг, ліцензує їх надання. Узагальнює діяльність всієї системи дошкільної освіти регіону з проблеми надання додаткових освітніх послуг. | Аналізує можливості надання додаткових освітніх послуг, планує та здійснює процес підготовки матеріальної бази, підбору кадрів, подає на ліцензування кожен вид додаткової освітньої послуги. |
| 2 – розробка концепції маркетингу діяльності ДНЗ | Організовує систему семінарів з проблем маркетингу діяльності ДНЗ: освітньо-виховні послуг та їх характеристика; обмін і угоди; концепція маркетингу; маркетингові комунікації; | Вивчає на рівні ДНЗ та мікрорайону обов'язкового обслуговування види освітніх ринків, відношення учасників ринків, маркетингове середовище, поведінку споживачів, проводить маркетингове дослідження. |

458

продовження табл.

| | | |
|---|---|--|
| | управління маркетингом. | |
| 3 – обмін і угоди на ринку освітніх послуг регіону 4 – створення системи маркетингових комунікацій та управління нею | На основі спектру діючих та вивчення перспективно можливих додаткових дошкільних освітніх послуг розробляє орієнтовний план обміну ними, сприяє складанню угод, рекламує продаж послуг ДНЗ регіону через засоби масової інформації, сприяє розвитку комунікації між суб'єктами надання цих послуг та їхніми споживачами за допомогою реклами, виставкової діяльності, проспектів. | Вивчає потужність власної системи надання освітніх послуг та інших ДНЗ, пропонує варіанти обміну використанням навчальної бази освітніх послуг іншими ДНЗ на своїй базі та використання бази інших ДНЗ для своїх вихованців. Вивчає можливості надання освітніх послуг дошкільного характеру позашкільними установами і надає пропозиції РОУО для планування та координації цієї діяльності. Використовує власні можливості для реалізації завдань комунікації на ринку освітніх послуг: проспекти, реклама, виставки. |
| 5 – управління відносинами учасників ринку навчально-виховних послуг та впливами споживачів | Вивчає та узагальнює відношення між учасниками надання додаткових освітніх послуг: працівниками системи дошкільної освіти та батьками і дітьми, пропагує корисність тієї чи іншої послуги і важливість систематичного включення дитини до заняття тим чи іншим видом діяльності. | Вивчає рівень ставлення у кожному конкретному випадку батьків до користування дошкільними освітніми послугами, співставлення фінансових затрат сім'ї з корисністю для дитини, намічає шляхи вдосконалення процесу організації надання послуг і комунікації, взаєморозуміння між його учасниками. |

459

продовження табл.

| | | |
|--|--|---|
| 6 – проведення маркетингових досліджень | Основними завданнями маркетингових досліджень системи дошкільної освіти регіону є визначення рівня зайняття нею місця обов'язкової первинної ланки в загальній системі освіти людини після пережитого нею 10-річного кризового періоду. Вивчає динаміку та якісні характеристики відновлення і прояв нових суттєвих рис дошкільної освіти регіону. | Співставляє роль, яку виконував ДНЗ у минулому, і вивчає рівень його адаптації до нових соціально-економічних умов та нових умов діяльності школи і зміни її структури. Метою маркетингу дослідження є підготовка узагальнень та перспектив необхідного розвитку. |
| 7 – пристосування до зовнішнього та формування внутрішнього маркетингового середовища | Вивчає, аналізує та порівнює рівень пристосування різних ДНЗ до роботи у сучасних умовах. Порівнює результативність цього пристосування, рівень фінансової стійкості аналогічно до стартових можливостей ДНЗ, рівень популярності серед споживачів дошкільних послуг. | Здійснює вивчення змін у внутрішньому середовищі діяльності ДНЗ, відношення між реалізаторами освітніх послуг – педагогів, батьками і дітьми, рівень виконання нових вимог до реалізації змісту Базового компоненту дошкільної освіти, рівень задоволеності цим процесом як з боку педагогів, так і з боку батьків. Проводить рейтинговий самоаналіз оцінки діяльності ДНЗ як зовнішнього, так і внутрішнього середовища. |

закінчення табл.

| | | |
|--|---|--|
| 8 – реклама навчально-виховних послуг | Надає консультацію та допомагає у розробці реклами, сприяє поданню її до засобів масової інформації, виділяє по мірі можливості додаткові кошти, залучає спонсорів та меценатів до цієї роботи. | Створює власний імідж через різні форми реклами, залучаючи до цього батьків, громадськість та заздалегідь плануючи цей вид роботи. |
|--|---|--|

