

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ РЕГІОНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ**

На правах рукопису

УДК 372.2.18

ЧЕРЕПАНЯ Наталія Іванівна

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ
ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ**

13.00.08 – дошкільна педагогіка

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник

Андрієвський Борис Макійович

доктор педагогічних наук, професор

Херсон-2006

ЗМІСТ

Вступ	4
РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади підготовки дітей до школи	
1.1. Проблема підготовки дитини до навчання в школі на сучасному етапі	13
1.2. Педагогічні детермінанти готовності дитини до навчання в школі	31
1.3. Характеристика змісту компонентів готовності дитини до успішного навчання в школі	49
1.4. Кваліметричний механізм психолого-педагогічної діагностики готовності дитини до школи	64
Висновки з першого розділу	83
РОЗДІЛ 2. Експериментальне дослідження ефективності організаційно-педагогічних умов підготовки дітей до школи	
2.1. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов підготовки дітей до школи	87
2.2. Дидактична модель реалізації організаційно-педагогічних умов підготовки дітей до навчання в школі	108
2.3. Аналіз та узагальнення результатів експериментальної перевірки ефективності організаційно-педагогічних умов підготовки дітей до навчання в школі	129
2.3.1. Організація і хід експерименту	129
2.3.2. Залежність між компонентами готовності дітей до школи та їх успіхами в навчанні	153
Висновки з другого розділу	166
ВИСНОВКИ	170
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	175
ДОДАТКИ	194

ВСТУП

Дитинство, яке є найважливішим етапом у житті кожної людини, її розвитку і особистісному становленні, значною мірою пов'язано з освітою. Тому реформаційні процеси, що відбуваються у вітчизняному і світовому освітньому просторі і потребують зниженням віку дітей, що починають систематичне навчання у школі, до 6-ти років, зумовлюють нагальність комплексного вирішення низки соціально-педагогічних проблем. Серед них найбільш гостро постає проблема збереження самоцінності і унікальності дошкільного дитинства.

Початок навчання з шести років передбачає удосконалення системи дитячих дошкільних установ, оптимізації навчально-виховного процесу, органічною частиною якого є створення передумов до систематичної навчальної діяльності дитини, що ґрунтується на ідеї її всебічного і гармонійного розвитку. Зміни в освіті вимагають нових підходів у вирішенні питання наступності й перспективності взаємодії дошкільної і початкової ланок, де забезпечення «шкільної зрілості» дитини стає одним із головних завдань дошкільних навчальних закладів.

Перехід від дошкільного до молодшого шкільного дитинства є особливо значущим і відповідальним етапом у життєвому циклі становлення особистості. Це період визначальної ролі сім'ї і середовища, що оточує дитину, зміни виду провідної діяльності, появу нової соціальної ролі учня. У цей час відбувається розширення сфери потреб і мотивів, якісних перетворень у всіх сферах фізичного, психічного і соціального розвитку дитини, що в свою чергу призводить до новоутворень в інтелектуальній, емоційно-вольовій сферах, ставленні до себе і оточуючих. Готовність дитини до систематичного навчання стає підґрунтям, від якого залежить її подальші успіхи у навчальній діяльності, здатність до довільної діяльності, самодостатність і самопочуття, значною мірою впливає на її психічне та соматичне здоров'я.

Втім в Україні станом на 2005 рік дошкільні навчальні заклади відвідують лише 38% дітей дошкільного віку. Поява освітніх закладів нового типу, потреба відбору дітей у гімназійні класи, що працюють за різними системами навчання, необхідність створення наскрізних стратегій реалізації особистісно орієнтованої концепції освіти в контексті входження України в Європейський освітній простір зумовлює пошук шляхів удосконалення системи підготовки дітей до систематичного навчання у школі.

Проблема підготовки дітей до школи знайшла широке відображення у світовому й вітчизняному історико-педагогічному досвіді. Її вивчення започатковано класиками психології і педагогіки (Л. Виготський, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонтєв, Ж. Піаже, К. Ушинський, Ф. Фребель). Окремі психологічні, педагогічні і методичні аспекти проблеми розкриваються у працях Т. Кондратенко, В. Котирло, Г. Кравцова, Н. Пушкіна, Є. Сапогової, К. Щербакової, F. Nylor, Y. Ossola, D. Cadman, D. Wilson, L. Miller, G. Cummings. Обґрунтовано систему організованих занять у дитячому садку (О. Усова, Ф. Сохін); розроблено методику розвитку компонентів навчальної діяльності на спеціальних заняттях із дошкільниками (Л. Артемова, Л. Венгер, А. Давидчук, Т. Доронова, П. Лучанська). Досліджено різні аспекти готовності дитини до школи (М. Безруких, І. Дубровіна, Я. Коломінський, Р. Немов, Є. Панько); роль сім'ї в цьому процесі (О. Докукіна, В. Тостовий, S. Valter, A. Rydell, D. Cookson, M. Roussey, I. Senecal, V. Stein та ін.)

Особлива увага приділяється наступності в навчанні та вихованні дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку (Л. Артемова, В. Кузь, Л. Калмикова, О. Проскура, О. Савченко, Д. Струннікова, Т. Назаренко, Л. Федорович та ін.).

Про гостроту проблеми підготовки дитини до школи свідчать праці А. Богуш, Н. Бібік, Л. Іщенко, М. Вашуленка, О. Кононко, С. Лаврентьєвої, Т. Піроженко, З. Плохій, К. Прищепи, Н. Шиліної. В них привертається увага не тільки до можливостей дошкільників у засвоєнні предметних знань, але й на

те, що надмірне і раннє перевантаження дитини негативно впливає на її здоров'я, загальний розвиток, змінює сенс і зміст дошкільного дитинства.

Констатуючи суттєвий внесок учених теоретиків і практиків у розробку означеної проблеми, відзначимо, що серед досліджень немає таких, у яких процес підготовки до школи ґрунтується на цілісній концепції розвитку дитини і забезпечується комплексом організаційно-педагогічних умов. З урахуванням цієї потреби, а також рівня науково-теоретичної і практичної розробленості проблеми ефективної підготовки дітей до школи було обрано тему дослідження - **«Організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження є складовою частиною тематичного плану наукових досліджень Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів „Теоретико-методологічні основи вдосконалення системи освіти та поліпшення її кадрового забезпечення” (№0104U010624).

Тема дослідження затверджена вченою радою Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів (протокол №4 від 13.09.2003 р.) і узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол №1 від 27 січня 2004 р.). Автором досліджувався аспект підвищення ефективності підготовки дітей дошкільного віку до навчання у школі.

Мета дослідження - визначити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи.

Завдання дослідження.

1. Виявити взаємозв'язки основних складових готовності шестирічок до школи та їх вплив на успішність навчання першокласників
2. Розробити механізм комплексного діагностування готовності дитини до систематичного навчання, визначити критерії, показники та рівні її сформованості.

3. Визначити й обґрунтувати організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи.
4. Розробити та експериментально перевірити ефективність дидактичної моделі впровадження організаційно-педагогічних умов підготовки дітей до школи.

Об'єкт дослідження - процес підготовки дітей до школи.

Предмет дослідження - організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи.

Гіпотеза дослідження базується на припущенні, що ефективність процесу підготовки дітей до систематичного навчання у школі суттєво підвищиться за наявності сукупності організаційно-педагогічних умов, які передбачають: взаємодію і співпрацю сім'ї, дошкільного навчального закладу й школи; прогностичну комплексну діагностику готовності дитини до школи; урахування залежностей між ключовими елементами компонентів готовності й успіхами дітей у засвоєнні навчального матеріалу; варіативність і оптимальне поєднання традиційних та інтерактивних методів і організаційних форм роботи; відповідне кадрове і дидактико-методичне забезпечення.

Методологічні засади дослідження становлять положення філософії, психології і педагогіки щодо активності суб'єкта у пізнанні; впливу соціуму, навчання і виховання на розвиток особистості, унікальності дошкільного дитинства; взаємозв'язку теорії і практики; принципу системності й комплексності під час аналізу соціально-педагогічних явищ. Дослідження базується на Законі України „Про дошкільну освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Базовому компоненті дошкільної освіти.

Теоретичними джерелами дослідження стали праці вітчизняних і зарубіжних дослідників з особистісно-орієнтованої освіти (І. Бех, С. Подмазін, О. Савченко, В. Сухомлинський, І. Якиманська та ін.), проблем дошкілля та початкової освіти (Л. Артемова, Т. Беньова, О. Кононко, З. Плохій, О.

Проскура, Дж.Чепи), наступності дошкільної і початкової освіти (А. Богуш, З. Борисова, О. Киричук, В. Кузь, Т.Назаренко, Д. Струннікова, Г. Халаша та ін.); сутності і компонентів готовності дитини до навчання у школі (Л. Божович, Л. Венгер, Ю.Гільбух, О.Кононко, Д.Ельконін та ін.).

Для вирішення поставлених у дисертації завдань використано комплекс **методів дослідження**. На теоретичному рівні з метою обґрунтування теоретичних положень дослідження та уточнення основних наукових понять використовувалися аналіз і узагальнення літературних джерел, вітчизняного й зарубіжного досвіду; для визначення основних організаційно-педагогічних умов підготовки дітей до школи і розробки дидактичної моделі їх упровадження використовувались методи моделювання, співставлення та прогнозування.

На емпіричному рівні з метою виявлення реального стану готовності дітей до навчання у школі, ефективності існуючих методик підготовки до школи і досліджуваних організаційно-педагогічних умов було використано методи експертизи, анкетування, бесіди, тестування, спостереження, педагогічний експеримент. Для групування експериментальних даних та їх подальшої комп'ютерної обробки використовувались методи математичної статистики.

База та етапи дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалась на базі дошкільних навчальних закладів № 11 і № 13 та загальноосвітньої школи № 20 м. Мукачева, дошкільних навчальних закладів № 45 і № 82 та загальноосвітніх шкіл № 4, № 45, № 56 м. Херсона.

Усього у дослідженні брало участь 342 дитини дошкільного та шкільного віку, 58 педагогів, 179 батьків.

На **першому етапі** (2002) вивчалися теоретичні аспекти проблеми та стан підготовки дітей до школи в практиці роботи дошкільних навчальних закладів, підготовчих груп. З'ясовувалися суперечності, наявні в цьому процесі, прогнозувались шляхи їх усунення та визначалась база дослідження.

На **другому етапі** (2002-2003) розроблялася програма педагогічного дослідження; визначалась мета, завдання, формулювалась гіпотеза, прогнозувались очікувані результати, а також їх можливі негативні наслідки. Обґрунтовувалась система критеріїв ефективності результатів дослідження, визначались контрольні та експериментальні групи в дошкільних навчальних закладах і початкових школах, здійснювалось обґрунтування організаційно-педагогічних умов підготовки дітей до школи, розроблялись варіанти дидактичної моделі їх реалізації, а також форми взаємодії сім'ї, дошкільних навчальних закладів і школи в педагогічному процесі підготовки дітей до навчання у школі.

Третій етап (2003-2005) передбачав здійснення педагогічного експерименту, з подальшою перевіркою ефективності організаційно-педагогічних умов, що забезпечують підготовку дитини до навчання у школі. Результати експериментального дослідження піддавалися узагальненню і систематизації, кількісному і якісному аналізу. Здійснювалась їх апробація шляхом обговорення і публікації, а також упровадження у практику роботи базових шкіл і дошкільних навчальних закладів.

Наукова новизна і теоретична значущість результатів дослідження полягає в тому, що в ньому уперше обґрунтовано та перевірено комплекс організаційно-педагогічних умов, що забезпечують необхідний рівень підготовки дітей до навчання в школі; уточнено сутність і співвідношення понять „готовність до школи”, „шкільна зрілість” та структуру готовності дитини до навчання у школі; визначено коефіцієнти вагомості комплексного критерію педагогічної та психічної готовності, її показники та рівні; розроблено кваліметричний механізм діагностування «шкільної зрілості» дошкільника; виявлено соціально-педагогічні чинники впливу на якість підготовки дитини до школи; розкрито залежності між розвитком компонентів готовності дітей до школи та їх успіхами в навчанні з провідних навчальних предметів у початкових класах; подальшого розвитку набули організаційні

форми й методи взаємодії сім'ї, дошкільних закладів і початкової школи у процесі підготовки дітей дошкільного віку до систематичного навчання в загальноосвітній школі.

Практична значущість результатів дослідження визначається створенням дидактичної моделі реалізації організаційно-педагогічних умов підготовки дітей до навчання в школі на основі спеціально організованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників виховного процесу. За результатами дослідження підготовлено методичні рекомендації з підготовки дитини до школи та методика комплексної діагностики компонентів шкільної зрілості дітей-шестирічок, що дозволяє оптимізувати процес визначення шкільної зрілості дитини, рекомендувати батькам вибір школи, адекватної психофізіологічному розвитку дитини та її особистісним нахилам; прогнозувати майбутні успіхи дошкільнят на старті шкільного навчання.

Результати й матеріали дослідження можуть бути використаними в роботі дошкільних навчальних закладів, центрах розвитку дитини, загальноосвітніх шкіл різних типів, в системі вищої педагогічної освіти в процесі підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів та вчителів початкових класів, у процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та в системі післядипломної педагогічної освіти.

Упровадження результатів дослідження здійснено в дошкільних навчальних закладах №11 і № 13 м. Мукачева (довідка №137 від 12.03.2006 р.); ЗОШ № 20 м. Мукачева (довідка № 137-2 від 12.03.2006 р.); дошкільний навчальний заклад №45 м.Херсона (довідка №145 від 06.04.2005); ЗОШ № 45 м.Херсона (довідка № 2/1 - 4016 від 3.06.2004 р.); на факультеті дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету (довідка № 10-25/245 від 28 лютого 2006 року).

Матеріали дослідження використовувались у процесі читання лекцій студентам факультета початкового навчання Мукачівського гуманітарно-педагогічного інституту (довідка №49 від 08.02.2006 р.) та слухачам

Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів (м. Херсон).

Достовірність результатів та висновків дисертаційного дослідження забезпечується методологічною обґрунтованістю вихідних позицій, їх відповідністю визнаним науковим положенням; застосуванням комплексу взаємопов'язаних методів наукового дослідження, адекватних його меті та завданням; якісною та кількісною обробкою експериментальних даних; паралельною перевіркою даних дослідження; підтвердженням результатів формувального експерименту практикою роботи дошкільних навчальних закладів і початкових шкіл.

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження обговорювались на звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу Мукачівського гуманітарно-педагогічного інституту (2002-2005), семінарах НДІ педагогіки АПН України (Київ, 2002-2003), засіданнях кафедри дошкільного виховання та початкового навчання Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів (м. Херсон, 2003-2005), а також доповідались на міжнародній науково-практичній конференції „Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів у європейському контексті” (м. Херсон, 2004), всеукраїнських науково-практичних конференціях та семінарах „Виховання дітей та молоді в контексті громадянського суспільства” (м. Київ, 2003), „Інтеграція структури і змісту початкової освіти”(м. Херсон,2003), „Проблеми соціалізації молодших школярів (м.Херсон, 2003), „Наступність і перспективність у навчанні між початковою і середньою ланкою освіти” (м.Херсон, 2005), „Компетентнісно орієнтована освіта в умовах сьогодення” (м. Полтава, 2005).

Основні теоретичні положення та практичні результати дослідження викладено в 7 одноосібних публікаціях автора, з них 4 – у фахових виданнях.

Структура роботи обумовлена логікою дослідження і складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи складає 207 сторінок. З них основного тексту 174 сторінки. У дисертації міститься 6 таблиць та 8 рисунків, що обіймають 5 сторінки основного тексту. Список літератури містить 276 найменувань, з них 41 – іноземних авторів. Додатки викладено на 10 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ

1.1. Проблема підготовки дитини до навчання в школі на сучасному етапі

Здійснення переходу загальної середньої освіти на новий зміст, структуру і термін навчання вимагає перегляду підходів до організації роботи з підготовки дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі. Під підготовкою до школи, ми розуміємо комплекс педагогічних заходів, спрямованих на загальний розвиток дитини, створення передумов для формування основ загальнонавчальних умінь та навичок, які забезпечують їй успішну навчальну діяльність не тільки в першому класі, але й на наступних життєвих етапах.

Натомість, незважаючи на те, що державою гарантована дошкільна освіта кожній дитині, більше половини дошкільників сьогодні з різних причин не відвідують дитячі садки. Це означає, що значна частина дітей приходить до школи без належної підготовки, що викликає певні труднощі в їхньому подальшому систематичному навчанні. Зокрема, збільшується період шкільної адаптації, погіршується стан здоров'я і успішність, створюється нерівні стартові умови. Тому питання організованої підготовки до школи дітей, і насамперед тих, які не охоплені суспільним дошкільним вихованням, сприяння закладам, що здійснюють цю роботу, вимагає вирішення на державному рівні.

В Україні існує розгалужена мережа дошкільних закладів, у яких забезпечення соціальної адаптації та готовності дитини до навчання в школі є важливою ділянкою їх роботи. Саме сучасний дошкільний заклад за умов оптимального використання його можливостей, розширення його функцій, належної координації з боку владних структур, підтримки громадськості може

вирішити проблеми своєчасної підготовки дітей старшого дошкільного віку до шкільного навчання за режимом та в обсязі, який найбільше влаштовує родину.

Правові, організаційні та фінансові засади функціонування дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) різних типів визначаються „Положенням про дошкільний навчальний заклад” [158]. Нововведенням у ньому є розширення традиційних функцій ДНЗ через здійснення соціально-педагогічного патронату сімей, які виховують дітей з особливими потребами, а також узаконення груп з короткотривалим перебуванням у них дітей. Окремим розділом визначено управління ДНЗ, функції керівника, орган громадського самоврядування та його повноваження. У Положенні закріплено варіативні можливості існування різних типів дошкільних закладів, у тому числі й центрів розвитку дитини. Але, зрозуміло, не в кожному районі є така можливість. Тому практика роботи дошкільних навчальних закладів підтверджує, що подібні центри розвитку дитини можна відкривати при ДНЗ, якщо є відповідні умови.

Аналіз річних планів державних дошкільних навчальних закладів свідчить про те, що їх адміністрація дотримується запропонованих Міністерством освіти і науки відповідних рекомендацій. Щорічно проводиться облік дітей старшого дошкільного віку, які не відвідують дошкільні заклади. Запровадуються різні форми охоплення дітей старшого дошкільного віку дошкільною освітою. З цією метою організується їх різнотривале перебування у дошкільних закладах, навчально-виховних комплексах „Школа – дошкільний заклад”, середніх загальноосвітніх школах, найближчих до місця проживання дитини.

Форми організації, режим перебування дітей рекомендується обирати залежно від регіональної специфіки, місцевих умов, можливостей навчального закладу, готовності педагогічних кадрів, контингенту дітей, побажань батьків. При цьому мови утримання дітей мають відповідати діючим санітарно-

гігієнічним нормам.

Безпосередньо роботу з дітьми здійснюють вихователі дошкільних навчальних закладів, учителі початкових класів, які мають відповідну підготовку. Підготовка дітей до школи мусить відповідати вимогам Базового компонента дошкільної освіти і здійснюватись за програмами виховання та навчання дітей дошкільного віку, затвердженим Міністерством освіти і науки. Така підготовка передбачає фізичний, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, її готовність до взаємодії з навколишнім світом, розвиток специфічних видів діяльності дошкільників, які визначають і забезпечують легку адаптацію дитини до нового соціального статусу і є фундаментальними для новоутворень дошкільного дитинства.

Крім того, передбачається за участю педагогічних працівників дошкільного закладу, учителів початкової школи розширення можливості соціально-педагогічного патронату для дітей, які виховуються вдома, у тому числі з вадами психофізіологічного розвитку, а також надання методичної, діагностичної і консультативної допомоги сім'ї. При цьому значне місце відводиться педагогізації батьків, проведенню роз'яснювальної роботи серед громадськості щодо необхідності здобуття дітьми старшого дошкільного віку відповідної освіти та можливості отримання її в різноманітних організаційних формах. Водночас не допускається прийом дітей до першого класу середньої загальноосвітньої школи на конкурсній основі. До школи приймається дитина за бажанням батьків або осіб, що їх замінюють, відповідно до віку, визначеного Законом України „Про загальну середню освіту” і довідки про стан її здоров'я.

Зумовлено це тим, що якість розвитку, рівень освіченості й культури населення набувають вирішального значення для економічного і соціального поступу держави. Загальна середня освіта має забезпечити умови для інтелектуального, соціального, морального і фізичного розвитку й саморозвитку особистості. Іншими словами, освіта є стратегічною умовою

побудови фундаменту демократичного суспільства, яке визнає освіченість, вихованість, культуру найвищою цінністю, незамінними чинниками переходу України до суспільства сталого розвитку [94]. Розв'язання цих завдань передбачає якісне реформування змісту освіти, збільшення тривалості навчання, а загалом управління навчально-виховним процесом на нових методологічних і теоретичних засадах. Отже, чотирирічна початкова освіта в нашій країні – вагомий здобуток, що дає змогу вирівняти можливості дітей в отриманні освіти, зробити її більш ґрунтовною і сучасною.

Необхідно підкреслити, що понад 20 років тому, коли розпочалося експериментальне навчання 6-річних дітей і поступовий перехід до 4-річної початкової школи, владні структури, педагогічна, психологічна і медична наука ставилися до цього з винятковою увагою як до події загальнодержавного значення. Проводилась ретельна підготовка матеріальної бази дитячих дошкільних закладів і шкіл, суцільна диспансеризація дітей, дотримання вимог щодо комплектування перших класів. Це не лише тому, що шестирічні вихованці ставали учнями і зростала актуальність наступності дошкільної і шкільної освіти, а й тому, що дошкільня не могло не реагувати на значні зміни в розвитку всієї системи освіти. Адже доцільність і необхідність єдиної наскрізної дошкільно-початкової її ланок не викликало сумнівів, а вчені й методисти приділяли цьому питанню значну увагу.