Література

1. Агапова Т.П. Системний підхід до дослідження теорії управління професійною освітою у вищому навчальному закладі / Т.П. Агапова // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2001. – №3 (4). – С. 118–123.
2. Андрущенко В.П. Філософія як теорія і методологія розвитку освіти / Віктор Петрович Андрущенко // Філософія освіти XXI ст.: проблеми і перспективи: зб. наук. праць / за заг. ред. В. Андрущенка. – К.: Знання, 2000. – Вип. 3. – С. 17–23.
3. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. – 2012. – №7. – С. 4–19.
4. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – №6. – С. 6–19.
5. Белошистая А.В. Математика вокруг тебя. Методические рекомендации для организации занятий с детьми 4–5 лет. – М.: Издательство “Ювента”, 2007. – 40 с.: ил.
6. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики: Курс лекций для студ. Дошк. Факультетов высш.

- Учеб. заведений. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 400 с. : ил.
7. Бурова А. Проблемні питання дошкільної освіти / А. Бурова, О. Долинна // Дошкільне виховання. – 2000. – №7. – С. 4–6.
8. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : [метод. пос.]. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
9. “Впевнений старт” програма розвитку дітей старшого дошкільного віку. – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 104 с.
10. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 52 с.
11. Гураш Л. Передовий педагогічний досвід / Л. Гураш, В. Якубенко // Дошкільне виховання. – 2001. – №7. – С. 6–8.
12. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років. – К. : Київ, у-нт ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.
13. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посібник] / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
14. Живаєва Т. Імідж освітнього закладу та особистість керівника / Т. Живаєва // Дошкільне виховання. – 2002. – №5. – С. 18–19.
15. Загородня Л.П. педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навч. пос. / Л.П. Загородня, С.А. Тітаренко. – Суми: Університетська книга, 2010. – 319 с.
16. Закон України “Про дошкільну освіту”, Закон України “Про охорону дитинства”. – К. : Дошкільне виховання, 2001. – 55 с.
17. Закон України “Про освіту” : Підписаний Президентом України 23 березня 1996. – К. : Генеза, 1996. – 36 с.
18. Закон України “Про дошкільну освіту”. – К. : Ред. ж-лу “Дошкільне виховання”, 2001. – 55 с.
19. Зданевич Л.В. Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності : автореф. дис. ...

- канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л.В. Зданевич. – К., 2003. – 22 с.
20. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике / М.В. Кларин. – Рига : НПЦ “Эксперимент”, 1995. – 176 с.
21. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О.Л. Кононко. – К. : Дошкільне виховання, 2003. – 243 с.
22. Кремень В. Філософія освіти XXI ст. / Василь Кремень // Освіта. – 2002. – №58. – С.2.
23. Крутій К.Л. Управління дошкільним закладом освіти: організація контролю та керівництва / К.Л. Крутій, Н.В. Маковецька. – Запоріжжя : ЛПДС ЛТД, 1999. – 100 с.
24. Крутій К.Л. Розвиваємо удитини мовлення, інтелект і здібності. – Запоріжжя: ЛПДС. Лтд, 1999. – 60 с.
25. Кузьменко В. Педагогічний менеджмент у системі дошкільної освіти / В. Кузьменко // Дошкільне виховання. – 2002. – №5. – С. 10.
26. Лазарев В.С. Управление образованием на пороге новой эпохи / В.С. Лазарев // Педагог. – 1995. – №5. – С. 12–18.
27. Лисенко Н.В. Педагогіка українського дошкільця : навч.-метод. посіб. / Н.В. Лисенко, Н.Р. Кирста. – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – 208 с.
28. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / В.С. Лутай. – К. : Магістр-S, 1996. – 256 с.
29. Макарова И.К. Управление персоналом: схемы и комментарии / И.К. Макарова. – М. : Юриспруденция, 2002. – 96 с.
30. Машкіна Л.А. Підготовка студентів до впровадження педагогічних інновацій в дошкільних закладах : [монографія] / за науковою редакцією Т.І. Поніманської / Л.А. Машкіна. – Хмельницький : Еврика, 2004. – 245 с.
31. Митник О. Складові іміджу сучасного закладу освіти / О. Митник // Початкова школа. – 2000. – №7. – С. 51–54.
32. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2013. – 392 с.

33. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – №26. – С. 2–4.
34. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта: Міжнародний аспект / Н.Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [моногр.] / за ред. І.А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 58–80.
35. Новые подходы к организации обучения в начальной школе. Методические рекомендации. – СПб.: “СМИО Пресс”, 2003. – 144 с.
36. Образование в СССР: статистический сборник. – М., 1988. – С. 59–60.
37. Общественное дошкольное воспитание в Украинской ССР // Дошкольное воспитание. – 1978. – №5. – С. 26–27.
38. Оглядова інформація про діючі державні, регіональні, авторські, варіативні програми виховання і навчання дітей дошкільного віку / укл. О. Копейкіна // Дитячий садок. – С. 13–17.
39. Огневюк В. Закон України “Про дошкільну освіту”: інноваційний підхід до формування освітянського правового поля / В. Огневюк // Дошкільне виховання. – 2001. – №9. – С. 3–4.
40. Підготовка майбутніх вихователів до формування пізнавальної активності у дітей старшого дошкільного віку: Навчальний посібник для студентів спеціальності “дошкільна освіта” / автори і укладачі К.Й. Щербакова, О.Г. Брежнева. – Донецьк: ЛАНДОН-ХХІ, 2012, – 199 с.
41. Піроженко Т. Психічний розвиток дитини дошкільного віку. Запоріжжя, 2003. – 123 с.
42. Пісоцька Л. До проблем управління дошкільної освіти в регіоні / Л. Пісоцька // Дошкільне виховання. – 2001. – №12. – С. 20–21.
43. Покроева Л. Д. Організаційно-педагогічні умови функціонування сучасних дошкільних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Л.Д. Покроева. – К., 2001. – 20 с.

44. Положення про дошкільний навчальний заклад : затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003 р. №305 // Урядовий кур’єр. – 2003. – №51. – С. 2–6.
45. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності : затверджене наказом МОН України №522 від 07.11.2000 р. // Дошкільне виховання. – 2002. – №3. – С. 24–28.
46. Про посадові обов’язки працівників дошкільного закладу // Дошкільне виховання. – 2002. – №12.
47. Проскура О.В. Психологічна культура праці завідувачої дошкільного закладу / О.В. Проскура. – К., 1994. – 124 с.
48. Професійна освіта : Словник / [укл. С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало та ін.]; за ред. Н.Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
49. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : [уч. пособие] / Г.К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
50. Семиченко В.А. Психологічна структура педагогічної діяльності : навч. посіб. / В.А. Семиченко, В.С. Заслуженюк – [у 2-х ч.]. – К. : Київський університет, 2001. – Ч. 1. – 217 с.
51. Сучасні підходи до організації свят і розваг / А. Шевчук // Дошкільне виховання. – 2000. – №3. – С. 5–7.
52. Технологія експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі : наук.-метод. посіб. / [А.М. Єрмола, Л.Г. Москалець. О.Р. Суджик. О.М. Василенко]; під заг. ред. А.М. Єрмоли. – Х. : Пошук, 2000. – 260 с.
53. Троян А. Маркетинг в ДОУ / А. Троян // Дошкольное воспитание. – 2001. – №9. – С. 45–52.
54. Удосконалення професійної підготовки спеціалістів дошкільного профілю / упоряд. Л.В. Артемова, Н.В. Лисенко. – К., 1996. – 206 с.

55. Українське дошкілля. Програма розвитку дитини дошкільного віку / О.І. Білан, Л.М. Возна, О.Л. Максименко та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 264 с.

56. Философский энциклопедический словарь / [ред. кол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв и др.]. – [2-е изд.]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1989. – 815 с.

57. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : [навч. посібник] / М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.

58. Фунтикова О.А. Теоретические основы умственного развития дошкольников. – Симферополь: Таврида, 1999. – 304 с.

59. Шкатулла В.И. Подготовка дошкольного учреждения к работе в условиях рынка / В.И. Шкатулла. – М. : Академия, 1992. – 156 с.

60. Щербакова К.Й. Теорія і методика математичного розвитку. – К.: 2005: Євр. Університет. – 261 с.

61. Ямпольская Д.О. Менеджмент / Д.О. Ямпольская, М.М. Зонис. – СПб. : Нева ; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 288 с.

Для нотаток