Перехід до масової 4-річної школи сьогодні здійснюється в умовах кризи системи дошкільної освіти. Існує реальне протиріччя між законодавчою і науково-методичною готовністю повноцінного розв'язання проблем дошкільня та неможливістю її реалізації через недостатню економічну забезпеченість, а також відомчі, соціальні й інші перепони. Проблему наступності і перспективності дошкільної і початкової освіти загострюють, на нашу думку, і прорахунки, пов'язані з недостатньо обґрунтованим реформуванням системи освіти в Україні, яке носить переважно декларативний характер. Висунуті в Національній доктрині розвитку освіти положення не мають ні достатнього

методологічного обґрунтування, ні фінансового, матеріального, педагогічного, дидактичного підкріплення. Вони фактично повторюють ключеві позиції попередніх документів аналогічного характеру, за виключенням ідеї 12-річної освіти, 12-бальної шкали оцінок, які не можуть суттєво впливати на якість роботи ДНЗ та загальноосвітньої школи, не вирішують накопичених у них негараздів і протиріч.

На жаль, в педагогічній науці, але й у освітянській практиці існують розбіжності щодо розуміння понять „підготовка до школи”, „готовність до школи”, „шкільна зрілість”. Як відомо, готовність до школи передбачає загальну і спеціальну підготовку. Перша – це фізична, інтелектуальна, особистісно-вольова, а друга – уміння включатися в засвоєння предметних знань, умінь, навичок. Інтегративним їх результатом є готовність дитини до навчання у школі, яка має скластися в неї на час завершення дошкільного дитинства. За вимогами Базового компонента дошкільної освіти кожна дитина до школи має здобути відповідну підготовку. Але за статистикою, в Україні дошкільними закладами в містах охоплено лише 38% малят, а в селах – до 19%. Як бачимо, питання підготовки до школи решти дітей є проблемою і науковою, і соціальною. З попереднього досвіду 1980-х років маємо лише одну форму її розв’язання – підготовчі групи при школах. В умовах сучасного життя важливо належним чином використовувати всі можливості як дошкільних навчальних закладів, так і загальноосвітніх шкіл.

За Базовим компонентом, центром педагогічних зусиль є сама дитина. Про свідчать такі напрями навчально-виховної роботи як „Я та інші люди”, „Я і природа”, „Я і суспільство”. Такий підхід сприяє мовленнєвому розвитку дитини, розвитку її уяви і мислення, фантазії, просторових уявлень тощо. Йдеться про відхід від предметоцентризму і орієнтацію на інтегрований цілісний погляд особистість дитини на використання можливостей різних сфер діяльності дошкільнят для забезпечення їх належної соціалізації, емоційного та мовленнєвого розвитку, самореалізації. Звідси випливає потреба

певної перебудови початкової ланки освіти у плані розуміння особливостей підготовки дитини до школи відповідно її вікових можливостей.

Мається на увазі, що початкова школа не може лишитися в межах давніх уявлень про опору тільки на предметну готовність своїх найменших учнів до навчання. Початкова школа має створювати умови для подальшого повноцінного розвитку здобутків дошкільного віку, і поступового формування новоутворення молодшого шкільного віку – навчальної діяльності як провідної.

Сучасна початкова освіта, на відміну від інших її рівнів, організаційно є досить варіативною і забезпечується через поєднання діяльності різних типів навчальних закладів. А саме: дошкільний навчальний заклад – початкова школа; автономна початкова школа у повному складі класів; мало комплектна початкова школа, класи-комплекти у складі школи другого і другого-третього ступенів; початкова ланка у складі спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв, навчально-виховних комплексів; початкова школа для дітей-інвалідів у домашніх умовах тощо. Очевидно, що й надалі варіативність початкової освіти зберігатиметься й удосконалюватиметься.

Протягом останнього десятиліття в методології шкільної освіти дедалі виразніше утверджується особистісний підхід до розвитку дитини, зосередженість начально-виховного процесу на потребах навчання, виховання й розвитку кожного окремого учня. Традиційні концепції поступово зміщуються у бік педоцентричності, яка утверджує повноцінність проживання дитиною кожного вікового етапу. Але у дошкільному віці нерідко навчання дітей будується за типом шкільного, яке спирається переважно на словесно-логічне. Це є однією з причин того, що притаманне дошкільникам образне, конкретно-емоційне мислення повною мірою не розвивається.

Не завжди у практиці роботи ДНЗ враховується те, що лише в молодшому шкільному віці у дитини з'являється мотивація до навчання, дитяча допитливість переходить в елементарні пізнавальні інтереси,

розвивається самооцінка, критичність до себе й оточення, удосконалюються навички спілкування. А відтак діти оволодівають повноцінними навичками читання, письма, обчислень, що засвідчує їхнє пізнавальне і соціальне зростання. Тільки у першокласників поступово змінюється соціальний статус особистості, для якої навчання стає працею, що єднає їх із світом дорослих.

Відомо, що гнучкість, пластичність властивостей дошкільного віку унікальні. Психологи відзначають, цей вік дає великі внутрішні можливості для позитивних змін. На це спрямовані сучасні виховні технології, щоб використати потенціал без шкоди для дитини, а навпаки, зберегти і зміцнити особистісні якості на порозі раннього підліткового віку. Не предметоцентризм, а дитиноцентризм – так можна окреслити особливість сучасних методик. Тому якщо навантаження, зміст навчання та вимоги не відповідають можливостям дітей, виникають фактори ризику. На жаль, практика засвідчує помилковість тенденції до надто раннього початку навчання дітей ще до школи, причому надмірного і досить інтенсивного. У практиці маємо чимало фактів залучення до школи дітей з відставанням біологічного віку від паспортного.

Початок шкільного навчання для вчорашніх дошкільників вимагає від них міцного фізичного та психічного здоров'я, здатності до складної розумової аналітико-синтетичної діяльності, пізнавальної активності, розвинених морально-вольових якостей, високої працездатності, а також певного обсягу конкретних знань, умінь та навичок. І саме дошкільна освіта покликана допомогти дітям справитися з усім тим навчальним та позанавчальним навантаженням, яке ляже на їхні плечі з приходом до школи, забезпечити належну адаптацію. Від цього, як свідчать дані досліджень Л. Артемова [4], А. Бойко [14], Л. Божович [15], А. Богуш [17], М. Волокітіної [37], В. Давидова [58], О. Савченко [159], Л. Федорович [211], істотно залежить майбутнє життя людини не тільки в шкільних стінах, а й поза ними. Сучасна дошкільна освіта – це цілісний процес, спрямований на забезпечення різнобічного розвитку дитини відповідно до її задатків, нахилів, здібностей,

індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб, на формування моральних норм, набуття життєвого соціального досвіду.

Необхідно констатувати, що донедавна дитячі садки відвідувало набагато більше дітей, ніж зараз, і переважна більшість дошкільнят здобувала освіту, яка гарантувала якісну підготовку дітей до школи. Тоді й було сформовано своєрідну модель першокласника – випускника дошкільного закладу, якому на момент вступу до школи здебільшого виповнювалося 7 років, і він уже вмів читати, лічити і певною мірою писати. Зміна змісту, структури й термінів навчання у школі зумовила потребу у створенні іншої моделі першокласника (уже 6-річної дитини) з урахуванням вікових особливостей її розвитку та функціональних можливостей.

Модель шестирічного першокласника має стати, але же не стала орієнтиром нормативних, медичних документів та рекомендацій, що визначатимуть шкільну зрілість дитини, організацію навчально-виховного процесу в першому класі та роботу зі старшими дошкільнятами. Така модель може правильно зорієнтувати педагогів щодо напрямів, змісту та обсягу роботи з 5-річними дітьми, особливо з тими, хто не відвідував раніш дошкільних навчальних закладів.

На момент вступу до школи для дітей, які прийшли з родинного кола, і тих, хто відвідував дитсадок, стартові умови виявляються нерівними. У зв'язку з цим дошкільна практика зустрілася з потребою в цілеспрямованій, комплексній підготовці до систематичного навчання у школі тих дітей, які не відвідували дошкільних закладів. Донедавна організація цієї підготовки становила серйозну проблему як наукового, так і нормативного характеру. Є підстави стверджувати, що ситуація поступово змінюється на краще. Крім роботи підготовчих класів при школах, що вже існує багато років (зокрема, в сільській місцевості), дошкільні заклади розширюють традиційні форми надання дошкільної освіти всім бажаючим, відкриваються групи короткотермінового перебування дітей у закладі, прогулянкові групи та ін.

Розгортається також служба соціально-педагогічного патронату сім'ї.

Суттєво, що зміст навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку регламентується програмами і навчально-методичними посібниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки України для використання в дошкільних навчальних закладах. Однак програми були розроблені як цілісні документи, де зміст роботи з дітьми всіх вікових дошкільних груп викладено за принципом наступності, тобто ускладнення матеріалу за всіма напрямками роботи подано відповідно до віку дітей. Тому, певно, і зміст роботи, передбачений для вихованців старшої групи, які постійно відвідують дошкільні заклади, не можна переносити без коректив у роботу з 5-річними дітьми, які не мають досвіду, що складається протягом певного часу цілеспрямованого педагогічного впливу. Конче необхідна програма, яка б містила рекомендації щодо основних організаційних заходів у галузі проведення роботи з дітьми, неохопленими ДНЗ, методичного її забезпечення, роботи з кадрами, батьками, громадськістю, ґрунтовні методичні поради стосовно її напрямів, обсягу та змісту з урахуванням місцевих умов, можливостей, досвіду.

За рекомендаціями Міністерства освіти і науки України підготовку до навчання у школі 5-річних дітей можуть здійснювати вчителі початкової школи в загальноосвітніх закладах, якщо в безпосередній близькості до місця проживання дитини немає дитячих садків (переважно в сільській місцевості). При цьому обов'язковим є дотримання основних санітарно-гігієнічних вимог щодо організації навчання дітей 5-6 років та режиму навантаження з урахуванням основних видів діяльності дітей цього віку. Крім того, організація роботи з дошкільнятами вимагає врахування основних закономірностей їхнього фізіологічного, психічного та соціального розвитку, а відтак визначити зміст, обсяг та форми діяльності. Не варто продовжувати традицію дублювання шкільних занять, завдань, форм і методів у роботі з дітьми дошкільного віку, підпорядковуючи зміст дошкільної освіти логіці

майбутніх навчальних дисциплін [122; 143; 165].

Натомість аналіз практики засвідчує, що у роботі вчителів початкових класів з дошкільниками інтелектуальний розвиток дитини превалює над фізичним, художньо-естетичним та соціально-особистісним. З життя дошкільнят поступово витісняються специфічні для їхнього віку види діяльності. Гра як провідний вид діяльності неправомірно замінюється різними статичними заняттями, 5-річній дитині передчасно нав'язується непритаманний її віку соціальний статус. Однак йдеться не про те, щоб зовсім не прилучати дитину до навчальної діяльності, дозволяючи їй лише гратися та розважатися. Між провідними видами діяльності дошкільнят, навіть за цілеспрямованої підготовки їх до школи, має зберігатися баланс. Це гарантуватиме їм повноцінне фізичне та психічне здоров'я, запобігатиме перевантаженню та перевтомі дітей при переході до шкільного навчання.

Основними напрямками роботи мають бути зміцнення і збереження здоров'я дитини, її соціалізація, розумовий, мовний і моторний розвиток. Особливо увагу слід приділити підготовці руки дитини до письма. Є потреба у створенні продуманої системи спеціальних вправ, ігор, масажів, дій з предметами, продуктивних видів діяльності, спрямованих на розвиток дрібних м'язів руки, бо саме зрілість м'язового контролю забезпечує точність графічних дій. Не варто навчати дітей написання літер і використовувати шкільні прописи.

Результати нашого опитування показали, що до цього часу громадська думка і вимоги батьків орієнтуються на застарілі уявлення про те, що раннє навчання дитини суто предметних знань забезпечує її успішне навчання у школі, позитивне ставлення до неї дорослих і однолітків. Сьогодні завдання педагогічної теорії і практики – змінити цю хибну думку і довести результатами своєї праці правильність трактування сутності природи дошкільного дитинства як важливого періоду, як бази для всього майбутнього життя особистості.

Основні позиції такого підходу вже окреслені в Базовому компоненті дошкільної освіти, а створення програмно-методичного забезпечення до нього дасть можливість батькам їх реалізувати. Слід констатувати, що Міністерство освіти і науки приділяє достатню увагу новим позитивним процесам та досвіду, плануючи якнайшвидше врегулювати на державному рівні всі важливі питання сьогодення. Це насамперед: пошук ефективних організаційних підходів до впровадження нових форм здобуття дітьми дошкільної освіти, у тому числі запровадження соціально-педагогічного патронату сім'ї; перегляд змісту дошкільної та початкової освіти з метою визначення пріоритетних напрямків діяльності кожної з цих ланок та усунення диспропорції між провідними змістовними лініями дошкільної освіти, що полягає сьогодні у переважанні пізнавального розвитку над фізичним, соціально-особистісним та художньо-естетичним; створення програмно-методичного забезпечення підготовки до школи старших дошкільнят, у тому числі й тих, які не відвідують дитячий садок; пошук сучасних науково обґрунтованих мобільних методик визначення шкільної зрілості дитини; підготовка кадрів для роботи з дітьми, не охопленими суспільними дошкільними закладами [62; 133; 162; 163; 164].

У зв'язку з цим особливу актуальність у даний час набула проблема визначення загальних принципів наступності між ступенями освіти. Це пов'язано з виниклим багатоваріантним освітнім простором дошкільної та початкової загальної освіти. Звичайно, наступність між дошкільним і шкільним ступенями освіти не повинна розумітися тільки як підготовка дітей до навчання. Уважне ознайомлення з формами, методами роботи в дитячій дошкільній установі збагачує можливість зробити перехід дітей у школу більш м'яким, створити умови для швидшої адаптації до нових умов, оскільки психологічна різниця між шестирічною і семирічною дитиною не настільки велика.

Важливу роль у забезпеченні наступності дошкільного і шкільного

навчання відіграє детальне уявлення батьків і педагогів одне про одного, що приведе до їх усвідомленої взаємодії і розробки спільної системи дій. Залишається актуальною проблема вміння по-новому підійти до батьків, вселити їм довіру і повагу до системи дошкільної освіти, навчитися поважати батьківський колектив, працювати з ним.

Таким чином, метою дитячих дошкільних установ є всебічний загальний розвиток дитини відповідно до її потенціалу, можливостей. Метою початкового навчання є продовження всебічного загального розвитку дітей поряд з освоєнням найважливіших навчальних навичок у читанні, письмі, математиці та становленням навчальної діяльності.

Сутність перехідного періоду полягає в тому, що в дитини вже є основні передумови навчання (довільність, способи пізнавальної діяльності, мотивація, комунікативні вміння), але вона, власне кажучи, ще залишається дошкільником, і її становлення як учня відбувається лише в процесі навчання і всього шкільного життя. Однак з перших же днів навчання початкова школа висуває жорсткі вимоги до дітей (до їхнього поводження, діяльності, спілкування), як уже дійсних учнів, не забезпечуючи необхідної поступовості. Цілі освіти початкової школи не збігаються з цілями дошкільного ступеня освіти.

Так, якщо в дошкільних установах основна увага приділяється збереженню і зміцненню здоров'я, всебічному загальному психічному і фізичному розвитку дитини, становленню її як особистості, то в початковій школі основним стає формування практичних навичок читання, письма, лічби, шкільного типу поведінки. Не сприяє успішній адаптації дошкільника і відсутність у початковій школі умов для самодіяльних ігор, експериментування, конструювання, різних видів художньої діяльності, чим було багате життя в дитячому садку й у чому, насамперед, дитина мала успіхи. Це приводить до різкого зниження пізнавальних інтересів дитини, її активності й ініціативності, що завдає серйозної шкоди її особистісному

розвитку.

Як у дошкільній установі, так і в школі освітньо-виховний процес має бути підпорядкований меті становлення особистості дитини: розвитку її компетентності (комунікативної, інтелектуальної, фізичної), креативності, самостійності, відповідальності, довільності, волі і безпеки поведіння, самосвідомості і самооцінки. Для встановлення наступності, на нашу думку, необхідним було б збагачення освітнього змісту в початковій школі. Це передбачає введення в педагогічний процес різних видів дитячої творчості (самодіяльних ігор, драматургії, технічного і художнього моделювання, експериментування, словесної творчості, музичних і танцювальних імпровізацій); збагачення змісту уроків естетичного циклу; прилучення дітей до національної художньої культури; створення у школі розвивального предметного середовища; широке використання ігрових прийомів, особливо в перший рік навчання у школі.

Аналіз практики показує, що значну роль у підготовці дитини до навчання у школі відіграють методичні об'єднання або центри як у школах, так і в дошкільних закладах. Орієнтуючись на завдання, які має виконувати методичний центр у дошкільному закладі та школі, адміністрація основну увагу приділяє формуванню професіоналізму педагогів, які мають бути людьми високої культури, що знають педагогіку та психологію, цікавляться сучасною наукою, ведуть дослідницьку та пошукову роботу, являють собою авторитет для дітей і дорослих. Виходячи з цього, при організації методичної роботи заклади керуються основними положеннями:

- створення умов для розвитку активності педагога;
- надання адресної допомоги працівникам на основі поглибленого діагностування;
- пошук оптимальних форм і методів виховання та навчання;
- відмова від авторитарного стилю управління.

Наприклад, ознайомлення з методичною роботою ДНЗ при школі

гуманітарної праці, шкіл №34, №39 та дошкільних навчальних закладів №31, №45 м. Херсона показує, що керівниками методичних об'єднань проводиться значна робота з формування професіоналізму педагогічних кадрів. Систематично проводяться семінари, конференції, круглі столи. Останнім часом впроваджуються в систему методичної роботи навчальних закладів активні форми роботи з педагогами. Це різноманітні тренінги, ділові ігри, конкурси.

Високі потенційні можливості в плані підготовки дітей до школи закладені в новому за змістом і формою комплексі „Школа-садок”, що доповнює мережу загальноосвітніх закладів. Такий комплекс, як відомо, може функціонувати на базі дитячої установи чи початкової школи за умови дотримання відповідних санітарно-гігієнічних вимог. Він покликаний здійснювати навчання та виховання дітей дошкільного віку від 1,5 до 6 років, і на рівні державних стандартів забезпечувати загальноосвітню підготовку школярів 1-4 класів від 6 до 10 років [222, С. 73-77].

Досвід засвідчує, що об'єднання в один колектив педагогів школи та вихователів дитячого садка, дітей дошкільного віку та школярів в умовах функціонування комплексу є доцільним, оскільки процес соціальної адаптації дошкільнят у даному закладі проходить безболісно. Школа для них – бажане майбутнє. Слід також зазначити, що природа підготовки дошкільнят до навчання в комплексі „школа-садок” надзвичайно ефективно формує в них педагогічну готовність як до нового виду діяльності, так і до нової життєвої перспективи. На думку О. Савченко, створення такого типу навчального закладу є оптимальною формою підготовки дітей до школи та всебічного їх розвитку [189].

У сільській місцевості комплекс дає можливість задовільнити потребу в зміцненні малокомплектної початкової школи та розвитку дошкільного громадянського виховання, розв'язувати проблему наступності в роботі дошкільного навчального закладу й школи, яка за останні роки набула нового

осмислення. Досвід показує, що об'єднання дошкільної установи зі школою дає можливість успішно розв'язати ряд питань соціального й організаційно-педагогічного значення.

Відзначимо, що на сьогодні існує багато об'єднань, які працюють на базі і дитячого садка, і школи, однак за єдиною системою управління. Успішну роботу обох колективів забезпечує, насамперед, план єдиної роботи школи та дитячого садка. **Форми організації підготовки дітей до школи** здійснюють у підготовчій групі та в 1 класі школи як вихователями, так і керівниками обох закладів; аналіз готовності дітей до школи; стан успішності першокласників та ін. Обговорення цих питань дає можливість поліпшувати систему виховання, удосконалювати організаційні форми навчально-виховної роботи в першому класі школи. **суспільно-стаціонарні форми** у такому закладі **недовготривалі форми** сприяють кращій підготовці дітей до школи.

Аналіз річних планів комплексів „Школа-садок” свідчить, що спільна робота здійснюється за такими напрямками:

Дошкільні навчальні заклади різних типів	Навчання	Короткотермінове навчання
– участь обох педагогічних колективів у спільних конференціях, виставках; проведення спільних педрад, семінарів з питань наступності в роботі дитячого садка й школи та підготовки дитини до навчання;	Форм власності	протягом року
		від 1-2 до 6 місяців

– робота дитячих колективів обох установ: екскурсії до школи; розповіді, об'єднання «добродійні» навчальні та шкільне групи; відвідування центри; підготовка дітей підготовчої групи й першокласників; організація виставок, концертів, спортивних змагань, ремонт та виготовлення іграшок школярами, розпродаж їх на аукціонах та ін.;

Об'єднання «добродійні» навчальні та шкільне групи; відвідування центри; підготовка дітей підготовчої групи й першокласників; організація виставок, концертів, спортивних змагань, ремонт та виготовлення іграшок школярами, розпродаж їх на аукціонах та ін.;	Групи розвитку	Навчальні групи
	«Школа» діти при дошкільних навчальних закладах	при дошкільних навчальних закладах

– робота з батьками; Навчально-виховні	Групи розвитку	Навчальні групи
– взаємодія вихователів і вчителів з сімейними програмами відповідного навчального закладу тощо.	«Школа» діти при дошкільних навчальних закладах	при дошкільних навчальних закладах

Узагальнення результатів аналізу практики підготовки дітей до навчання ми представили у вигляді схеми, яку відображено на рис.1.1.

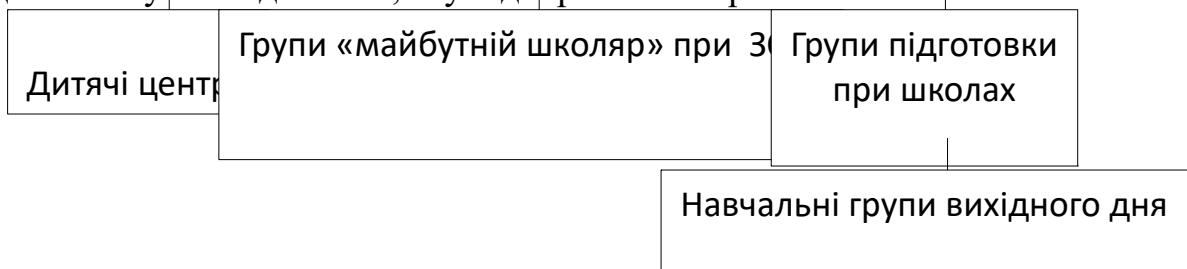


Рис. 1.1 Різновиди сучасних форм організованої підготовки дітей до школи
Відомо, що ефективне навчання дитини в школі значною мірою

залежить від її бажання вчитися. Тому одним із важливих завдань для вихователів є збудження й розвиток пізнавальних інтересів дошкільнят. За таких умов позитивне ставлення дітей до школи, до навчання вдається сформувати легко. Цьому сприяє й зустріч учителя з майбутніми першокласниками, у бесіді з якими проходить роз'яснення всього, що їх цікавить.

Практика показує що, вихователі, відвідуючи школу, як правило, відмічають у першокласників нестриманість на уроках, відсутність стійкої уваги, швидке переключення з одного предмету на інший. Це спонукає педагогів дошкільного закладу більше уваги приділяти відповідальній поведінці дітей на заняттях, формувати відповідальне ставлення до дорученої справи, уміння доводити її до кінця, бо з приходом до школи в дитини змінюється міра відповідальності: потрібно щодня ходити до школи, учити уроки, відповідати за свої дії тощо.

У результаті такої спільної діяльності вихователя та вчителя розробляються для дітей підготовчої групи правила поведінки, наближені до шкільних. Це дає можливість уникнути різкої зміни вимог до дитини. Наприклад, провідними стають такі: слухай уважно й з першого разу виконуй вимоги вихователя; завдання слід виконувати до кінця; не підказуй; працюй самостійно та інше.

Не викликає сумніву те, що успішне навчання й виховання молодшого школяра залежить від взаємодії школи, дошкільного навчального закладу та сім'ї. На цьому важливому для дитини етапі переходу з дитячого садка до школи лише вчитель, вихователь та батьки спроможні створити обстановку доброзичливості, турботи, підтримки. Тому в діяльності педагогічних колективів як школи, так і дитячого закладу залучення батьків до навчально-виховного процесу є одним із важливих напрямків. Ознайомити батьків дітей підготовчої групи з вимогами школи допомагають „Дні відкритих дверей”, тематичні виставки, збори як у дошкільному закладі, так і в школі, організація

постійно діючих семінарів для батьків з різних питань виховання, виявлення сімейних традицій тощо.

Узагальнення досвіду роботи дошкільних навчальних закладів Херсонської області показало, що провідну роль у практиці підготовки дитини до школи відіграє методична служба навчального закладу, яка основну увагу приділяє формуванню професіоналізму педагога, що знає педагогіку та психологію, цікавиться сучасною наукою, веде дослідницьку та пошукову роботу, є авторитетом для дітей та дорослих. Виходячи з цього, методисти дошкільного закладу керуються такими положеннями, як створення умов для розвитку активності педагога; надання адресної допомоги працівникам на основі поглибленого діагностування; пошук оптимальних форм та методів навчання; відмова від авторитарного стилю управління.

Структура методичної роботи, управлінські моделі визначаються за матеріалами попереднього діагностування. Кожен методичний кабінет дитячого садка має достатню базу матеріалів, які допомагають у процесі самоосвіти, тут постійно організуються виставки, презентації, а головне, ведеться систематична робота з оновлення навчально-виховного процесу. Традиційними стають конкурси педагогічної майстерності, прес-діалоги, круглі столи, експрес-огляди, майстерні тощо. З метою пошуку найбільш ефективних методів і прийомів розвитку дитини постійно проводиться робота з виявлення схильностей і задатків дітей, ведеться розробка особистісних моделей педагогічного співробітництва дитячого садка, сім'ї та загальноосвітньої школи.

Таким чином, дошкільні навчальні заклади, будучи першим кроком у системі освіти, виконують важливу функцію підготовки дітей до школи, від розв'язання якої багато в чому залежить успішність їх подальшого навчання. У практиці дошкільного виховання в Україні склались різноманітні форми організованої підготовки дітей до систематичної навчальної діяльності. Водночас, незважаючи на значні позитивні зрушення, в силу низки як

об'єктивних, так і суб'єктивних чинників, організація роботи з дошкільниками ще має значні резерви для удосконалення, де основними видами діяльності дітей дошкільного віку є збереження і зміцнення фізичного стану, розвиток особистісної готовності до школи (стосунки з дорослими, з однолітками, ставлення до самого себе), розумова, мотиваційна і волева готовність, а також сформованості початкових умінь читання, рахування, письма та інше. Як і раніше, залишається відкритою проблема забезпечення наступності між дошкільною і початковою ланками освіти. Має місце дублювання навчальних програм, відсутній «перехідний адаптаційний» період, наявне невикористання можливостей нових педагогічно-освітніх технологій, недостатня психолого-педагогічна підготовка педагогічних кадрів у світлі сучасних вимог.

1.2. Педагогічні детермінанти готовності дитини до навчання в школі

Зміни, що відбуваються в освітньому просторі, по-новому ставлять питання наступності між дошкільною і початковою її ланками. Забезпечення фізичної, розумової і психічної „шкільної зрілості” дитини дошкільного віку є головним завданням діяльності дошкільних навчальних закладів. Це закріплено в державних і відображено в інформаційно-нормативних документах (лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-510 від 18.12.2000 р. „Про організацію роботи з дітьми старшого дошкільного віку, які не відвідують дошкільні заклади”, наказ № 1/9-157 від 13.04.2001 р. „Про зарахування дітей до 1 класу загальноосвітнього навчального закладу”, наказ № 365 від 06.05.2001р. „Про прийом дітей до 1 класу загальноосвітніх навчальних закладів”). Зміни і варіювання часу навчання в школі, строків початку навчання відповідно до Закону України „Про загальну середню освіту”, диференціація освітніх систем вимагають перегляду вимог щодо

змісту готовності шестирічних дітей до навчання у школі. Іншими словами, сучасна система національної освіти потребує відповідних управлінських, науково-методичних і організаційних рішень, і насамперед свого реформування на засадах неперервності.

Виокремлюються три доміанти цього процесу: здійснення його в контексті особистісно-орієнтованої парадигми, спрямованість на виконання державних стандартів і забезпечення наступності між ланками системи освіти, у тому числі між дошкільною і шкільною її складовими.

Необхідність вивчення готовності дітей до шкільного навчання виникла у 80-х роках ХХ ст. у зв'язку зі зниженням строків навчання. Спеціалісти різних профілів (педагоги, психологи, фізіологи, лікарі) ще в період першого досвіду навчання дітей з 6 років наголошували на особливу роль дошкільного дитинства, оскільки саме в цьому віці, на думку Д. Ельконіна, „відбувається інтенсивне орієнтування дитини в соціальних стосунках між людьми, у трудових функціях людей, суспільних мотивах і завданнях їхньої діяльності. На цій основі до кінця названого періоду в дітей виникає тенденція до здійснювання серйозної, суспільно значимої діяльності, що оцінюється. Саме це має визначальне значення для готовності дитини до шкільного навчання: соціальна зрілість, а не технічні вміння створює таку готовність” [86: 62]. Тому насамперед необхідно створити середовище, що забезпечує розширення прав дитини і батьків, поваги до особистості дитини, урахування освітніх інтересів кожного, адекватності педагогічного процесу віковим особливостям, забезпечення повноцінного психічного і фізичного розвитку, охорони здоров'я дітей. Як показує досвід, для того, щоби принципи не були просто декларовані, їх треба впроваджувати у відповідних матеріально-технічних, педагогічних і соціальних умовах.

Аналіз літератури з проблем дослідження дозволяє стверджувати, що як у вітчизняних, так і в зарубіжних авторів немає єдності. Існують різні підходи до термінології у визначенні компонентів шкільної готовності, їх кількісних і

якісних характеристиках, різні точки зору щодо досліджень підготовки дітей до навчання. Так, теоретичний аналіз психологічної готовності дитини до шкільного навчання бере початок у творах класиків вітчизняної психології: Л. Виготського [39; 40]; Г. Костюка [96], Л. Божович [15]; О. Леонтьєва [110; 111]. Проблема навчання пов'язувалася вченими з розвитком дитини: „шкільне навчання ніколи не починається на пустому місці, – підкреслював Л. Виготський, – а завжди має перед собою вже певну стадію дитячого розвитку, пророблену дитиною до вступу до школи” [39, С. 445]. Більше того, „навчання повинне бути узгоджене з рівнем розвитку дитини” [41, С.258].

Поняття „готовність до шкільного навчання” вперше було запропоновано О. Леонтьєвим [109]. Автор пов'язував його з розвитком у дітей здатності управляти своєю поведінкою. У свою чергу Л. Божович [15], розглядаючи особливості психічного розвитку дитини, яка починає шкільне навчання, відзначала важливість наявності, необхідність сформованості такого новоутворення, як „внутрішня позиція школяра”. Більше того, на її думку, цей показник є основним критерієм готовності дитини до школи, що полегшує його навчання. Важливим елементом у структурі готовності дитини до школи Л. Божович вважала достатній рівень розвитку мотиваційної сфери дошкільника, мотивів, які спонукають до навчальної діяльності. Йдеться про пізнавальні інтереси школяра, потреби в інтелектуальній активності, в оволодінні уміннями, знаннями і навичками, а також мотиви, пов'язані з „потребами дитини в спілкуванні з іншими людьми, в їх оцінці й схваленні, з бажанням учня зайняти певне місце в системі доступних йому суспільних відносин” [15, С. 23-24].

Результати досліджень показують, що з приходом дитини до школи починається важливий етап в її житті. Виникає нова соціальна позиція особистості – учень, яку вона реалізує безпосереднім учасником однієї з форм значимої діяльності – навчальної. До неї в цей період висувуються нові вимоги, з'являються нові обов'язки й товариші, змінюються стосунки з

дорослими, які також потребують певних моральних зусиль і досвіду. Але для розвитку дитини дошкільний вік має самодостатнє значення, і його не можна розглядати лише як етап підготовки до школи, обмежуючись навчанням малюка читанню й лічби.

Як зазначав академік Г. Костюк, розвиток не є прямим наслідком навчання. Він має свої особливості, закони (пов'язані із законами навчання й виховання, але не тотожні їм), свої специфічні рушійні сили. Отже, не можна орієнтуватися на штучну акселерацію, формувати навчання, проходити поспіхом важливий період психічного розвитку дитини [168, С. 37]. Перехід дитини з дошкільного на наступний стан розвитку, за Д. Ельконіним [228], визначається тим, наскільки в неї назріли ті внутрішні протиріччя, які можуть розв'язатися шляхом такого переходу, і наскільки повно прожитий дитиною попередній період розвитку.

Передбачений реформою освіти перехід на навчання з шести років детермінує вдосконалення виховної системи дошкільних установ, оптимізації навчально-виховного процесу, органічною частиною якого є формування у дітей передумов навчальної діяльності. Тому феномен готовності дитини до шкільного навчання вимагає свого подальшого дослідження. Зокрема, ознайомлення з літературою з проблеми показує, що незважаючи на розбіжності в підходах щодо розуміння готовності дитини до навчання в першому класі, залишаються незмінними ті компоненти, за якими можна оцінити рівень розвитку її психологічних якостей, що визначає сама школа.

Важливим у контексті процесу переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку є психологічна перебудова особистості дитини, тобто сформованість готовності до прийняття положення школяра. За даними вчених (Е. Басін, Б. Ельконін, Т. Кондратенко, Т. Шилов, Й. Шванчара, Л. Федорович), неготовність до статусу школяра є однією з причин подальшої неуспішності дитини в навчанні. Як наголошує Є. Сапогова, „одна з причин відставання в молодших класах – збігання моменту достатніх передумов до навчання і

моменту фактичного приходу до школи, об'єктивна неготовність до навчання” [188, С.38].

Діти шести років схожі на семирічних лише зовні. Висока інформованість дошкільняти не забезпечує автоматично розвиток емоційної, вольової та соціальної сфер його особистості. При цьому, як відомо, близько 60% дітей, які приходять до школи, мають психоматичні порушення. Зростає кількість дітей з психоневрологічними захворюваннями та хворобами органів чуття, значна кількість дітей перших класів становить „групу ризику” і потребує уваги шкільного психолога. Це вимагає виключно зваженого підходу до визначення готовності дитини до навчання в умовах загальноосвітньої школи.

Ряд учених (Л. Божович [15], Л. Венгер [35], Є. Сапогова [188], О. Савченко [189], Г. Назаренко [141], Є. Павлютенков [153]) відзначають, що джерелом внутрішньої позиції початківця не завжди є потреба в набутті знань, а бажання перебування у школі. Йдеться про детермінанту так званого „відчуття необхідності навчання”, що не є внутрішньою потребою дитини дошкільного віку бути школярем.

Цікавою в цьому плані є думка, що суть перехідного періоду від дошкільного до молодшого шкільного віку в контексті теорії діяльності і критичних вікових етапів полягає в так званих „діалектичних скачках у розвитку” дитини. Останній передбачає: наявність інтересу до шкільного змісту занять; орієнтацію на шкільні форми навчання; визнання авторитету вчителя.

О. Леонт'єв підкреслював, що „кризи не є супутниками психічного розвитку. Необхідні не кризи, а переломи, якісні зрушення в розвитку. ... криза – свідок незвершеного перелому, зрушення. Криз зовсім може не бути, якщо психічний розвиток дитини складається не стихійно, а є розумно керованим процесом...” [111, С. 518].

Отже, психічна готовність дитини до систематичного навчання є першочерговою умовою усунення проблем у школі. При цьому навіть хороша успішність дитини за недостатньої психічної готовності досягається, як правило, дуже дорогою ціною, надзвичайним напруженням, яке призводить до стомлення й виснаження, а в результаті – до різного роду розладів, найчастіше – нервово-психічної сфери. Таким учням необхідний особливий режим, посилена увага з боку батьків і педагогів.

Нервова система дитини дуже пластична, тобто здатна до формування нових зв'язків, але водночас і більш уразлива. Нав'язуючи дошкільняті невластивий його віковій діяльності, можна завдати шкоди здоров'ю дитини: погіршується її самопочуття, можуть виникнути неврози, підвищується тривожність тощо. Важливо забезпечити поступальний розвиток новоутворень, які з'являються наприкінці шостого року життя дитини (уява, децентрація мислення, довільна поведінка, об'єктивна самооцінка). Це головна умова переходу до опанування нової провідної діяльності – навчальної. Тому не можна не погодитися з думкою про те, що підготовку дітей до школи слід розглядати через призму формування передумов навчання, які сприяють профілактиці негативних проявів кризи семи років (Е. Кравцов [99], С. Кулачківська [133], Л. Подоляк [134], Г. Назаренко [141], О. Проскура [161], Г. Репкіна [176]).

Так, Є. Сапогова як важливу передумову переходу до навчальної діяльності виділяє розвиток так званої символічної функції і уяви дитини. Автором підкреслюється негативність впливу формального відношення до переходу до навчання, „... коли дитина йде до школи ще практично не готова, і негативна симптоматика є наслідком цієї неготовності, незадоволення новим положенням школяра, несприймання навчальної діяльності, бажання продовжувати ігрову діяльність” [188, с. 40].

Важливим моментом у розвитку дитини на межі переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку, як наголошують Я. Коломинський

і Є. Панько, є наявність назрілого протиріччя між підвищенням інтелектуальних можливостей і специфічними дошкільними способами їх задоволення [89, С.3].

До особливостей цього віку автори відносять сенситивність до засвоєння морально-психічних норм і правил поведінки, а також до оволодіння метою і способами систематичного навчання. Крім того, відмічається виникнення „стану навчання”. На думку багатьох авторів[О.Анищенко (3), К.Бардін (6), М.Бітянова (11), А.Богуш (16), Л.Венгер (32), О.Запорожець (76) та ін.] згаяні, невикористані сенситивні періоди в розвитку дитини можуть привести до серйозних труднощів у її навчанні в майбутньому. Що стосується аспектів самої готовності до школи, Я. Коломинський, Є. Панько виділяють такі, як інтелектуальну, особистісну, соціально-психологічну і вольову готовність [89].

Перехідний етап від одного психічного стану до іншого називають критичним. У шкільному віці це період від шести до семи років, і визначається він цілісною зміною особистості дитини. Поведінковим ознаками кризи є втрата дитячої безпосередності і ситуативної поведінки, що визначається появою рис характеру малюка, зокрема манірності, навмисності, блазнювання тощо. Усе це з часом звичайно минає. Натомість залишається почуття внутрішньої свободи вибору тієї чи іншої позиції, здатність свідомо програмувати власну поведінку й виражати своє ставлення до різних життєвих ситуацій.

Саме на перехідному етапі розвитку між дошкільним і шкільним дитинством емоції дошкільників стають „розумними”, передбачуваними, починають виконувати роль смислоутворення. Дитина оволодіває емоційними оцінними еталонами, які відповідають соціальним нормам. Основу моральності особистості становлять соціальні емоції, які й визначатимуть у подальшому вибірковість у стосунках з іншими людьми, а також здатність до самореалізації в будь-якому виді діяльності, у тому числі й у навчальній.

Період становлення цих емоцій слід, власне, вважати сенситивним для формування моральності малюка.

Проблема готовності до школи у психолого-педагогічній літературі знайшла відображення в дослідженнях, які умовно можна згрупувати в декілька напрямів. Зокрема, перший напрям присвячений формуванню у дітей дошкільного віку певних знань, які полегшують надалі засвоєння навчального матеріалу на систематичних заняттях у школі (О. Аніщенко [3], І. Будницька [23], Л. Журова [73], О. Усова [209], Дж. Чепи [219], та ін.). Такий підхід насамперед вимагає чіткої організації спеціальних занять для розвитку провідних елементів навчальної діяльності і створення передумов їх подальшого розвитку.

Означені дослідження представляють суто педагогічне спрямування щодо розглядуваної проблеми. Вони зорієнтовані на формування знань, умінь і навичок у дітей до вступу до школи, або на виховання різних якостей у дошкільнят у сім'ї, або на розвиток елементів навчальної діяльності на спеціально організованих заняттях [6; 18; 175; 190; 200]. Цікавими в цьому плані є роботи, де розглядаються різні аспекти готовності дитини до школи (Т. Доронова, Є. Панько, Т. Кондратенко, К. Щербакова, Я. Коломинський). Представниками даного напрямку розглядається не тільки генезис окремих компонентів навчальної діяльності, але й виявляються шляхи їх формування.

Значна частина дослідників феномен готовності дитини до школи пов'язує з новоутвореннями і змінами в психіці, які спостерігаються наприкінці дошкільного віку. Так, Л. Божович наголошувала на тому, що проведення безпечного вільного часу дошкільника змінюється на життя, повне турботи і відповідальності. Він повинен обов'язково ходити до школи, вивчати ті предмети, які зазначені програмою, повинен неухильно дотримуватись шкільного ритму життя, виконувати шкільні правила поведінки, міцно засвоювати відповідні знання і уміння [15, С.207]. Для цього, у дитини повинен бути певний рівень розвитку пізнавальних інтересів, готовність до

змін соціальної позиції, бажання вчитися, має виникнути опосередкована мотивація, внутрішні етичні інстанції, самооцінка, що в сукупності й означає психологічну готовність дитини до школи.

В. Мухіна вважає, що особистісне утворення безпосередньо пов'язане з поняттям „шкільна зрілість”, під якою вона розуміє морфологічну і функціональну готовність дитини до систематичного навчання [140, С.36].

Слушно підкреслити, що морфологічний і функціональний розвиток у сучасному трактуванні розширив своє семантичне поле і розглядається частиною вчених як синонім поняття „готовність до навчання” (М. Битянова [11], М. Безруких [8], О. Дьяченко [70], І. Дубровіна [69], І. Кулагіна [105]). Ми погоджуємося з тим, що рівень фізіологічного розвитку і соматичне здоров'я дитини, її психічне самопочуття і морфологічний розвиток організму є невід'ємною частиною готовності до навчання.

Як указує Є. Кравцова, „...психологічну готовність до шкільного навчання слід розуміти не як психологічну підготовку до існуючих форм навчання і життя, а як наявність передумов і джерел навчальної діяльності”. Але не можна погодитися з тим, що „вихідною одиницею аналізу психологічної готовності до шкільного навчання виступає специфіка дошкільного дитинства, взята в загальному контексті онтогенезу особистості, обумовлюючі основні лінії психічного розвитку дитини в цьому віці і тим самим створюючи можливість переходу до нової, більш високої форми життєдіяльності” [99, С. 11].

М. Удовенко підготовку дитини до школи пов'язує з „дошкільною зрілістю”, яку розуміє як цілісний психічний стан дитини дошкільного віку, що характеризується високим ступенем розвитку тих якостей і процесів, що переживають свій розквіт саме в дошкільний період дитинства і для яких цей період є сенситивним [207].. За його даними, для шестирічок з високим рівнем психічного розвитку, тобто з дошкільною зрілістю, найбільш типовим є кооперативно-змагальний рівень спілкування з однолітками, довільність у сфері

спілкування з дорослими і відкриття дитиною своїх переживань у сфері самосвідомості. Принципово важливими для цього періоду є:

- сформованість прийомів ігрової діяльності;
- розвиненість соціальних емоцій і достатність морального розвитку;
- розвиненість уяви і наочно-образного мислення, пам'яті, мовлення, фантазії.

М. Немов до новоутворень цього віку в інтелектуальній сфері відносить внутрішні розумові дії і операції, коли у дитини з'являється внутрішнє, особисте життя, причому спочатку в пізнавальній сфері, а потім у соціально-мотиваційній. Він підкреслює, що розвиток у цьому і інших напрямках проходить свої етапи, від образності до символізму. Під образністю автором розуміється „...здатність дитини створювати образи, змінювати їх, мимовільно оперувати ними, а символізмом називається вміння користуватися знаковими системами, ...здійснювати знакові операції і дії математичні, лінгвістичні та інші” [145, С. 167].

Крім того, у пізнавальних процесах учений віддає прерогативу „синтезу зовнішніх і внутрішніх дій, які об'єднуються в єдину інтелектуальну діяльність. У процесі сприйняття цей синтез представлений перцептивними діями, в увазі – умінням управляти і контролювати внутрішній і зовнішній плани дій, у пам'яті – з'єднання, структурування матеріалу при його запам'ятовуванні і відтворенні [145, С. 169]. Відносно мислення ця тенденція представлена як об'єднання в єдиний процес наочно-діючого, наочно-образного і словесно-логічного способів розв'язання практичних завдань. У дошкільному віці поєднується уява, мислення і мова. Це поєднання дає можливість довільно маніпулювати образами за допомогою мовних самоінструкцій, що означає розвиток внутрішньої мови.

На думку Р. Єфімкіної [71], новоутвореннями дошкільного віку доцільно вважати комплекси готовності до шкільного навчання, до яких вона відносить

комунікативну і когнітивну готовність, а також рівень емоціонального розвитку, технологічну озброєність дитини.

Однак, як справедливо підкреслює Л. Венгер, у дитини дошкільного віку не може бути сформованих „шкільних” якостей у чистому вигляді, оскільки вони складаються в процесі тієї діяльності, для якої є необхідними. Отже, вони не можуть з’явитися без створення специфічних умов життя, що є характерними і необхідними для повноцінного розвитку дитини в шкільному віці [35]. З огляду на це, психологічна готовність, по-перше, полягає не в тому, що в дитини виявляються сформованими саме „шкільні” якості, а в тому, що вона оволодіває передумовами до наступного їх засвоєння. По-друге, настання готовності не завжди чітко визначається хронологічним календарем. Цей феномен може сформуватися і задовго до, і набагато пізніше фактичного вступу до школи. Тому, на нашу думку, варто розмежувати поняття „психологічна готовність” та „шкільна зрілість”.

Концепції готовності дитини до шкільного навчання як комплексу якостей, що утворюються її вміння вчитися, дотримувалися О. Леонт’єв, О. Люблинська, В. Мухіна [110; 119; 140]. У поняття готовності до навчання вчені включають розуміння дитиною змісту навчальних задач, їх відмінності від практичних, усвідомлення способу виконання дії, навички самоконтролю і самооцінювання, розвиток вольових якостей, вміння спостерігати, слухати, запам’ятовувати, домагатися розв’язання поставлених проблем

О. Запорожець зазначав, що готовність до навчання в школі „є цілісною системою взаємозалежних якостей дитячої особистості, зокрема особливості її мотивації, рівня розвитку пізнавальної, аналітико-синтетичної діяльності, ступеня сформованості механізмів вольової регуляції дій тощо” [75, С. 77].

У свою чергу Г. Кравцова і О. Кравцова виділяють такі показники психічної готовності до школи, які пов’язані з розвитком різних ставлень дитини: ставлення до дорослого, до одноліток, до самого себе [97].

На думку Д. Ельконіна і А. Венгера, психологічна готовність дитини до навчання у школі вбачається в:

- інтелектуальній готовності форм мислення;
- творчій уяві;
- наявності основних уявлень про природні й соціальні явища;
- вольовій готовності (формування відповідного рівня довільності);
- мотиваційній готовності (бажання ходити до школи, здобувати нові знання);
- особистісній готовності (бажання зайняти нову соціальну позицію школяра);
- соціально-психологічній готовності (сформованість ставлення до вчителя як до дорослого, який володіє особливими соціальними функціями, розвиток необхідних форм спілкування з однолітками) [228].

О. Бугрименко, К. Політова та інші дослідники, до феномена психологічної готовності слід відносять такі показники, як довільність дій дитини, уміння організувати свою рухову активність, діяти відповідно до вказівок дорослих, аналізувати пропонований зразок, певний рівень розвитку мислення і мови, наявність бажання йти до школи тощо [20].

У той же час І. Дубровіна [69], обговорюючи проблему готовності дитини до школи, використовує поняття „психологічна готовність дітей до шкільного навчання” або „психологічна готовність до школи” і „шкільна зрілість” як синоніми і протиставляє їм поняття „шкільна незрілість”. Автор називає основні причини останньої – це низька функціональна готовність, недозрілість відповідних мозкових структур і нервово-психічних функцій, їх невідповідність завданням шкільного навчання. Виявляється неготовність і в недостатньому розвитку тонкої моторики, скоординованості в наслідуванні зразку в діяльності і поведінці, слабкому розвитку довірливої сфери. У таких

дітей діагностується невміння слухати і точно виконувати вказівки дорослих, працювати за встановленими правилами, недостатній розвиток мовленнєвої сфери, недорозвиненість пізнавальної потреби і несформованість внутрішньої позиції школяра [69, С. 6-8].

На відміну від думки Є. Безруких [8], Є. Бугріменко [22], В. Кукушкіної [103], які вважають, що готовність дитини до навчання в школі забезпечується рівнем її морфологічного, функціонального і психічного розвитку, за якого вимоги ніколи не будуть надмірними і не призведуть до порушення здоров'я дитини, І. Дубровіна обмежується визначенням вихідного рівня функціональної готовності дитини, тобто відповідності ступеня дозрівання її певних мозкових структур, нервово-психічних функцій умовам і завданням шкільного навчання [69].

Група вчених Науково-дослідного інституту психології АПН України під керівництвом Ю. Гільбуха розглядає психологічну готовність через розумові здібності, такі як: розумова активність у її основних компонентах (розумовій ініціативності й наполегливості – здатності доводити розпочату роботу до успішного завершення); короткочасна пам'ять, здатність здійснювати елементарні умовиводи, міркувати; словниковий розвиток фонематичного сприйняття; наявність елементарних передумов до утворення навичок саморегуляції навчальної діяльності [47].

Дослідження Р. Овчарової розширюють зміст поняття готовності дитини до шкільного навчання шляхом уведення таких компонентів, як психологічна й соціальна готовність, наявність шкільно-значущих психофізіологічних функцій, розвиток пізнавальної активності і стан здоров'я [150]. До основних параметрів готовності до школи автор відносить планування (уміння організувати свою діяльність відповідно до мети), контроль (уміння зіставити результати своїх дій із поставленою метою), мотивація навчання (прагнення знаходити приховані властивості предметів, закономірності у властивостях довкілля і використовувати їх), рівень розвитку інтелекту дитини тощо.

Говорячи про готовність до шкільного навчання, Н. Нижегородцева і В. Шадріков мають на увазі такий рівень фізичного, психічного і соціального розвитку дитини, який необхідний для успішного засвоєння шкільної програми без шкоди для здоров'я дитини [143]. Поняття „готовність до навчання” в трактовці авторів містить фізіологічну, психологічну, соціальну (особистісну) готовність до навчання в школі. Критерієм фізіологічної готовності, на думку вчених, є рівень фізичного розвитку, стан здоров'я. Психологічна готовність передбачає розвиток таких сфер, як індивідуально-мотиваційна і вольова; наявність елементарної системи узагальнених знань і уявлень та деяких навчальних навичок і здібностей.

У якості „неготовності дитини до шкільного навчання згадані автори розглядають три групи показників: по-перше, нездатність розуміти роль учителя, що виражається в нерозумінні умов ситуації навчальної задачі (З. Калмикова [85]); по-друге, неготовність до ефективного співробітництва і спілкування з ровесниками (В. Давидов, І. Слобочиков [60]); по-третє, неадекватність ставлення до себе і невміння оцінювати причини своїх невдач (Г. Кравцова [98], О. Кравцова [99], М. Безруких [8]).

У цілому готовність дитини до школи розглядається як інтегральна властивість, що включає в себе комплекс факторів, які визначають успішність усього педагогічного процесу, розуміючи під готовністю дитини до шкільного навчання („шкільною зрілістю”) той рівень морфологічного, функціонального і психічного розвитку дитини, за яких вимоги систематичного навчання не призведуть до порушення здоров'я дитини.

Аналізуючи літературу, в якій розглядаються вимоги, що висуваються до дитини школою, передумови і психічні новоутворення, необхідні для шкільного навчання, слід констатувати, що ці показники не повною мірою дають прогностичну інформацію про ймовірні темпи й успіхи дітей у навчанні. Тому автори третього напрямку розкривають проблему готовності

дитини до школи через вивчення змісту компонентів навчальної діяльності і шляхів їх розвитку.

Так, за даними Л. Венгер, до основних компонентів підготовки до школи відносяться, по-перше, наявність бажання вступити до школи і стати школярем з достатнім рівнем розвитку, допитливості, розумової активності; по-друге, довільність зовнішньої поведінки та управління внутрішніми психічними процесами, передумовами яких є сформованість ієрархії мотивів [32, С. 12]. Одним із показників шкільної готовності (К. Бардін [6], Н. Гуткіна [52], Н. Денисевич [60], О. Дьяченко [70], Н. Софронова [192]) є вміння дитини довільно підкоряти свої дії заданому правилу в ситуації послідовного виконання словесних вказівок дорослого. Але, як свідчать результати досліджень, значна частина дітей шести-семи років відчуває труднощі в адекватному сприйманні навчальної ситуації: досить часто вони ігнорують інструкцію і діють самостійно. Інші – сприймають її формально, як команду, виконання якої не потребує будь-яких самостійних міркувань. Багато шестирічок сприймають завдання не як навчальне, а як практичне, для одержання конкретного результату, а не для того, щоб чогось навчитись.

Широке відображення проблема підготовки дитини дошкільного віку до навчання у школі знайшла і в зарубіжних авторів (Р. Брант, Т. Беньова, Г. Гетпер, А. Керн, С. Штребел, Д. Реймер та ін). Основним лейтмотивом готовності до навчання вченими розглядається загальний розвиток особистості, який дозволяє дитині включатися в систематичний процес оволодіння цілісною системою знань і формування відповідних властивостей і якостей. Рівень підготовки до навчання у школі передбачає певну ступінь зрілості всього організму і нервової системи, завдяки якій дитина може справитися з підвищеними розумовими і фізичними навантаженнями. Загальна готовність розглядається як інтегрований показник гармонійного розвитку дошкільника і включає в себе: фізичні, інтелектуальні, соціально-

психологічні та мотиваційні аспекти, а також „спеціальну готовність” до школи, яку складають його знання, уміння і навички.

Відносно самостійним напрямом у розв’язанні розглядуваної проблеми є роботи, де аналізуються умови підготовки дитини до навчання у школі в сім’ї та системі організованих занять для розвитку певних передумов, які полегшують її подальше навчання у школі. Цей напрямок досліджень переважно представлено в працях зарубіжних авторів (О. Evans [243], Н. Euenck, D. Cookson [242], М. Roussey, J. Senecal [265], Р. Sarma [267] та ін.)

З досліджень, присвячених проблемі готовності дитини до шкільного навчання, проведених у США, слід назвати праці С. Wood, С. Rowel [274], Ausubel, R. Remole [263], F. Tylera [271], R. Goslina, R. Epsteinа, В. Hallok [247], R. Gagne [246]. Переважна більшість наукових пошуків спрямована на розвиток методів діагностування розвитку дитини в сфері мислення, пам’яті та сприймання. Увага вчених концентрується на вивченні інтелектуального потенціалу дитини, виявлення розумового розвитку, оцінці готовності дітей до школи і визначення ефективності використання з цією метою тестових методик L. Ames [249], С. Parkinson [262], Y. Ossola [261], W. Nijkamp [260], J. Naidr [258], E. Szudra [270]. Аналогічні дослідження проводяться й іншими вченими [244; 247; 250; 251; 254; 255].

Характерним для більшості американських дослідників є наявність домінантної ідеї „вирівнювання”, тобто введення варіативних програм, які забезпечать підготовку до школи всіх дітей. Це – вибір відповідної програми навчання, або організація спеціальних груп, де шляхом виконання багаторазових тренувальних вправ доводять інтелектуальний розвиток дитини до необхідного рівня готовності до навчання [237; 246; 262; 271].

Узагальнюючи результати досліджень зарубіжних учених, необхідно констатувати, що переважна їх більшість схильна заперечувати вплив соціального фактора на процес підготовки до навчання. Процес шкільного дозрівання, на їхню думку, залежить від індивідуальних особливостей

спонтанного дозрівання вроджених задатків особистості. Таким чином, абсолютизується роль спадковості, як провідного чинника розумової, емоційної і соціальної зрілості; здатність до диференційованого сприймання, наявність довільної уваги та аналітичного мислення, емоційна витримка дитини.

Аналіз літературних джерел свідчить про те, що проблема готовності дитини до школи отримала достатній розвиток у дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Але при цьому мають місце розбіжності як у термінології, так і в змісті і структурі компонентів шкільної готовності, їх кількісних і якісних характеристиках. Однак узагальнення наукових матеріалів дозволяє говорити про можливість створення теоретично сконструйованої моделі готовності дитини до навчання в школі, яка включає інтелектуальний, особистісний і соціально-психологічний компоненти, що є важливими як для успішної початкової діяльності дитини, так і для її швидкого, безболісного входу у нову систему відносин.

Готовність до систематичного навчання в школі можна представити такими ознаками:

а) наявність основних уявлень про природні й соціальні явища, загального запасу знань про навколишній світ, про людей, про себе; диференційоване сприйняття, керована концентрація уваги, здатність до виявлення основних ознак і зв'язків між явищами, сформованість мисленевих операцій порівняння, аналогій, синтезу, узагальнення, концентрації, класифікації, розрізнених форм мислення, раціональний підхід до дійсності, інтерес до занять, де результат може бути досягнутий тільки ціною зусилля, здатність розуміння і застосування символів узагалі, розвиток тонкої моторики руки і сенсомоторних координацій, творча уява;

б) сформованість Я-концепції, мотиваційна і емоційно-вольова готовність, свідомо орієнтація у власних емоціях і почуттях, здатність до узагальнення афективних переживань, що приводить до вибірковості в

стосунках з однолітками, розвиток емпатії, моральних почуттів, сформованість відповідного рівня довільності поведінки та діяльності до самоконтролю;

в) здатність виконувати соціальну роль учня, потреба спілкуватися з іншими, розвиненість необхідних форм спілкування з однолітками, уміння підкорятись інтересам і звичаям дитячих груп, спроможність відстоювати власну точку зору.

Як бачимо, готовність дитини до школи є важливим компонентом психічного її розвитку. Вона проявляється в ставленні дошкільняти до навчання, вчителя, самого себе. Вступаючи до школи, дитина має бути готовою до зміни ігрової діяльності на навчальну, до нових взаємин з дорослими та систематичної інтелектуальної праці.

Наприкінці дошкільного віку в стосунках з вихователем домінує особистісна форма спілкування, коли дитина вже свідомо керує своєю поведінкою і здатна відповідати за власні вчинки. Успішність навчання в школі значною мірою залежить від здатності дитини до сприймання навчальної ситуації, уміння підтримувати рольові стосунки у системі „учитель – учень”.

Друга складова готовності – уміння будувати стосунки з однолітками. Особливого значення тут набуває засвоєння дитиною - майбутнім учнем правил поведінки в товаристві однолітків. Це забезпечує гуманістичну спрямованість особистості, уміння співвідносити власні інтереси з інтересами інших людей, устанавлювати партнерські стосунки.

До структури особистісної готовності до школи відноситься і розвиток самосвідомості, тобто розуміння дитиною того, що вона собою являє, які здібності має, як до неї ставляться інші люди. Найяскравіше самосвідомість проявляється в самооцінці, у тому, як дитина оцінює свої успіхи та невдачі.

Разом з тим наявність розмаїтості підходів до навчання ускладнює орієнтацію на загальні критерії готовності дитини до школи, тим більш, що останні розрізняються і за програмами, і за методами навчання, і за віком

початку навчання. Тому, не дивлячись на багатозначність дослідницьких напрямків у вивченні цієї проблеми, наявність специфічних закономірностей і основні компоненти готовності до навчання залишаються незмінними. Змінюються лише критерії і норми, тобто необхідний рівень розвитку визначених психологічних якостей особистості.

Ознайомлення з літературними джерелами показує, що „готовність до школи” є складним психолого-педагогічним утворенням, яке розуміється нами як якісна своєрідність інтелектуального розвитку дитини та її психологічних особливостей, без яких неможливо успішно навчатися в масовій школі. Невід’ємною складовою готовності є досвід (знання, уміння і навички, набуті у спілкуванні і діяльності), наявний у дитини на момент вступу до школи. Важливу роль у підготовці дитини до школи відіграє її навчальний аспект.

Готовність дитини до навчання в школі раціонально розглядати як оптимальне поєднання впливу комплексу компонентів, який охоплює всі основні сфери розвитку дитини: інтелектуальну, емоційну, волюву, соціальну, морфологічну, а також психічне і соматичне здоров’я. Їх сукупність являє собою єдину цілісну систему шкільної зрілості, сторони якої тісно взаємопов’язані і являються базовими якостями особистості як результату спеціально організованої підготовки до школи. Саме такий підхід створює необхідні умови для повноцінного розвитку особистісних якостей школяра, які гарантують йому всебічну соціальну і психологічну захищеність і сприяють успішній навчальній діяльності в майбутньому.

1.3. Характеристика змісту компонентів готовності дитини до успішного навчання в школі

Готовність дитини до шкільного навчання як комплексне, багаторівневе поняття має свою історію, традиції у психолого-педагогічній науковій літературі (К. Бардін, Л. Божович, Г. Ващенко, Л. Венгер, Ю. Гільбух, О. Запорожець, Г. Костюк, Г. Люблінська, С. Максименко та ін.) У сучасному

трактуванні воно розглядається як певний стан психофізіологічного розвитку особистості дитини в перехідний переддошкільний період, який зумовлює формування в неї здатності брати участь у шкільному навчанні [35; 99; 135; 144; 151; 167; 121].

Обґрунтування ефективної технології підготовки дітей до школи передбачає наявність наукового розуміння структури змістового наповнення компонентів «готовності». Як показують результати аналізу теорії і практики, на даний час відсутній єдиний термінологічний апарат для визначення цього особистісного утворення. Водночас, незважаючи на наявність широкого спектру дефініцій і багатоаспектності у виділенні умов готовності дитини до навчання в школі й розумінні суті цього феномену, можна виокремити основні її сфери. Це, зокрема, фізична, інтелектуальна, особистісна та емоційно-вольова готовність.

Зрозуміло, що вимоги, які висуває сучасна загальноосвітня школа до першокласника, передбачають насамперед необхідний фізичний стан, його здоров'я. З перших же днів дитина мусить сидіти за партою 35 хвилин у певній статичній позі, тримати відповідним чином ручку чи олівець, носити портфель чи ранець. Її мускулатура має бути досить розвиненою, рухи координованими й точними. Особливе значення відводиться готовності руки дитини до виконання тих різноманітних дрібних рухів, яких потребує оволодіння письмом. Отже фізична готовність складається з рівня морфологічного і функціонального розвитку й стану психічного й соматичного здоров'я. На жаль, дослідження свідчать, що однією з причин хронічної неуспішності першокласників, ускладнень з адаптаційними процесами є їх функціональна незрілість (біля 30-40% загальної їх кількості).

На думку вчених (Л. Артемова [4; 5], В. Горєцький [50; 51], О. Дьяченко [70], Г. Костюк [96], А. Середняцька [190], Д. Ельконін [228; 229; 230]), шестирічний першокласник за рівнем свого розвитку залишається, по суті, дошкільником. Природно, це не завжди фіксується під час оцінювання

фізичного розвитку, яке передбачає визначення зросту, ваги тіла, об'єму грудної клітини, а також функціональних показників, таких як частота серцевих скорочень, артеріальний тиск, життєвий об'єм легень та м'язова сила рук. За спеціальною методикою здійснюється комплексне оцінювання здоров'я дитини, морфологічного і функціонального стану її організму.

Шкільна зрілість значною мірою детермінується розумовою готовністю дитини, під якою переважна більшість учених розуміє загальну поінформованість, кругозір, рівень розвитку пізнавальної діяльності, володіння елементами навчальних навичок тощо. Наприклад, І. Дубровіна під інтелектуальною готовністю до школи розуміє насамперед функціональну «зрілість структур головного мозку». Остання, на її думку, охоплює «диференційне сприйняття (перцептивна зрілість), яке включає в себе виділення фігури і фону; концентрацію уваги; аналітичне мислення, що виражається в здібності осягнення основних зв'язків між явищами; змоги аналітичного запам'ятовування; уміння відтворювати зв'язок, а також розвиток тонких рухів руки і сенсорну координацію». Усе це «значною мірою відображає функціональну зрілість структур головного мозку» [69, С. 40].

Величезне значення в підготовці дитини до школи має накопичення нею необхідного багажу знань. У програмах „Малятко”, „Дитини”, Базовому компоненті дошкільної освіти передбачені зміст і обсяг знань, що повинні бути засвоєні дітьми в кожній віковій групі. Однак першокласники, які приходять із дитячих садів, мають знання фрагментарні, поверхові і часто неточні, незважаючи на достатній їх обсяг. Пояснюється це тим, що дошкільні заклади часом не виправдано захоплюються передачею дітям словесних знань. Як наслідок, їх пам'ять засмічена безліччю формальних знань у вигляді зовсім порожніх, незрозумілих малюкам слів. Вважається, що дитина добре підготовлена до школи тоді, коли може свої знання використовувати в розповідях, іграх, може узагальнювати деякі знайомі їй речі й установлювати

між ними зв'язки: порівнювати, об'єднувати в групи, виділяти загальні й найважливіші ознаки та виконувати інші дії на основі цих знань.

Як справедливо наголошувала В. Мухіна, для дошкільника, який іде в перший клас, виключно важливим є «запас знань про оточуючий світ, про предмети та їх властивості, про явища живої і неживої природи, про людей, їх працю..., про те, що таке «добре» і що таке «погано», про «моральні норми поведінки» [140, С. 39]. Акцент ставиться не на сумі засвоєних дитиною знань, хоч і це важливий фактор, а на ступені їх правильності, розвитку узагальнених уявлень і чіткості, умінні виділяти головне в явищах оточуючої дійсності, порівнювати їх, робити висновки (А. Бойко [14], Т. Кондратенко, В. Котирло [93], Г.Репкіна [177], Н. Сайко [189], О. Ушакова [210], О. Грединарова [224], О.Юдіна [232] та ін.).

Зростає роль усного мовлення. Усі без винятку види навчальної діяльності (письмо, читання, малювання, фізичні вправи) формують у дітей уміння і звички слухати мову, зауваження, указівки, поради, нагадування вчителя. Свої знання, враження діти теж повинні передавати голосною, правильною і зв'язною мовою. Мовленнєвий розвиток вимагає певного запасу слів, що забезпечує розвиток і вдосконалення граматичного складу мови, засвоєння її морфологічної системи. Йдеться, як підкреслює А. Богуш, про підготовку до «всіх видів діяльності в мовленнєвому спілкуванні» дитини [17: 22].

Висуваються підвищені вимоги до самостійної розумової діяльності дітей, розвитку їх логічного мислення, фундаментом якого є усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків через становлення в дошкільника символічної функції. Зокрема, Ж. Піаже вважав її основною лінією інтелектуального розвитку: до семи років у дитини з'являється свідоме використання знаково-символічних засобів, що є основою розвитку логічного мислення [155; 156]. Аналогічної думки дотримувався Л. Виготський у своїх працях, де знаково-символічне опосередкування розглядається в якості універсального механізму,

що забезпечує свідомість і довільність психічних функцій, а використання знаку дозволяє дитині оволодіти власною поведінкою [39; 42].

Отже, сформованість знаково-символічної функції свідомості є необхідною передумовою успішного оволодіння дитиною навчальною діяльністю, накопичення словникового запасу, розвитку зв'язного мовлення майбутнього першокласника.

Знаково-символічна функція до семи (шести) років начебто розгалужується. Перша гілка дозволяє дитині розвивати уяву, фантазію, творчість і оволодівати малюванням, ліпленням, конструюванням; друга є основою мислення через поняття, на які спирається весь пізнавальний процес. Вона забезпечує реалізацію можливостей встановлювати різні зв'язки між окремими явищами і подіями, що послідовно і систематично спеціально розвиваються у процесі подальшого навчання в школі, і в міру нагромадження підлітком життєвого досвіду система перетворюється в образ єдиної картини світу.

Як свідчить практика підготовки дітей до школи, робота над знансьвим тезаурусом іде у двох начебто протилежних напрямках. Однак вони органічно між собою пов'язані. Це рух від загальних невідомих знань до їх диференціювання, розрізнення подібних, бачення відмінних ознак, характерних деталей окремих предметів і, з іншого боку, робота над установленням зв'язків, об'єднанням речей і явищ у групи, категорії і їх узагальнене знання. Разом із тим суттєвим в інтелектуальній готовності до навчання в школі є наявність у дитини різноманітних уявлень про цілісність світу речей, у центрі якої вона знаходиться. Уявлення про себе самого, знання про батьків, родичів, оточення речей і людей, знання про місце свого проживання тощо. Рівень їх розвитку говорить про ті зміни, що відбулися у вищій нервовій діяльності дітей до кінця дошкільного дитинства. Зокрема, здатність до диференціювання, тобто до розрізнення дитиною як впливів, що надходять із зовнішнього світу (сигналів, указівок, рухів), так і відповідних

реакцій на них, насамперед власних рухів і дій і т.д. Що стосується суми знань і навичок дошкільника, а також навчальних умінь, скажімо, читати, рахувати, писати, то частиною науковців вони розглядаються як «технологічна забезпеченість» [71; 72; 80; 116].

Інтелектуальна готовність передбачає розвиток сприйняття і уявлень дітей про основні ознаки простору, просторових відношень, а також засвоєння «сенсорних еталонів», зразки основних видів властивостей та якостей речей – кольору, форми, висоти звуків, часових відрізків (А. Венгер [31], А. Давидчук [54], О. Запорожець [77], Л. Земцова [80]). «Ці зразки використовуються... дитиною «при сприйнятті для визначення ознак будь-яких предметів і явищ» (С. Ермолаєва, Н. Денисевич [60, С.2]).

Готовність до навчання в школі включає й уміння дітей зосереджувати увагу. Остання характеризується тим, що має елементи довільності, але багато в чому залежить від зацікавленості та наявних успіхів у конкретному виді діяльності. Скажімо, в умовах цікавої, ігрової і продуктивної діяльності дитина здатна утримувати увагу значний час. Досить легко це дається їй у процесі ліплення, малювання, конструювання, складання орнаментів, рахунку та ін. Сутужніше підтримується стійкість уваги під час розумової дії без практичної роботи. Слухаючи розповідь, дивлячись фільм, дитина також може довго зосереджувати увагу на змісті, який сприймається. І, навпаки, в одноманітній незахоплюючій діяльності нормою уваги для дитини є часовий інтервал до 30 хвилин.

Як показують результати дослідження, негативно діє на увагу дітей надмірний обсяг матеріалу, що їм дається. Якщо на одному занятті використовувались 3-4 картини чи розучувались 2 нові вірші, чи замальовались декілька сценок з переглянутого фільму, увага дітей розсіюється, а отримані враження зливаються в якийсь загальний смутний образ, порушується дитяча увага (Є. Меншова [129], А. Мелік-Пашаєв. З. Новлянська [130], К. Політова [160], П. Якобсон [234]).

Необхідною умовою зарахування до школи є наявність якісних змін у розвитку пам'яті. Шестирічна дитина вже може запам'ятовувати довільно і свідомо користуватися прийомами запам'ятовування, надовго зберігати яскраві емоційні враження. У момент вступу до школи більше значення має образна пам'ять. За даними М. Безруких, А. Богуш, А. Матюшкіна, О. Проскури, Г. Чистякової, Н. Шумакової, образний характер пам'яті приводить до такої її особливості, як «буквальність». Тобто дитина схильна до буквального відтворення навчального матеріалу, незважаючи на здатність оволодіти використанням різних мнемічних прийомів: визначенням головної думки за допомогою малюнків, схем, знаків, поділом матеріалу на частини.

Рівень інтелектуальної готовності дитини до шкільного навчання пов'язується з розвитком її мислення. Як відомо, ця необхідність реалізується в дитячих питаннях, через які дитина отримує інформацію у процесі спілкування з дорослими. Оскільки провідним видом мислення шестирічної дитини є образний, розв'язування поставлених перед нею завдань відбувається насамперед в її уяві. Іншими словами, це відбувається внаслідок внутрішніх дій з образами. Але дитині вже притаманні й елементи логічного мислення.

У працях Е. Бугріменко [20], Л. Венгера [35; 36], А. Малахова [124], П. Якобсона [234] розкрито форми образного мислення, які дають дитині змогу виділяти суттєві зв'язки і відношення між предметами та явищами дійсності. Ученими доведено, що саме вищі форми образного мислення можна вважати показником розумового розвитку дошкільника, який підводить його до початку зародження логічного мислення. Істотним досягненням старших дошкільників є оволодіння ними деякими способами запам'ятовування і пригадування сприйнятого матеріалу. Насамперед це свідчить про формування нової якості пам'яті, перетворення її з мимовільної в довільну. Найбільший успіх у цьому досягається в молодшому шкільному віці, коли маленький учень щодня вправляється у запам'ятовуванні, завчанні та пригадуванні вивченого

матеріалу. При цьому прагнення дитини до осмислювання того, що сприймається, є показником успіхів у розвитку її логічного мислення.

У дітей шести років мислення має істотно інший характер. Освоєння мови, і особливо його граматичної будови надає можливість вільно говорити, міркувати, запитувати, планувати і робити висновки. Їм стає все більш доступне встановлення найрізноманітніших зв'язків, що існують між предметами і явищами зовнішнього світу, а накопичений досвід підвищує розуміння дитиною змісту різної складності, що також є одним із показників розвитку логічного мислення.

Інтелектуальна готовність до шкільного навчання передбачає певний рівень розвитку уяви дитини. Як основа дитячої творчості, уява і фантазія виявляються в різних видах діяльності дитини (малювання, ліплення, конструювання, написання віршів і казок, ігрова діяльність). Високий рівень розвитку уяви, наголошував В. Давидов [58], слід розглядати в якості одного з головних критеріїв пізнавальної готовності дитини до навчання в школі. Суттєвою властивістю уяви є вміння цілісно сприймати об'єкти та здатність до перенесення ознак і функцій з одного предмета на інший [56; 57]. Отже, сутність інтелектуальної готовності до навчання доцільно розглядати як сукупність компонентів, що включають, з одного боку, певний кругозір дитини, розуміння цілісної картини світу, суму знань, умінь і навичок, які забезпечують освоєння шкільної програми. З іншого, – рівень пізнавальних процесів: сприйняття, розуміння, мислення, уяви і мовної підготовки, а також достатній рівень розвитку знаково-символічної функції та пізнавальної активності дитини.

Ключовими, на нашу думку, є показники розвитку логічного мислення й пам'яті, які є прямим свідченням зрілості мозкових центрів, їх функціональної готовності до засвоєння знань, умінь і навичок майбутнього школяра.

Для повноцінного психічного розвитку дошкільняти особливе значення має фізіологічне дозрівання нервової системи. У період від трьох до семи

років відбувається інтенсивне дозрівання вторинних і третинних зон кори великих півкуль головного мозку, досягають зрілості й третинні зони блоку програмованої поведінки. Це створює фізіологічну основу для виникнення й реалізації психічних новоутворень, у тому числі і формування сприйняття нової соціальної позиції – «внутрішньої позиції учня» (Л. Божович [15]), «готовність до сприйняття статусу учня» (Д. Ельконін [230]). Йдеться про показник особистісної готовності дитини до школи. Цей вік, як вказують Є. Сапогова [159] і Н. Непомняща [146], є сенситивним для творення базових основ особистості та їх керованого розвитку. Іде інтенсивний розвиток самосвідомості (власне «Я», самооцінка, уявлення про себе як про представника певної статі тощо), закладаються основи структури особистості, що зберігаються майже до дорослого віку [146, С. 144].

У структурі особистісної готовності дитини до школи має місце і наявність певних новоутворень у сфері спілкування. Так, Є. Смирнова стверджує, що виявляється здатність до спілкування на загальні теми. Такі учні більш уважні на заняттях, продуктивність їхньої діяльності значно вища, ніж у дітей, які віддають перевагу грі з дорослими. Для останніх, наголошує Є. Смирнова, є характерним невміння утримувати увагу, слухати вчителя, брати на себе роль лідера [196, С. 141].

Домінантним видом спілкування цього періоду є так званий «позаситуативний», коли погляди й оцінки дорослих сприймаються як спонукання до дії (О. Меншикова [126, С.129]). Таке спілкування готує майбутнього школяра, з одного боку, до вироблення в нього позиції учня, уміння адекватно сприймати дорослого як учителя, з іншого, – формує «соціальну зрілість», що забезпечує вміння поводитися в умовах шкільного колективу. Особистісна готовність пов'язується з придбанням навичок підпорядкування власних претензій законам дитячих груп у нових умовах, установлення й підтримування стосунків із дорослими й ровесниками, що забезпечує безболісне входження дитини в шкільне життя. Зростає значення

навичок спілкування (уміння уважно вислуховувати, готовність відгукнутись на звернення, бажання вести діалогічну розмову та ін.). Усе це слугує основою ділових і довірливих відносин дитини з людьми, які її оточують [40; 69; 76; 118].

Розглядуваний компонент готовності включає в себе мотиваційний його аспект, тобто ставлення дошкільника до очікуваного навчання в школі. Як показує практика, бажання стати учнем виникає майже в усіх дітей, чому, звичайно, сприяє система спільної роботи ДНЗ, сім ї та загальноосвітньої школи.

Результати аналізу відповідних літературних джерел засвідчують, що провідними мотивами поведінки 6-7 річних дітей є:

- прагнення викликати до себе інтерес і симпатії дорослих;
- бажання й необхідність бути признаними однолітками;
- моральні мотиви (поводити себе за правилами);
- прагнення до самоствердження;
- мотиви загального характеру;
- бажання не тільки робити «як усі, а і бути кращим за всіх» (Г. Костюк [96]; Р. Овчарова [150]; О. Проскура [161; 163]; Є. Сапогова [188]; А. Тихомирова [202]; Т. Чиркова [226]).

Співставлення різних точок зору вчених на проблему особистісної готовності до шкільного навчання показує відсутність однозначного трактування цього утворення. Разом із тим більшість науковців безпосередньо чи опосередковано вважають, що ключовою ланкою, яка характеризує розвиток особистісної сфери, є «ставлення дитини до навчальної ситуації». Ця якість носить систематизуючий характер і поєднує позитивне ставлення до навчальної діяльності, сформованість засобів спілкування як із дорослими, так і з однолітками, мотиваційну готовність прийняти нову соціальну роль – роль учня.

До наступного компонента характеристики досліджуваного феномена цілком слушно, на нашу думку, віднести емоційно-вольову зрілість дошкільника. Емоційно-вольова готовність насамперед визначається рівнем організованості дитини. Мається на увазі здатність підкоряти свої дії певній меті, правильно виконувати завдання вчителя, планувати свої дії, контролюючи зовнішні і внутрішні процеси, проявляти наполегливість при розв'язуванні висунутих завдань.

Одним із показників «емоційної зрілості» є зменшення імпульсивних реакцій на подразники й здатність до виконання непривабливих видів діяльності (І. Дубровіна [69], О. Кононко [91], С. Максименко [121]), а також довільність поведінки. Остання може виявлятися не тільки в навчанні, але й у здатності побороти безпосереднє бажання, відмовитись від чудового заняття, гри, заради виконання доручення дорослого (Я. Коломинський, Є. Панько [89]). Провідним тут, на думку авторів, є наявність вольової дії, тобто вміння дитини поставити мету, намітити план дій, проявити певне зусилля в процесі його реалізації, а також оцінити результат своєї дії. «Хоча мета, яку виділяють, може бути не завжди достатньо тривалою й осмисленою; утримання мети значною мірою визначається труднощами завдання, тривалістю її виконання» [89, С.14].

Здатність дітей переддошкільного віку до підкорення своїх безпосередніх імпульсивних бажань підкреслюється у працях В. Котирло [93] О. Леонтєва [110; 111], О. Усової [209], М. Удовенко [207], Д. Савицької [187] та ін. Вольову готовність дитини до школи вчені безпосередньо пов'язують із її довільною поведінкою, плануванням власних дій, свідомим керуванням своєю діяльністю. Основними критеріями оцінювання рівня розвитку саморегуляції, як вважає У. Ульєнкова [206], є інтерес до навчання, емоційне ставлення до самого процесу діяльності і його результату, свідомість осмислення спільної мети і способів виконання завдання та організованість. Цей компонент обраний тому, що, за нашими спостереженнями, є тим

параметром, розвиток якого має безпосереднє співвідношення з успіхами в навчанні дітей. Звідси вивчення рівня розвитку ставлення до навчальної ситуації виправдано з погляду прогнозу успішності, підготовки програм корекційної роботи з дітьми, попередження негативної динаміки успішності першокласників.

Під організованістю нами розуміється вміння дитини переборювати труднощі, підкоряти свої дії визначеній меті, виявляти завзятість і наполегливість для її досягнення. Організованість виявляється не тільки в умовах виконання навчальної задачі, але і включає вміння, що мають до навчання безпосереднє відношення (під час підготовки до навчальних занять чи виконання домашнього завдання), емоційне ставлення до процесу діяльності, інтерес до занять навчально-пізнавального характеру.

Поняття «організованість», на нашу думку, ширше, ніж поняття «довільність». «Організованість» має більш широкий діапазон змісту, містить у собі ряд характеристик, пов'язаних із довільністю поведінки й включає старанність і ретельність.

Ключовим моментом, що характеризує організованість, є вміння планувати свою діяльність, упорядковувати дії, виконувати їх у необхідній послідовності без значних зусиль і зовнішніх стимулів з боку вчителя й батьків. Вона тісно взаємозалежна з розвитком інтелектуальної сфери дитини, розвитком її мислення й пам'яті.

Готовність до шкільного навчання базується на відповідному рівні розвитку логічного мислення дитини як процесу свідомого відображення дійсності в об'єктивних її властивостях, зв'язках і відносинах, що носять абстрактний характер і недоступні безпосередньому чуттєвому сприйняттю об'єктів (О. Леонтьєв [109]). Цей процес є результатом свідомого пошуку й відкриття нового, узагальненого відображення дійсності як наслідок аналітико-синтетичної діяльності (М. Битянова [11], А. Брушлинський [24]). Мисленнєва діяльність у цьому аспекті розглядається як елемент логічного

мислення, як передумова успішного навчання. Як показує практика, «недорозвиненість» цього компоненту призводить до інтелектуальної пасивності дитини, пошуку обхідних шляхів для досягнення успіхів у навчальній діяльності – списуванню, сліпому копіюванню, угадуванню, механічному завчанню без розуміння змісту матеріалу, веде до лінії.

До базових фундаментальних психічних утворень, що визначають готовність дитини до шкільного навчання, належить рівень розвитку її навмисного запам'ятовування. Як відомо, існують відмінності в розвитку видів і способів запам'ятовування у дітей, але основним його показником є продуктивність навмисного запам'ятовування. Під продуктивністю навмисного запам'ятовування розуміються властивості кори головного мозку, що реалізують функції запам'ятовування, збереження й відтворення інформації. Вони характеризуються індивідуальною мірою виразності, що виявляється в успішності та якісній своєрідності виконання різновидів діяльності (С. Максименко [121]).

Результати досліджень засвідчують, що важливим компонентом особистісного утворення, що розглядається, є готовність до спілкування й зокрема мовний розвиток дошкільника (П. Блонський [13], А. Богущ, Н. Шиліна [17], В. Давидов [58], З. Карпенко [87], О. Хорошковська, Н. Мацько [217] та ін.). Мовний розвиток нами розглядається насамперед із позицій показника сформованості в дитини знаково-символічної функції (Л. Виготський [41; 42]). Під символічною функцією розуміється освоєння дії заміщення реальних предметів знаками. Що стосується розвитку мови, то мається на увазі сформованість у дитини культури мови, її зв'язність, словниковий запас, граматичний лад і послідовність викладу матеріалу. У ході визначення мовного розвитку, не слід залишати без уваги й види мовних порушень, що зустрічаються в дітей. Відомо, що для дітей загальноосвітньої школи не типові всі можливі види порушень мови, тому їх спектр обмежений порушеннями, характерними для дітей загальноосвітніх шкіл.

Значне місце в загальній структурі емоційно-вольової готовності належить емоційній вразливості дитини. У процесі різноманітної діяльності, що систематично організується педагогом і батьками, продовжується подальше збагачення не тільки розуму, але й почуттів дошкільника, рис його характеру, інтересів, особистості в цілому. Виховання почуттів, і насамперед моральних, неможливе без систематичного розвитку уявлень дітей, збагачення їхнього кругозору, формування в них правильного ставлення до тих чи інших подій і явищ.

Цей вік є сенситивним у плані розвитку емоційної виразності, реагуванні на все яскраве, красиве, незвичайне. У майбутнього першокласника насамперед, як уважає Д. Ельконін, формується здатність до співчуття, готовність узяти на себе обов'язок іншого, увійти в образ [230]. При цьому необхідно пам'ятати, що розвиток дитини не йде гладко й прямолінійно. Це дуже складний і суперечливий процес. У дитини часом виявляються й навіть посилено розвиваються не тільки позитивні риси, але іноді проявляються й деякі негативні риси: зазнайство, агресія, конфліктність, непевність у собі тощо. Іноді намічені зміни на краще раптом зупиняються, застоплюються, що є очікуваним і природним для цього вікового періоду.

Отже, під емоційно-вольовою готовністю дитини до школи, нами розуміється цілісний показник, що характеризується її здатністю до тривалого виконання не дуже привабливих для неї завдань; саморегуляції та організованості в навчальній діяльності, а також здатністю до емоційно-вольових проявів.

Додатковою інформацією про рівень готовності дошкільників до школи необхідним, на нашу думку, є такий показник як тривожність. У даний час не існує єдиної чіткої інтерпретації цього поняття в науці. У нашому досліджуванні не ставиться за мету аналіз суті поняття «тривожність» у всім різноманітті різних підходів. Ми вважаємо за необхідне враховувати тривожність як вид емоційного стану, джерелом якого є негативний досвід

дитини, що впливає на її готовність до навчання. При цьому тривожність нами не розглядається як компонент готовності дитини до школи, а використовується як показник, що характеризує психічне самовідчуття дитини, її психічне здоров'я.

Таким чином, результати аналізу психолого-педагогічної літератури показав, що вченими не використовується єдина термінологія в позначенні компонентів готовності дитини до школи. Ними виділяються різні «аспекти», «сфери», «передумови» готовності і шкільної зрілості. Немає єдності і відносно напрямків досліджень в підходах до розглядуваної проблеми. Разом з цим слід зазначити, що при всьому різноманітті назв, можна виокремити такі сфери готовності дітей до шкільного навчання, як «інтелектуальну», або, як пишуть в літературі, «розумову», «когнітивну», і «технологічну забезпеченість», «особистісну», що зустрічається також як «соціальна», «соціально-психологічна». Остання, на наш погляд, мстить в собі «мотиваційну» готовність дитини до школи, «емоційно-вольову» і «фізичну». Уважаємо, що таке виділення складових готовності найбільш адекватно відображає картину шкільної зрілості, тому що ґрунтується на класичному підході до вивчення педагогічних явищ і процесів.

Розглядаючи готовність дитини до шкільного навчання як складне багатоконпонентне утворення, слід відмітити, що всі його складові взаємопов'язані й взаємозумовлені. Так, наприклад, фізичний розвиток дошкільника являється базою для дозрівання мозкових центрів, що у свою чергу є передумовою його інтелектуальної готовності. Від стану сформованості здатності до вольових зусиль залежить ступінь довільності й розвитку емоційної сфери дитини. Ієрархія мотивів є передумовою оволодіння довільністю поведінки, яка розглядається як компонента особистісної готовності і т.ін. Ключовим и елементами, що відображають сутність компонентів показника шкільної готовності, нами визначено: навмисне запам'ятовування, логічне мислення, відношення дитини до навчальної

ситуації, навички читання, рівень організованості дітей. Спираючись на результати теоретичного аналізу та досвід роботи з дітьми, вважаємо їх стрижневими у структурі готовності дітей до школи, сформованість яких забезпечує їх успішне навчання.

Проаналізована нами структура готовності дитини до шкільного навчання покладена в основу обґрунтування змістового й кваліметричного визначення рівнів сформованості розглядуваного особистісного утворення. Як справедливо зазначає З. Калмикова, наявність ефективного механізму діагностики допоможе знизити негативні наслідки «неготовності» частини дітей до школи, оскільки «ступінь навчання», стан здоров'я дитини і функціональний стан організму визначають у комплексі ту «ціну», яку організм «платить» за успіхи й невдачі... якщо навантаження велике, а «ціна» перевищує межі функціональних можливостей організму, це, безумовно, приводить до порушення стану здоров'я» [86, С. 7].

1.4. Кваліметричний механізм психолого-педагогічної діагностики готовності дитини до школи

Діагностика готовності дітей до шкільного навчання вважається одним з найбільш розвинених напрямів сучасної практичної психодіагностики. Втім, для сучасного етапу розвитку системи неперервної освіти є характерним розширення її функцій. Зокрема це зумовлюється потребою у виявленні стану готовності дітей шестирічного віку до навчання в школі; дотримування правил спілкування з дитиною в процесі діагностики, коли створюються умови для цілісного вияву особистості; визначення не лише потенційного і актуального розвитку дитини, але й „зони її найближчого розвитку”; розкриття неповторного, унікального портрету кожної дитини, а не просто визначення її відповідності традиційної статистичної норми, згідно певного вікового стандарту.

Під час комплектування класів за законодавчими нормами не повинно бути конкурсного відбору. Але, практика засвідчує, що не всі діти однаковою мірою можуть успішно навчатись за певними дидактичними системами. Тому нерідко виникає необхідність вибору та рекомендації для дитини такої освітньої програми, яка є найбільш адекватною її психічному розвитку та оптимальною для повноцінного розвитку здібностей.

Наявність діагностичних методик, які допомагають педагогу та шкільному психологу виявляти особливості розвитку дитини є тим засобом, що дозволяють урахувати фактори, які найбільш суттєво впливають на успішне її навчання за тією чи іншою програмою. Отримана під час обстеження інформація є потрібною не лише для психологів, педагогів, батьків, а насамперед для самої дитини, для визначення найбільш оптимального для неї шляху подальшого розвитку її самосвідомості, самопізнання, самореалізації тощо.

Аналіз наукових даних й психолого-педагогічної практики показує, що діагностування готовності шестирічної дитини до школи передбачає дотримання наступних наукових і загально гуманістичних положень:

1. Дошкільний період дитинства – надзвичайно важливий етап розвитку особистості, що має самостійну цінність незалежно від майбутнього її навчання.

2. На етапі прийому дитини до школи доцільно діагностувати рівень психічної дошкільної зрілості дитини, тому що саме зрілий дошкільник із позиції як соціальної адаптації, так і засвоєння знань і навичок може успішно навчатись у початковій школі.

3. Діагностика шкільної зрілості повинна здійснюватись у контексті діяльності, яка найбільшою мірою відповідає особливостям і можливостям дошкільного періоду (К. Бардін [6], Л. Бердвей, Х. Алберс [19], Н. Варенцова [25], С. Дубровський [68], С. Кулачківська, Л. Подоляк [104], Л. Реан [178], Т. Ярош [233] та ін.)

Розробляючи механізм діагностики готовності дитини до школи, ми враховували, що у вирішенні цього питання існують два підходи: педагогічний і психологічний. Прихильники першого визначають готовність до школи за сформованістю в дошкільників навчальних навичок рахувати, читати, писати тощо. Що стосується психологічного підходу, то в його основу покладено припущення про те, що готовність до школи визначається показниками загального психічного розвитку дошкільника.

У межах психологічного підходу простежується широкий спектр різних поглядів на домінуючу роль тих чи інших психічних характеристик. Зокрема, панівною є думка, що готовність до школи визначається показником психічної зрілості дитини (емоційної, інтелектуальної, соціальної і фізичної).

У сучасній педагогічній теорії і практиці існує комплекс методик, спрямованих на якісну діагностику психічних функцій, що посідають центральне місце в загальній картині зрілості дитини та її готовності до систематичного навчання. Виконання груп завдань, як правило, спрямовано на виявлення сформованості не тільки того пізнавального процесу, на діагностику якого вони зорієнтовані, але й ряду інших, пов'язаних з ним функцій, рівень розвитку яких значною мірою визначає показник, що діагностується. Таким чином, усі виявлені дитиною результати доповнюють один одного, що дає змогу одержати більш повне уявлення про ступінь психофізіологічної зрілості дитини старшого дошкільного віку.

Відповідно до концепції Ю. Гільбуха, ступінь готовності до шкільного навчання визначається за наступними психологічними показниками готовності: розумова активність визначається спостереженням за особливостями поведінки дитини під час тестування; саморегуляція – використовується тест „Копіювання безглузвих складів”; фонематичний слух – визначається за „Тестом фонематичного слуху”; тезаурус – ступінь розвитку у дитини пасивного й активного словникового запасу слів – „Тестом словника”. Для визначення короткочасної пам'яті та умовиводів дитини застосовується

„Тест короткочасної пам'яті й умовиводів” [47]. Одержані дані про рівні розвитку всіх здібностей, що перевіряються, дають можливість обґрунтовано робити висновок про ступінь психологічної готовності дитини до шкільного навчання.

Р. Овчарова [150] при обстеженні майбутніх першокласників пропонує оцінювати лише ті психічні властивості (якості), без знання яких неможливо визначити ступінь готовності дитини до школи й знайти найсприятливіший тип класу. До таких показників вона відносить:

- здатність дитини до розумової активності (ініціативність і наполегливість у розумовій діяльності);
- розвиненість саморегуляції навчальної діяльності (усвідомлення мети, вміння планувати дії для досягнення цілей, контролювати результати, орієнтуватися на зразок);
- вміння утримувати в пам'яті невеликі порції інформації, указівки вчителя, необхідні для виконання завдання (короткочасна пам'ять);
- здатність здійснювати елементарні умовиводи, міркувати;
- словниковий розвиток і готовність до фонематичного сприйняття.

Для реалізації „Програми мінімум” рекомендуються тести: фонематичного слуху; копіювання безглузких складів; складні тести; короткочасної пам'яті й умовиводів. Іспит проводиться впродовж 15-20 хвилин. Спостереження за виконанням дитиною всіх чотирьох тестів дають можливість оцінити рівень її розумової активності, використовуючи відповідні критерії.

Під час вивчення рівня готовності дитини до шкільного навчання орієнтиром може служити карта-характеристика С. Дубровського, у якій закладені три рівні готовності за наступними параметрами: психологічна й соціальна готовність, розвиток шкільно-значущих психофізіологічних функцій, розвиток пізнавальної діяльності й стан здоров'я [68].

Діагностувати дітей при вступі до школи, визначаючи їхню готовність

до навчання можна й за параметрами, запропонованими Є. Вахоровою і Н. Дятко [28]. Вони передбачають наявність уміння планувати, контроль, мотивація, рівень розвитку інтелекту.

Н. Гуткіна [52] пропонує діагностичну програму, що має прогностичну значущість і включає визначення домінування пізнавального чи ігрового мотиву дитини (мотиваційна готовність); виявлення її „внутрішньої позиції школяра”; методику „Будиночок” (емоційно-вольова готовність); методику „Так і ні” та „Графічний диктант” (рівень довільної регуляції діяльності); методику „Чобітки” (інтелектуальна готовність); методику „Послідовність подій” (розвиток мислення); методику „Мовні схованки” (перевірка фонематичного слуху).

Заслуговує на увагу технологія психолого-педагогічного прогностичного скринінгу (від англ. screen – сито, дошка для оголошень) Є. Єкжанова. Вона дає змогу вчителю початкових класів з перших днів перебування дітей у школі виявити проблемні зони й розробити шляхи відповідного корекційно-розвивального впливу, що відображає індивідуальну спрямованість навчання школяра [72]. Скринінг забезпечує досить повне уявлення про рівень розвитку інтелекту дитини, про рівень її навченості, візуальні уявлення про навколишній світ, працездатність, стомлюваність та інші психофізіологічні складові психічної діяльності дітей першого класу. Обстеження проводиться з використанням набору тестів, що складається з чотирьох завдань: „Графічні ряди”, „Крапки”, „Малюнок будинку – дерева – людини” і „Доріжка звуків”.

Аналіз дитячих робіт дає змогу виділити специфічні особливості пізнавальної діяльності й особистісного розвитку дітей із різним рівнем психофізіологічної зрілості, віднесених до чотирьох диференційованих груп („висока вікова норма”, „стабільна середня”, „група ризику”, „відхилення”).

Поширена у практиці діагностика готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку (Н. Стадненко, Т. Ілляшенко, А. Обуховська [193]) пропонує комплексне вирішення завдань зондувального характеру, що виконуються

впродовж 40 хвилин за розробленими науковцями критеріями [193].

Методики М. Безруких [8], О. Єфімкіної [71] дають описову характеристику діагностики готовності дитини до навчання у школі, виділяючи ряд аспектів, а саме: здатність утримувати нову для дитини роль школяра; рівень її вольового розвитку; уміння працювати колективно, у певному темпі; наявність навичок спілкування в системах „учень – учитель” і „учень – учень”.

Ознайомлення з технологіями діагностики готовності дітей до школи та їх прогностичної функції дає підставу стверджувати, що оптимальною є комбінація педагогічного й психологічного підходів, за якої забезпечується можливість різнобічно діагностувати навички й здібності, що відіграють роль у навчанні читання, числових уявлень, письма, здатність дитини до сприйняття зорового й слухового розходження, сенсомоторного контролю, розуміння на слух, її словниковий запас, кількісні поняття, загальну поінформованість, розвиток дрібної моторики, характеристики довільності психічної діяльності та ін.

Найбільш послідовно цей підхід реалізований у тесті Керна – Йерасека, що складається з чотирьох завдань: малювання фігури людини; копіювання речення, змальовування групи крапок та тесту „Вербальне мислення”. Виконання трьох завдань вимагає розвиненості тонкої моторики рук, а також координованості зорового сприйняття і руху рук. Перший субтест проводить орієнтовне оцінювання загального рівня розумового розвитку. Другий і третій – діагностують здатність дитини докладати вольових зусиль для виконання малоцікавого завдання, розуміння принципу „наслідування зразка” й оволодіння ним. Субтест „Вербальне мислення” складається з 20 питань і дає змогу діагностувати сформованість розумових операцій.

У вітчизняній психології є спроби якісно іншого розв’язання проблеми діагностики вікових особливостей розвитку дитини дошкільного віку. Свого часу Л. Виготський зазначав, що навчання починається тільки тоді, коли

відповідні психічні функції дитини тільки починають свій перший і основний цикл розвитку. Звідси психологічні особливості кожного вікового періоду визначаються шляхом оцінювання сформованості основних характеристик провідної діяльності дитини. У межах цієї концепції розроблені різні методики діагностування психологічної готовності до школи.

Так, наприклад, представники цього напрямку Л. Артемова [4], Л. Божович [15], В. Васильєва [27], Ю. Гільбух [47], О. Запорожець [76], З. Карпенко [87], Є. Юдіна [232] справедливо вважають, що провідною діяльністю дошкільників є ігрова. Тому необхідно діагностувати саме розвиненість ігрової діяльності як критерію підготовки до навчання. На думку авторів, скорочення дошкільного дитинства може згубно позначитись на подальшому навчанні дітей. Для компенсації можливих відхилень у психічному розвитку були введені підготовчі класи, в яких передбачалося поєднання ігрової та навчальної діяльності з плавним переходом до суто навчальної роботи.

З нашої точки зору, якщо за основу брати майбутню навчальну діяльність, то необхідно враховувати інший спектр психічних змінних, що характеризують розвиток дитини як майбутнього першокласника. Варто враховувати, що розглядуваний вік є критичним і тому необхідна діагностика ступеня сформованості новотворів як старшого дошкільного віку, так і молодшого шкільного віку. За Д. Ельконіним, крім основних критеріїв готовності дитини до шкільного навчання необхідно врахування „наявності зачатків новотворів, характерних для навчальної діяльності” [229, С.46].

Діагностика готовності до школи нерідко пов'язується з характером умов, у які потрапляє першокласник. Показовими в цьому плані є доробки лабораторії особистості учня ВНІК „Школа”, де зазначені умови вимагають від дитини певного рівня продуктивності дії; умінь організувати свою рухову активність; діяти відповідно до вказівок дорослого; аналізувати запропонований зразок; певного розвитку мислення й мови; наявності

бажання йти до школи (Н. Гатанова, Е. Туніна [45]).

Перелічені аспекти готовності до школи визначаються за допомогою комплексу розроблених тимчасовим дослідницьким колективом під керівництвом С. Дубровського методик, що включають: орієнтування в довкіллі, запас знань, ставлення до школи, розумовий і мовний розвиток та розвиток рухової сфери [68].

Наразі є багато різноманітних діагностичних тестів для визначення готовності дітей до навчання в школі. За їх допомогою уточнюються інтелектуальний, емоційно-вольовий, мотиваційний, соціальний аспекти готовності дітей, що виявляються в рівні їх знань, ступені розвитку пізнавальних процесів, мови й мовлення, здібностей тощо. Кожен текст за подібного підходу до діагностики спрямований на виявлення певного аспекту готовності до школи, він же визначає й напрям наступної корекційної роботи. Наприклад, для реалізації цілей визначення шкільної готовності практичними психологами діагностуються:

- загальне уявлення про рівень психічного розвитку дитини (розвиток дрібної моторики, вміння виконувати завдання за зразками – характеристика довільної психічної діяльності, здатність до шкільного навчання – орієнтаційний тест шкільної зрілості Керна – Йєрасека (малювання людської фігури, копіювання літер та змальовування груп крапок);

- уявлення про рівень розвитку соціальних якостей, пов'язаних із загальною поінформованістю, розвитком словесно-логічного мислення – тестова бесіда з оцінювання психосоціальної зрілості;

- розвиток передумов навчальної діяльності: вміння уважно й точно виконувати послідовні вказівки дорослого, орієнтуватися на систему умов задачі – методики „Графічний диктант”, „Зразок і правило”;

- рівень розвитку наочно-образного мислення (зокрема, наочно-схематичного), що слугує основою для повноцінного розвитку логічного мислення, оволодіння навчальним матеріалом – методика „Лабіринт”.

Розробляючи кваліметричний механізм психолого-педагогічної діагностики готовності дитини до навчання в школі, ми виходили з того, дошкільний період дитинства – надзвичайно важливий етап розвитку людини, що має самостійну цінність незалежно від майбутнього навчання. На етапі прийому дитини до школи доцільно діагностувати рівень зрілості дитини, але не шкільної, а дошкільної, тому що саме зрілий дошкільник здатний до успішного навчання в початковій школі і з погляду соціальної адаптації, і з погляду успішності засвоєння знань і навичок. Визначення шкільної зрілості повинно здійснюватися в контексті діяльності, яка найбільшою мірою відповідає особливостям і можливостям дошкільного періоду розвитку – гри.

Разом із тим, результати дослідження показують, що пряме використання існуючих методик оцінювання готовності дошкільника до навчання не є достатнім, оскільки в них не враховуються рівні розвиненості того чи іншого компоненту цього утворення, що безпосередньо впливає на якість перебігу навчально-виховного процесу в майбутнього першокласника. Диференційована їх діагностика може бути використана в якості основи прогнозу успішності дітей. Крім того, наявність такої інформації допоможе здійснювати своєчасну необхідну корекційну роботу, сприятиме підвищенню ефективності підготовки дітей до шкільного навчання.

Слід відмітити, що цей аспект проблеми фактично не знайшов висвітлення в психолого-педагогічній літературі. Зазвичай наводяться висновки загального плану: якщо в дитини розвинені компоненти – новотвори готовності до школи, то її навчальна діяльність буде в майбутньому успішною. І, навпаки, неготовність призведе до надмірних перевантажень, до неуспішності, а, можливо, і до проблем зі здоров'ям. Однак ученими фактично не розглядається питання про вплив компонентів готовності на успіхи дитини в навчанні, не визначається, які складові шкільної готовності більш значущі в цьому плані. Відсутні, на жаль, і прогнози успішності дітей із конкретних навчальних дисциплін залежно від розвитку певних компонентів готовності,

рівнів шкільної зрілості дитини.

Так, успішність у навчанні, з точки зору групи авторів (К. Бардін [6], М. Бітянова [11], Р. Буре [18], О. Бугрименко, К. Политова, О. Сушкова [20], В. Васильєва [27], В. Логінова [116] та інші), пов'язана переважно зі станом фізичного розвитку й працездатності дитини. Остання є однією з причин відставань дитини в розвитку за морфологічними й функціональними показниками (наявність хронічних або нервових захворювань, перенесені інфекції).

З нашої точки зору, існує певна закономірність між підготовкою до школи за компонентами готовності та успіхами дитини в навчанні в молодших класах. У такій інтерпретації виникає необхідність обґрунтування механізму діагностики готовності дитини до навчання в школі з урахуванням „міри ваги” впливу кожного з її складових компонентів як передумови успішної майбутньої навчально-пізнавальної діяльності першокласника. Крім усталених, визначених теорією й практикою роботи дошкільних закладів та загальноосвітніх шкіл критеріїв, необхідно, на нашу думку, обґрунтувати й міру їх впливу на якість навчання першокласників (коефіцієнти вагомості).

Отже, недостатня розробленість теоретичних положень проблеми з позицій сучасних реалій, з одного боку, і висвітлення дослідниками лише окремих аспектів – з іншого, робить недоцільним пряме використання наявних методів і підходів до оцінювання сформованості розглядуваного нами особистісного утворення.

Структурний аналіз наукових і емпіричних даних дозволив обґрунтувати систему діагностичного комплексного визначення готовності дитини до шкільного навчання, що базується на даних педагогічного, так і психологічного обстеження і має прогностичний характер. Для її опису застосовувався комплексний критерій, що містить комбінацію п'яти основних компонентів: інтелектуальна готовність, фізична готовність, мотиваційна готовність, емоційно-вольова готовність та готовність до спілкування.

Загальна оцінка підготовки дитини до школи за розробленою нами комплексною діагностичною методикою передбачає використання певного алгоритму, що крім критеріїв оцінювання компонентів готовності, їх змісту й методів вивчення, враховує також коефіцієнти їх вагомості. Повний перелік визначених показників наведено у таблиці 1.1

Кількісні характеристики коефіцієнтів (значущість) впливу компонентів на загальну готовність до школи визначались шляхом аналізу відповідних літературних джерел, узагальнення досвіду дошкільних навчальних закладів і початкових класів загальноосвітніх шкіл, а також результатів анкетування, бесід із працюючими вихователями й учителями. Обробка матеріалів здійснювалася за допомогою матриці рядів даних про частоту вибору респондентами того чи іншого компонента готовності з наступним обчисленням його питомої ваги в структурі готовності до навчання. Коефіцієнт значущості кожного з компонентів розраховано за допомогою формули:

$$K_i = (T/n) \cdot 100, \text{ де:}$$

K_i – коефіцієнт значущості компонента;

T – повне число вибору компонента;

n – максимальне число можливих виборів.

Одержані кількісні дані нами розглядались як орієнтири першого наближення для гіпотетичного прогнозування майбутньої навчальної діяльності дітей.

На основі перелічених вище складових компонентів був розроблений безпосередній інструментарій визначення „готовності”, де критерії набувають статусу показників.

Компоненти готовності	Коефіцієнт вагомості	Показники готовності	Методи виявлення готовності
Інтелектуальна готовність (загальна інформованість, кругозір, елементи світогляду; рівень розвитку пізнавальної діяльності дитини, особливості її сприйняття, пам'яті, уяви, мислення, мови; володіння елементарними навчальними навичками, використання знаково-символічних засобів).	0,2	Уявлення про живу й неживу природу, про деякі соціальні явища. Системність уявлень. Уміння прийняти завдання, інструкцію, визначити способи виконання завдань. Уміння здійснювати звуковий аналіз слова. Обчислювальні навички, уявлення про кількість. Стан звукової вимови, словниковий запас, розвиток зв'язної мови.	Індивідуальна бесіда. Завдання на класифікацію, аналогію. Аналіз мовних звітів. Рішення простої математичної задачі. Завдання на звуковий аналіз слова, конструювання. Тестування.
2. Мотиваційна готовність (наявність вольових проявів, планування власних дій, ставлення до навчальної ситуації та ін.)	0,15	Бажання йти в школу. Уявлення про школу. Ставлення до навчання.	Бесіда. Педагогічне спостереження. Педагогічні замальовки. Опитування. Педагогічні ситуації. Проблемні завдання.
3. Емоційно-вольова зрілість (уміння переборювати труднощі, наявність інтересу до пізнання, старанність, організованість).	0,25	Здатність прикладати зусилля, змінювати способи виконання завдання, домагатися поставленої мети. Самостійність, темп роботи, здатність планувати роботу. Ставлення до оцінки. Володіння правилами поведінки.	Конструювання за зразком. Виконання завдання в зошиті (заповнити кілька лінійок паличками й рисками, чергуючи їх відповідно до зразка). Спостереження у процесі обстеження. Бесіда з батьками про домашні завдання й обов'язки дитини, про її <u>реакції на похвалу й засудження тощо.</u>
4. Фізична готовність (функціональна зрілість).	0,3	Фізичний стан здоров'я, розвиненість координації, готовність руки до письма, стан м'язової сили тощо.	Вивчення психофізіологічного стану дошкільника. Система завдань.
5. Готовність до спілкування (мовний розвиток, культура мови, уміння сприймати, зберігати й відтворювати інформацію, навички читання тощо).	0,1	Здатність утримувати увагу. Уміння будувати відносини з однолітками, дорослими, учителями. Бажання вести діалог.	Спілкування, спостереження за дітьми під час ігор і занять. Оцінка дитиною розповідей колізій, змістом яких є різні вчинки дітей. Створення проблемних ситуацій та ін.
Разом	1,0		

Порівнева характеристика здійснюється через комплексну оцінку, що визначається як середнє геометричне значення окремих показників (R_0) за формулою :

$$R_0 = \Pi q_i^{m_i}$$

де: n – загальна кількість показників, що враховувалися в дослідженнях рівня готовності ($n=5$);

m_i – вагомість (значущість) i -го показника (див. табл. 1.1). Їх сумою є одиниця або 100%.

q_i – є функцією двох значень кожного одиничного показника: фактичного X_i та базового $X_{\beta,i}$.

З певними припущеннями між значеннями показників та їхньою оцінкою існує зв'язок: $q_i = X_i / X_{\beta,i}$, тобто збільшення показника X_i свідчить про підвищення рівня готовності до школи: $q_i = X_{\beta,i} / X_i$, а зменшення показника X_i не призводить до його покращення.

За кваліметричним механізмом вибір базових значень показників готовності дитини до школи проводиться на основі досягнутого рівня її шкільної зрілості. У такій постановці завдання зводиться до оцінки і порівняння результатів діагностування.

Апробування об'єктивності і ефективності кваліметричного механізму психолого-педагогічної діагностики готовності дітей до навчання у школі відбувалось у ході дослідження. Було доведено доцільність трирівневої оцінки кожного компонента готовності дитини до навчання в школі, яка передбачає визначення високого, середнього і низького рівнів вияву їх показників.

Так, показники інтелектуальної готовності високого рівня передбачають: широке коло уявлень дитини про навколишній світ, елементарно систематизованих. Завдання виконується адекватними способами,

використовуються знаково-символічні засоби, виділяється загальний спосіб розв'язування задач. Дитина володіє первісними навчальними вміннями. Середній рівень також передбачає наявність у дитини широкого кола уявлень, вона вміє здійснювати звуковий аналіз слова, має достатній словниковий запас. Однак спосіб розв'язання конкретного завдання вона здійснює шляхом індивідуального пошуку. Навчальними навичками володіє нерівномірно (математичними, як правило, краще ніж мовними). Низький рівень виявляється в тому, що у дитини скупі, розрізнені уявлення про навколишній світ, завдання виконує, але способу розв'язання не визначає. Звуковий аналіз слова здійснити не може, має слабкі обчислювальні навички, аналітичне мислення не розвинене.

За компонентом „мотиваційна готовність” високий рівень виявляється через бажання дитини йти до школи, засноване на адекватному уявленні про неї; позитивне ставлення до навчання; готовність до спілкування. Середній рівень характеризується тим, що бажання йти до школи у дитини засноване на поверхневому уявленні про неї; готовність прийняти на себе роль учня недостатня, низька сформованість засобів спілкування. Низький рівень виявляється у боязкості, страху дитини перед школою, неготовності до навчальної діяльності; несформованості засобів спілкування; небажання йти до школи.

Високий рівень емоційно-вольової готовності передбачає самостійне і правильне виконання дитиною завдань у нормальному темпі; адекватне ставлення до труднощів та оцінки, здатність до непривабливих видів діяльності, довольність поведінки. Середній рівень виявляє достатній рівень організованості дитини, уміння виділяти труднощі, адекватну самооцінку; здатність до планування своїх дій, наявність вольових дій. Низький рівень – невміння бачити труднощі, самостійне виконання завдань помилкове, темп або швидкий, або занадто повільний; неадекватна оцінка, відсутність вольових дій, слабка організованість.

За компонентом „готовність до спілкування” високий рівень виявляється в

умінні сприймати, зберігати й відтворювати інформацію; дитина добре буде свої відносини з однолітками, її охоче приймають до ігор; вона спокійно й відповідально ставиться до зауважень дорослого. Звертається до вихователя з питаннями та за допомогою; має навички читання. Середній рівень – дитина не вміє адекватно поводитися, прагне підкоряти собі товаришів, керувати, не завжди адекватно сприймає зауваження дорослого; звертається з питаннями, але не уважна до відповідей; має недостатній мовний розвиток. Низький рівень визначається тим, що дитина підкоряється одноліткам, у спілкуванні з дорослими боязка, сором'язлива, пасивна; навички читання відсутні.

Компонент „фізична готовність” на високому рівні виявляється в тому, що дитина має відмінний стан здоров'я, добру координацію, вільну орієнтацію в просторі, правильну поставу, відповідність м'язової сили віковим нормам, підготовленість руки до письма. Середній рівень передбачає задовільний стан здоров'я дитини, середню скоординованість, достатню орієнтацію в просторі, відповідність м'язової сили віковим нормам, підготовленість руки до письма вимагає деякої корекції, незначні відхилення в поставі тіла й голови. Низький рівень – це незадовільний стан здоров'я й недостатній загальний фізичний розвиток, слабка координованість і орієнтація в просторі, невідповідність м'язової сили віковим нормам, непідготовленість руки до письма.

Узагальнення всіх показників за описаним вище алгоритмом дає підстави чином визначити рівні сформованості шкільної зрілості дитини до навчання у школі:

Перший рівень - високий,- характеризується чітким проявом визначених вище сформованих якостей у повному обсязі (75,0 – 100 %).

Другий рівень – середній,- визначається постійним проявом за усіма критеріями не менше половини означених якостей (50,0 – 74,99%).

Для третього рівня - низького,- характерним є слабкий вияв окреслених показників (менше 50,0 %).

Дослідження ефективності комплексного діагностування готовності дитини до за кваліметричним механізмом ґрунтувалося на нормативах

державного стандарту – Базового компоненту дошкільної освіти (БКДО), який визначає, окрім обов'язкового мінімуму змісту основних освітніх програм, вимоги до рівня розвиненості, вихованості та навченості дітей дошкільного віку [7].

Базовий компонент дошкільної освіти, як відомо, передбачає поетапне оволодіння дошкільниками набором особистісних властивостей, відповідно розвинених здібностей, елементарних теоретичних знань та практичних умінь, що гарантують йому здатність до адекватної орієнтації у соціальному середовищі. Змістове наповнення БКДО та механізми його реалізації базуються як мінімум на таких узагальнених показниках, як базисні психологічні якості та властивості дошкільника, якісні новоутворення психічного розвитку та врахування сенситивного періоду при опануванні суми відповідних знань, умінь і навичок у процесі інтелектуального, соціального і фізичного становлення дитячої особистості. Тому на етапі констатувального експерименту основну увагу нами було зосереджено на виявленні рівня сформованості вище означених характеристик у дітей середньої групи на початку навчального року. При цьому перебачалось виявлення ключових (базових) новоутворень: навмисне запам'ятовування, логічне мислення, ставлення до навчальної ситуації, організованість, фізична готовність, а також відповідний запас знань і вмінь, набутих у процесі засвоєння визначених БКДО сфер життєдіяльності – «Природа», «Культура», «Люди», «Я» [7].

Експериментальна перевірка розробленого кваліметричного механізму комплексної діагностики психолого-педагогічної готовності дитини до школи з визначенням рівня її шкільної зрілості здійснювалась у дитячих садках № 11 і № 13 м. Мукачєва Закарпатської області та № 45 і № 82 м.Херсона, а також загальноосвітніх школах № 20 (м. Мукачєв) та № 4 і № 45 і № 56 (м. Херсон). Було визначено дві експериментальні (40 чол.) і дві контрольні (42 чол.) групи дошкільників. Експериментальне лонгітюдне дослідження проводилось протягом 2003-2005 років. В експериментальних групах визначення готовності дітей до школи здійснювалось за розробленим нами способом діагностики, в

контрольних – діагностування готовності дітей до школи визначалось традиційними способами діагностики.

Діагностування особистісного новоутворення, що досліджується, здійснювалось за допомогою використання ряду методик, розроблених як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Зокрема, це дослідження Є. Рогова [180], Н. Стадненко, Т. Ілляшенко, А. Обухівської [193], М. Удовенко [207], Дж.Чепа [219] та ін. Водночас, виходячи з того, що одним із завдань нашого дослідження було визначення й рівня диференційованого впливу компонентів шкільної готовності на майбутню навчальну діяльність першокласників, в експериментальних групах нами було зафіксовано вихідні якісні показники рівня шкільної зрілості дітей.

В основі діагностики навчальних, переднавчальних, псевдонавчальних, ігрових і комунікативних ставлень дітей до навчання закладено створення експериментальних ситуацій із невизначеними правилами, які передбачають варіанти відношень між дитиною й дорослим. Для цього використовувались самостійні роботи образотворчого характеру, де розглядались: якість виконання малюнків, їх змістовна сторона, кількість деталей, відношення до проблемного малюнка, кожної серії. Як додаткові засоби визначення цього показника підбирались вірші, які завчались дітьми напам'ять і оцінювались експериментатором за вимогами державного стандарту.

Ці засоби діагностики, як показують результати дослідження, були ефективні й достатньо оперативні в роботі. Рівень розвитку логічного мислення дітей визначався за субтестами Є. Павлютенкова [153], які в доступній формі діагностують уміння встановлювати закономірності між явищами, розвиток операцій порівняння й узагальнення в дітей, а також логічну чіткість формулювань, уміння встановлювати логічні зв'язки й відношення між поняттями, виділяти суттєві ознаки предметів та явищ дійсності.

Установлення мовного розвитку дітей проводилось за допомогою логопедичних методик Є. Соботович [198] і Н. Федосової [214]. Вони виявились оперативними у використанні і діагностуванні всього спектру можливих

мовних порушень у дітей.

Для вивчення показника організованості дітей нами використовувався метод педагогічного спостереження, створення педагогічних ситуацій, психологічної замальовки, урахувалась дисципліна й поведінка майбутнього школяра. Моделювання навчальної ситуації проводилось за розробками Л. Собчик [197], Є. Бугрименко, О. Сушкової [20], Д. Ельконіна [230]. Фізична готовність дітей діагностувалась за стандартними шкільними методиками.

Як показали хід та результати експериментальної роботи, є підстави стверджувати ефективність розробленого кваліметричного механізму діагностики як діагностичного і прогностичного інструменту оцінки рівня підготовки дитини до шкільного навчання. Узагальнені дані щодо рівнів шкільної зрілості дошкільників за результатами констатувального експерименту наведено у таблиці 1.2.

Як засвідчують результати констатувального експерименту, сформованість необхідних психічних властивостей і якісних новоутворень, а також відповідного об'єму знань і вмінь у певних видах діяльності, визначених для цієї вікової групи дошкільників, у заломленні через компонентну і загальну характеристику готовності до школи у більшості дітей як експериментальних, так і контрольних груп знаходились нижче нормативних вимог.

Таблиця 1.2

Рівні готовності дітей до навчання в школі (констатувальний зріз)

<i>Групи</i>	<i>дітей Кількість</i>	<i>Кількісне та процентне співвідношення респондентів</i>					
		<i>Рівні</i>					
		<i>Високий</i>		<i>Середній</i>		<i>Низький</i>	
ЕГ	40	2	5,0%	13	32,5%	25	62,5%
КГ	42	2	4,8%	15	35,7%	25	59,5%
Різниця	2	–	0,2%	2	3,2%	–	3,0%

Так, лише 5,0% дітей експериментальних груп і 4,8% контрольних виявили високий рівень шкільної зрілості, яка характеризувалася за всіма компонентами готовності. На середньому рівні таких дітей було в експериментальній групі 32,5% і в контрольній – 35,7%. Найбільша кількість дітей виявила низький рівень шкільної зрілості за всіма компонентами готовності: в експериментальній групі їх було 62,5%, в контрольній – 59,5%. За окремими компонентами було виявлено, що близько 80,0% дітей в обох групах мають досить низький рівень готовності до спілкування, а також фізичні кондиції, де низький рівень превалює (відповідно 71,2% і 69,8%). Слабкою виявилась і емоційно-вольова підготовка дітей (62 % в експериментальних і 63,1% - в контрольних групах). Відносно інтелектуального компоненту новоутворення, що розглядається, то тут більшість дошкільників показала середній рівень: 63,0% і 65,1% відповідно. За виключенням емоційно-вольових виявів, де до 20-21% дошкільників мали високий рівень прояву показників, в інших компонентах готовності до систематичного навчання цей рівень практичного відсутній.

Як бачимо дані констатувального експерименту, що проводився а розробленим нами кваліметричним механізмом комплексної діагностики готовності до систематичного навчання дітей середнього дошкільного віку за узагальненими показниками виявили в цілому недостатній рівень їх підготовки до школи. Переважна більшість дітей, що приймали участь у дослідній роботі, продемонстрували низький і середній рівні означеного особистісного новоутворення. Особливо невисокі результати спостерігаються за компонентами „готовність до спілкування”, „фізична готовність” і „мотиваційна готовність”.

Висновки з першого розділу

В умовах практичного впровадження нової освітньої парадигми, переходу до навчання дітей із шестирічного віку обґрунтування теоретичних та методичних засад підготовки дитини до школи є актуальним і своєчасним.

Аналіз теоретичних джерел із проблеми та узагальнення практики роботи дошкільних навчальних закладів дозволив визначити поняття «готовність до шкільного навчання», яке розуміється нами як багаторівневе утворення, що характеризується необхідним рівнем особистісної, мовленнєвої, інтелектуальної та морфологічної підготовки дитини для успішного навчання в школі.

Результати вивчення діяльності дошкільних навчальних закладів засвідчили, що стан готовності дітей-шестирічок до школи не повною мірою відповідає сучасним вимогам, новому соціальному замовленню з огляду на необхідний рівень освіченості й вихованості дітей. У роботі дошкільної та початкової ланок освіти домінує функціональний підхід до забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Він, зокрема, виявляється у форсуванні темпів розвитку дошкільника і пристосування рівня його підготовки до рівня вимог школи з подальшим удосконаленням одержаних елементарних знань і вмінь уже в умовах початкового навчання.

Установлено, що підготовка дитини до систематичного навчання на «функціональних» засадах не забезпечує необхідну якість, має ряд негативних наслідків, призводить до ігнорування самоцінності дошкільного й молодшого шкільного віку. У практиці роботи дошкільних навчальних закладів ще не здійснено переорієнтацію з предметного центризму на цілісний характер використання можливостей різних сфер діяльності дошкільнят для забезпечення емоційного, фізичного, розумового та мовленнєвого їх розвитку.

Побудова занять за типом шкільного, яке спирається переважно на словесно-логічний характер діяльності, є однією з основних причин того, що притаманне дошкільникам образне, конкретно-емоційне мислення повною мірою не розвивається. Між провідними змістовими лініями навчальних програм склалася диспропорція, що зумовлює витіснення з життя дошкільнят специфічних для їхнього віку видів діяльності, а дитині механічно й передчасно нав'язується непритаманний її віку соціальний статус учня. До цього часу панує громадська думка і вимоги батьків, орієнтовані на застарілі уявлення про те, що

раннє навчання суто предметних знань гарантує дитині успішне навчання й позитивне ставлення до неї в школі.

Зміна термінів, змісту і структури навчання в школі вимагає створення іншої моделі першокласника, що має стати орієнтиром нормативних документів і рекомендацій, котрі визначають шкільну зрілість дитини. У цьому плані нагальною проблемою залишається потреба в цілеспрямованій, комплексній підготовці до систематичного навчання в школі дітей, особливо це стосується тих, хто не відвідував дошкільних закладів. Останнє вимагає розширення як традиційних форм (підготовчі класи), так і короткотермінових, прогулянкових груп, служб соціально-педагогічного патронажу сім'ї, методичних центрів для батьків та ін.

Обґрунтування моделі підготовки дитини до школи передбачає наукове розуміння змістового навантаження «готовності» як комплексного, багаторівневого поняття, у структурі якого доцільно визначати й враховувати домінантні новоутворення, що є базовими для визначення рівня готовності з того чи іншого компонента, – це розвиток логічного мислення, ставлення до навчальної ситуації, організованість, стан здоров'я, навички мовлення.

На основі аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури, вивчення педагогічного досвіду з'ясовано, що провідними педагогічними тенденціями вдосконалення механізму підготовки дітей до навчання є прагнення до забезпечення взаємозв'язків у ступеневій освіті, спрямованість на особистісно орієнтований його характер, створення умов для педагогічно доцільної взаємодії сім'ї, дитячих дошкільних закладів і школи, урахування індивідуальних психофізіологічних особливостей дітей, їх нахилів і здібностей.

У вітчизняних і зарубіжних авторів відсутня єдність як у термінології, так і у визначенні компонентів шкільної готовності. Разом з тим сутність перехідного періоду від дошкільного до молодшого шкільного віку в контексті теорії діяльності й критичних вікових етапів, на думку вчених, лежить у площині «діалектичних стрибків» розвитку дитини, що вимагає розумно скерованого педагогічного процесу. У сучасних умовах за розмаїтості підходів

до навчання орієнтуватися на загальні критерії готовності до школи повною мірою неможливо, тому що останні різняться і за програмами, і за методами, і за віком початку навчання. Незважаючи на це, як і раніше, залишаються незмінними ті компоненти структури готовності, ті параметри, за якими можна оцінити ступінь підготовки дитини до школи, змінюються лише норми необхідного рівня розвитку визначених психологічних якостей.

Узагальнення теоретичного й практичного матеріалу дає можливість сконструювати теоретичну модель готовності дитини до шкільного навчання, що включає інтелектуальний, особистісний і соціально-психологічний складові, котрі є важливими як для успішної навчальної діяльності, так і «безболісної» адаптації дошкільника до нової системи взаємин.

Як показали результати дослідження, у розв'язанні проблеми діагностики шкільної готовності наявні психологічний і педагогічний підходи. Психологічна готовність розглядається як своєрідна якісна характеристика інтелектуального розвитку дитини та її особистісних особливостей, без яких неможливе успішне навчання в масовій школі. Педагогічна готовність – це досвід (знання, уміння і навички), наявний у малюка на момент вступу до школи. Ознайомлення з відповідними діагностичними методиками дає підстави стверджувати, що оптимальним варіантом є їх доцільне поєднання.

Структурний аналіз отриманих матеріалів дозволив обґрунтувати систему комплексної діагностики готовності дитини до шкільного навчання, що базується на даних як педагогічних, так і психологічних досліджень і побудована на принципах кваліметричного підходу. Основним їх критерієм є усереднено-узагальнений показник складових компонентів готовності: інтелектуальної, фізичної, мотиваційної, емоційно-вольової та комунікативної готовності. Окрім критеріїв, їх змісту і методів вивчення, комплексна оцінка передбачає врахування розрахованих нами коефіцієнтів вагомості, показників і відповідних рівнів (високий, середній, низький) шкільної зрілості дитини.

Результати констатувального експерименту засвідчили недостатню підготовленість дітей до школи. Основна їх маса як в експериментальних, так і

в контрольних групах знаходилася на низькому і середньому рівнях. Особливо це стосується таких показників, як фізичний, мотиваційний, а також готовність до спілкування.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

2.1. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов підготовки дітей до школи

Реалізація особистісно зорієнтованої освітньої парадигми вимагає пошуку нових шляхів розв'язання виховних завдань на засадах гуманізації, демократизації та духовності [7; 58; 62; 98; 122; 143; 165]. Це пов'язується з творчим осмисленням сучасних концепцій гармонійного розвитку підростаючих поколінь, у тому числі й забезпечення наступності й перспективності в ланках системи освіти.

Найбільш виразною ознакою сучасних перетворень у системі національної освіти є нагальна потреба в її реформуванні на засадах неперервності. До ключових завдань на етапі переходу закладів загальної середньої освіти на навчання дітей з шестирічного віку слід віднести створення умов для забезпечення їхньої готовності до школи як результату відповідного особистісного, інтелектуального, мовленнєвого та фізичного розвитку. Незважаючи на те, що законодавча і науково-методична база для повноцінного розв'язання проблеми в цілому створена, вона повною мірою не реалізована через економічні, відомчі, соціальні та інші перепони. Тому питання, пов'язані з наступністю і перспективністю дошкільного та початкового навчання не тільки залишаються актуальними, а й стають щодалі гострішими.

Результати аналізу теорії та практики з проблеми дослідження, прогресивні тенденції, що мають місце в розбудові національної системи освіти, свідчать про те, що підготовка дошкільника насамперед повинна спиратися на діяльнісно-особистісний характер розвитку задатків і здібностей дітей, на активний характер мислення, цілеспрямований та організований вплив

на майбутнього школяра, самостійну його діяльність як суб'єкта навчання. Зусилля дошкільної освіти орієнтовані на особистість дитини, створення сприятливих умов для формування в неї належної самосвідомості, позитивної самооцінки, самоповаги та шанобливого ставлення до тих, хто її оточує, конструктивних мотивів поведінки, нахилів, потреб, характеру, пізнавальних психічних процесів тощо. У концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) в основу чинників, що визначають якість навчального процесу, покладено принцип урахування індивідуальних, вікових і типологічних особливостей кожної дитини [94]. Зокрема, тут визначено параметри, дотичні до освіти дошкільнят. Так, до перших класів вступають діти, яким на 1 вересня поточного року виповнилося 6 років, і які за результатами медичного та психологічного обстеження не мають протипоказань до систематичного шкільного навчання. Звідси охопити шкільним навчанням усіх шестирічних дітей фактично неможливо, оскільки обов'язково треба враховувати рівень їх готовності до цієї діяльності.

Натомість реалії сьогодення вимагають якісного осмислення і творчого впровадження прогресивних концепцій у сферу педагогічної практики. Це, зокрема, детермінує визначення й обґрунтування теоретико-методологічних засад, у нашому випадку – процесу підготовки дітей до шкільного навчання. Відтак своєчасна й аргументована корекція концептуальних вихідних положень на основі аналізу соціально-економічних перетворень і суспільних змін у світосприйманні, а також конструювання комплексу ефективних методів і прийомів, що відображають логіку розв'язання конкретних виховних завдань, вбачаються однією з ключових передумов успішної реалізації сучасної освітньої стратегії. Їх наявність забезпечує адекватне визначення мети і напрямів, змісту, форм і методів відповідної діяльності соціальних інституцій, розуміння всього спектру виховних засобів, націлених на формування фізичної, розумової і психологічної бази для успішної майбутньої навчальної діяльності дошкільників відповідно до сучасних суспільних вимог.

Результати вивчення теорії та практики з проблеми, яка досліджується, свідчать про те, що процес підготовки дитини до школи, його організація і логіка здійснення повинні спиратися як на філософські категорії й закони пізнання, так і на міждисциплінарні і суто педагогічні методологічні вихідні положення, що розглядаються як «система принципів і засобів побудови практичної і теоретичної діяльності» [215, С.365].

Так, на рівні філософської методології є важливим дотримання принципу всебічного причинно-наслідкового зв'язку і взаємообумовленості педагогічних явищ і процесів, прогностичності в передбаченні кінцевих результатів кількісних та якісних змін у розвитку дитини, історичності й конкретності. Важливим у нашому випадку є положення про пізнаність об'єктивної реальності в цілому, у тому числі й сутності педагогічної діяльності. Методологічне значення має також «принцип поворотних моментів на прогностикоспективній часовій шкалі, органічного зв'язку наукового передбачення з реформаторською діяльністю суспільства» та інші [254, С. 334].

На міжпредметному рівні, як підкреслює Б. Гершунський, методологічним підґрунтям системи роботи є комплексність і програмно-цільовий підхід до вивчення освітніх процесів, використання методів математичної статистики, моделювання [46, С. 54]. Конкретно-науковий рівень передбачає наявність ієрархічної структури пріоритетності завдань, механізм перевірки очікуваних результатів, термінологічну єдність понять, адекватність використання методів та ін..

Забезпечення дієвості функціонування системи підготовки дитини до школи вимагає урахування суто специфічних принципів. Йдеться, перш за все, про діяльнісно-особистісний підхід до розвитку задатків і здібностей дошкільника, орієнтацію на активний характер його навчання і мислення, цілеспрямованість і цілісність організованого впливу на самостійну діяльність як суб'єкта навчально-виховного процесу, а також відомих дидактичних вихідних положень (науковість, доступність, свідомість, систематичність та міцність знань, диференціація та індивідуалізація тощо).

Виходячи з предмету і завдань наукового пошуку, ієрархічну систему дидактичних принципів доцільно розглянути більш детально в контексті специфіки досліджуваного нами процесу. Так, розвиток дошкільного виховання, його рівень, можливості, спрямованість і кінцеві результати регламентуються і визначаються дією принципу гуманізації. Гуманізація виховного процесу – це його «олюднення», забезпечення з боку вихователів любові та поваги до дітей, створення відповідно до стану їхнього здоров'я, віку, потреб, інтересів, рівня розвитку, статі умов для рівнобічного і повноцінного розвитку.

Гуманістичні концепції виховання (Л. Толстой, Я. Корчак, С. Русова, М. Монтессорі, Р. Штайнер, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі та ін.) передбачають високий рівень загальної і психологічної культури виховного процесу, що виявляється в системі взаємин між вихователями і дітьми, членами педагогічного колективу, вихователями і батьками. Характерними для них є необхідність глибокої уваги, поваги, турботи, любові до кожного, здатності вихователя бачити в дитині індивідуальність, створювати умови для виховання її як особистості. Це, зокрема, забезпечення толерантності, паритетності, згідно з якими діти й дорослі розглядаються як рівноправні суб'єкти навчально-виховного процесу. Ставлення педагога до дитини має визначатися не позицією «над дитиною», коли його функція зводиться до контролю за тим, як підростає малюк, а позицією «поряд з дитиною і разом з нею» [39; 40].

Використання діалогу замість монологу обов'язково створює умови для повноцінної участі в ньому дітей. Повторення того, що сказав вихователь, відповіді на його запитання – це важлива, але далеко не основна форма діяльності дошкільників. Вихователь має створювати умови, за яких малюки беруть активну участь у діалозі – пропонують свої запитання, свої здогади, власні ідеї, розв'язання, пропозиції. До думки дітей педагог має виявити таку ж увагу і повагу, з якою маленькі ставляться до думки дорослих. Це вимагає не авторитарного стилю взаємодії вихователя й вихованця, який викликає в дошкільника «психічний стан занедбаності, незахищеності й тривоги», а демократичного, що «забезпечує дитині активну позицію» співробітництва (В.

Мухіна [139, С. 118]). Практика свідчить, що саме за обставин діалогу, де кожен його учасник орієнтується на думку іншого, і педагог мусить відповідальніше ставитися до змісту і культури власної позиції, позиція дитини стає виразнішою, цікавішою.

Спільна участь дорослих і дітей в організації життя групи (можливість обирати улюблені заняття, планувати цікаві спостереження, прогулянки, продумувати зручне розміщення куточків для ігор та занять тощо) спрощує функції контролю з боку вихователя і просторого підпорядкування, дає можливість створювати взаємну гармонізацію і світу дитинства, і світу дорослих. Особливо збагачуються можливості здійснення принципу співучасті і співтворчості в різновікових і родинних групах дошкільних закладів. Загально визнано, що тільки в колективі, підкреслюють Т. Бишова і О. Кондратюк, дитина реалізує і стверджує себе як особистість. У колективній діяльності «формується зацікавленість у ровеснику і спілкуванні з ним, виховується доброзичливе ставлення до інших дітей, набувається вміння жити і працювати разом» [224, С. 7].

Орієнтація на кожну дитину як на індивідуальність, внаслідок чого основним завданням педагога стає не виконання програми, а виховання особистості, забезпечується глибоким розумінням особливостей розвитку дитини, причин, що зумовлюють випередження чи відставання тих чи інших нахилів, особливостей поведінки дошкільника. Саме за таких умов, ідучи за дитиною, приймаючи її такою, як вона є, створюється можливість конкретизувати, індивідуалізувати програму її розвитку і виховання. Не усереднена для всіх, а саме індивідуалізована програма є основою виховання кожної дитини як особистості, розвитку її творчих сил, активності, ініціативи, нахилів, інтересів, здібностей. Уміння передбачати індивідуалізовані програми і є однією з основних професійних здібностей вихователя і педагога.

Характерною рисою дошкільного періоду є пріоритетність родинного виховання над суспільним. Це вимагає розуміння того, що чим меншою є дитина, тим більше значення для її розвитку має сім'я. Яким би не був рівень

культури виховання в сім'ї, саме ним визначається загальний настрій дитини, її поведінка, досягнення її розвитку. Отже, для побудови повноцінного виховного процесу дошкільний заклад і школа мають змінити свою позицію по відношенню до сім'ї, побачити в ній свого основного соціального замовника і партнера, працювати для неї і співпрацювати з нею. На жаль, у наш час далеко не кожна сім'я зберігає традиції родинного виховання, володіє скарбами народної і наукової педагогіки. Часто виховання малят відбувається стихійно, що потребує високої культури навчального закладу і кожного педагога в побудові взаємин із сім'єю – готовність підтримати і продовжити турботу про дитину, вміння надавати батькам відповідну допомогу. Саме запити батьків стають орієнтиром для розвитку сучасного суспільного дошкільного виховання. Співпрацею з сім'єю значною мірою визначається рівень культури освітнього навчального закладу, ефективність виконання ним своїх соціальних функцій.

Сім'я в ідеальному варіанті має вибирати для своєї дитини і дитячий садок, а згодом – і школу. Разом з тим, як показує практика, багато батьків потребують певної просвітницької опіки – роз'яснення їх прав і обов'язків, пов'язаних з вихованням, пробудження інтересів до скарбів народної педагогіки, до сучасної науки і досвіду з питань виховання малят тощо. Організуючи і проводячи таку роботу, педагогам, методистам, психологам треба дбати про систематичне підвищення рівня власної психолого-педагогічної культури, фахової майстерності.

Гуманізація виховного процесу виявляється і в його спрямованості на всебічну підтримку активності дитини, на створення умов для пробудження і розвитку її творчих сил, здібностей, обдарованості. При цьому слід пам'ятати, що загальною умовою розвитку здібностей і обдарованості, успішної підготовки дитини до школи є фізичне здоров'я і природна активність дитини. Зазвичай, у переважній більшості діти могли б рости здібними, обдарованими і всебічно розвиненими. Якщо ж на практиці результати не збігаються з очікуваними, слід говорити про несприятливі для дитини умови в сім'ї, навчальному закладі, житті, про так звані соціальні фактори, які заважають

кожній дитині досягти вершин своїх можливостей. Увага, повага, турбота, любов до дитини є тим підґрунтям, на якому зростають віра у свої сили, інтерес до навколишнього життя, здатність дивуватися, захоплюватися, досліджувати, фантазувати, вигадувати, запитувати, шукати. Адже активність дитини, у тому числі й у процесі підготовки до навчання у школі формується за умови підтримки дорослими її ініціативи. Численні ж заборони і негативні оцінки гальмують розвиток дошкільника; самоповага й оптимістичний настрій дитини, які виникають як результат позитивної оцінки дорослих, дають поштовх розвитку різнобічної активності дитини, що й сприяє, у свою чергу, розвитку загальних і спеціальних здібностей. Це повинні враховувати батьки і вихователі, організовуючи різні види діяльності.

Особливе значення у підготовці дошкільника до статусу учня має поєднання навчання і творчих пошуків самої дитини. Це підвищує інтерес до занять, розвиває пізнавальні, естетичні й етичні якості сприймання, гнучкість і нешаблонність мислення, уміння і здібності. Занадто прискіпливе ставлення до того, що робить дитина, до результатів її праці може стати на заваді розвитку здібностей як прояву зацікавленої активності. Дані нашого дослідження доводять, що для старших дошкільників важливо створювати умови для поглибленого оволодіння певною справою, що сприяє розвитку відповідних інтересів, нахилів, здібностей. У дитячих садках, студіях, гуртках, спеціальних школах п'яти-шестирічні діти могли б оволодівати спеціальними вміннями та навичками, розвивати свої здібності. Водночас слід застерегти від надто ранньої спеціалізації. Доцільно поєднувати заняття кількома різноманітними за характером видами діяльності, не варто перебільшувати значення тестів у пошуках здібних дітей – це професійне завдання психолога.

Оскільки саме діяльність, різні її види визначають розвиток дитини, необхідно переорієнтувати виховний процес із словесного, монологічного керівництва поведінкою і заняттями дітей на організацію їх власної діяльності (пошукової, експериментування) і стилю спілкування. При цьому йдеться про

таке заняття дітей, в якому можна чітко виділити три складові: мету, процес, кінцевий результат.

Тільки у спілкуванні і діяльності безпосереднє включення в систему творчо-активних відносин у процесі набуття необхідної суми знань і досвіду, власної пошукової діяльності дошкільника створює передумови до поступового його переходу від репродуктивного до творчого рівня. Як писав О. Леонтьєв: «Особистість не може розвиватися в рамках споживання, її розвиток обов'язково передбачає зміщення потреб на творення, що не має меж» [109, С. 226].

Мотивом творчості виступає інтерес до певного виду діяльності. Тому її організація базується на розумінні педагогом того, що діти самі мають відкрити нове під його керівництвом. Надмірне пояснення, готові істини, зразки, що вимагають запам'ятовування і копіювання, не сприяють саморозвитку дитини, реалізації її творчих начал. Такі методи і прийоми зумовлені надмірною орієнтацією на підготовку до школи, однак це і соціально, і психологічно не виправдано. Як підкреслює А. Богуш, бажано, щоб «шкільна модель прямої передачі дітям знань, умінь і навичок замінювалась навчанням дошкільнят самої можливості набуття знань (засобів навчання)» [17, С. 37].

Ефективне планування, організаційне здійснення підготовки дітей до школи неможливі без опори на принцип науковості і доступності, регулювальна функція якого виявляється в тому, що будь-який зміст, методи і форми освоєння навчального матеріалу «не повинні суперечити науковому розумінню понять і явищ дійсності» [189, С. 84]. Більше того, вимога науковості є ключовою у прийнятті освітніх рішень. Особливо це актуалізується в наш час, коли наукове значення стає найважливішою умовою розв'язання різноманітних питань життя.

Принцип науковості і доступності вимагає включення у зміст дошкільної освіти встановленого наукою навчального матеріалу, що враховується при складанні програм і підручників, а також при доборі матеріалу до кожного уроку в ході озброєння дітей доступними для їхнього віку науковими поняттями

і термінами. У програмах і підручниках визначається порядок і послідовність оволодіння термінологією. Введення і дотримання цього принципу зумовлює використання наукової термінології, трансформованої до рівня вікових можливостей дітей. Це допомагає запобігати перевантаженням, психологічним стресам, нерозумінню матеріалу, що вивчається. Змістове наповнення занять відбувається строго відповідно до рівня розвитку соціально-педагогічної та психологічної науки, де соціальні явища, процеси і факти розглядаються в єдності і взаємозв'язку згідно з рекомендаціями педагогічної науки.

Принцип міцності знань вимагає такої організації занять, за якої діти настільки ґрунтовно опановують навчальний матеріал, що можуть поновлювати його в пам'яті і використовувати для розв'язання пізнавальних і практичних завдань. Швидкий розвиток науки призводить до постійного збільшення обсягу знань, що підлягає засвоєнню. При цьому не слід перевантажувати пам'ять дітей великою кількістю навчального матеріалу. Важливо, щоб вони ґрунтовно опановували головні ідеї тієї чи іншої науки, мали необхідну суму фактів для правильного їх розуміння. Свідомо і міцно запам'ятовується навчальний матеріал, поданий у певній системі, послідовності.

Якісно нового змісту в сучасних умовах набуває логічний принцип розвитку. На якому б етапі не знаходилась людина, її освіту не можна вважати закінченою, а особистий потенціал досконалим. Залишається актуальною проблема співвідношення виховання, навчання і розвитку протягом усього життя. Освітній процес – це послідовна зміна етапів, які розвивають знання, набуті людиною на попередніх стадіях, і готують можливості для освіти на наступних. Основним орієнтиром тут є формування гнучкої, мобільної особливості. Сам термін «формування» в різних словниках має багато значень. По відношенню до людини його визначають як придання кінцевої форми, здобуття повної зрілості, кінцевого розвитку.

У педагогічній практиці «формування» має інше значення. Ще на початку століття Д. Дьюї писав, що вся історія педагогічної думки відмічена боротьбою двох ідей: про те, що освіта – це розвиток, який будується на природних

здібностях; та про те, що освіта – це формування, яке являє собою процес переборювання природних нахилів і заміна їх набутими під зовнішнім натиском навичками [71]. Відзначимо, що в наукових дискусіях з даного питання традиційно пріоритетними висуваються ідеї «формування», а не «розвитку» особистості в освітньому процесі.

Результати аналізу теорії та практики з проблеми дослідження дають підставу стверджувати, що для особистісно орієнтованого навчання у дошкільній і початковій ланках освіти слід використовувати термін «розвиток», що трактується як перехід від якісно старого стану суб'єкта до нового, більш досконалого, підвищення його соціальної цінності. Звідси знову впливає, що процес навчання дитини набуває значення інваріанту і передбачає побудову навчання з урахуванням як природних якостей, так і набутих умінь, розвиток яких не буває закінченим.

Систематичність і послідовність виховання та забезпечення зв'язку із практикою дозволяють успішно вирішувати освітні завдання і приписують логічне розташування навчального матеріалу, щоби вивчення кожного предмета спиралося на знання, придбані у процесі оволодіння попередньою сумою знань і вмінь, послідовну побудову програми з кожного предмету, систематичний і доступний виклад матеріалу вихователем і педагогом. Ці положення вимагають узгодження нового матеріалу з вивченим раніше, уміння поділяти його на логічно цілісні частини.

Виключно важлива роль у побудові процесу підготовки дитини до школи належить принципу наочності. Як відомо, «золоте правило» Я. Коменського зіграло визначну роль у перебудові навчального процесу на нових засадах. Розробляючи наукові основи початкового навчання, велике значення наочності надавав К.Ушинський. Він прагнув дати їй наукове обґрунтування, наголошуючи, що навчання будується не на далеких від дійсності уявленнях і словах, а на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих дитиною. Це є необхідною умовою розвитку у дітей спостережливості, пізнавальної активності. Наочні приладдя використовуються не тільки для кращого

сприйняття конкретних предметів, але й як вихідний матеріал для формування понять. Робота з наочними посібниками змінюється залежно від характеру предмета і віку дітей, але можуть бути намічені і деякі загальні правила.

Зокрема, продуктивне використання наочності у навчанні завжди стимулює активну розумову діяльність. Тому в будь-якому акті наочне сприйняття повинне бути злите з абстрактним мисленням. Не рекомендується перевантажувати заняття наочним матеріалом. Перенасичення вражень затрудняє розумову переробку і наносить збиток якості знань. Тому оптимізація засобів наочності виступає важливою умовою міцних і глибоких знань дитини. У цілому ефективність виховного процесу забезпечується нерозривним зв'язком, постійною взаємодією живого сприйняття і слова викладача в ході засвоєння соціального досвіду, знань, навичок і вмінь.

Принцип природовідповідності передбачає підпорядкування режиму змісту, методів навчання і виховання дитини, орієнтацію педагогів на сенситивні (найбільш сприятливі) періоди для розвитку тих чи інших психічних особистісних утворень дитини (мовлення, етики, уяви, організованості та ін.) Застосування принципу пов'язується зі створенням у виховному закладі відповідного середовища, з використанням фольклору, народних звичаїв, традицій. Невід'ємною складовою є забезпечення співпраці із сім'єю, формування шани рідної краю, нації, поваги до старших поколінь. Природовідповідність в організації навчання дошкільника безпосередньо пов'язана з урахуванням психофізіологічних особливостей дітей.

Індивідуальний підхід проявляється в наявності та гнучкому використанні педагогами інтегрованої системи різноманітних методів, прийомів та форм роботи для забезпечення ефективного особистісного розвитку та саморозвитку дошкільнят, засвоєння ними оптимального обсягу знань, формування умінь та навичок, рис та якостей, необхідних для подальшого життя й навчання.

Ідея індивідуалізації освіти була чільною для педагогів і філософів XIX століття, вони протиставляли їй панівній на той час тенденції для встановлення єдиного ідеалу людини й однакового для всіх змісту освіти. З розвитком

педагогічної думки усталилося розуміння того, що кожна освітня програма має бути пристосована до конкретної дитини. Водночас визнавалося, що індивідуальність ніколи не формується ізольовано від соціального середовища. Тому й організацію освіти необхідно узгоджувати не лише з потребами певної особи, а і з вимогами часу, запитамі суспільства.

Індивідуалізація навчання і виховання забезпечує й умови для залучення кожної дитини до плідної діяльності колективу. Тонким майстром індивідуального підходу був В. Сухомлинський, який сформулював ряд заповідей його реалізації. Зокрема, він підкреслював, що:

- розумові сили і можливості дітей неоднакові;
- немає абстрактної дитини, до якої можна було б примінити (застосувати) всі закономірності навчання й виховання, вона завжди індивідуальна і своєрідна;
- немає єдиних для всіх передумов успіху в навчанні;
- важливо визначити, на що здатна кожна дитина в даний момент навчальної діяльності і як розвивати її розумові здібності надалі;
- не можна жадати від дитини неможливого;
- треба правильно визначити, яким шляхом, з якими затратами і труднощами кожен учень може підійти до рівня, передбаченого програмою;
- важливо розкрити сили і можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці;
- слід «запрягти» у посильну розумову працю «показників»;
- необхідно визначити індивідуальну стежину успіху в навчанні і розумовій праці кожної дитини. Берегти цю стежину й вогник бажання бути гарним [199, С. 42-43].

Як бачимо, йдеться про індивідуалізацію навчання, яка є одним із вихідних положень, що враховує «внесок» кожної окремої дитини до процесу навчання. Такий підхід ґрунтується на ідеї, що не може бути двох дітей, які

могли б брати однакову участь у навчальних заняттях. Тому для досягнення якісних результатів, педагог має чутливо реагувати на специфіку перебігу навчання і виховання кожного. Індивідуалізоване навчання створює рівномірний баланс між потребами особистості та групи, забезпечуючи повноту та реальні шляхи впровадження демократичних цінностей (як для дітей, так і для вихователів). Це допомагає дітям розвивати свій потенціал, оскільки вони можуть ставити собі відповідні цілі та досягати їх у процесі навчання. Уважно спостерігаючи за дітьми і виявляючи їх інтереси та сильні сторони, вихователь допомагає дітям вирішувати їх проблеми такими шляхами, які б відповідали їх стилю розвитку.

Повноцінне використання виховних можливостей дошкільного виховання вимагає побудови системи занять, де наскрізною лінією простежується дія принципу опори на позитивне в дитині. Проектуючи особистість дошкільника, важливо підходити до нього з оптимістичною гіпотезою, з вірою в те добре, що в ньому є і ще може розвиватися. Це виявляється в наданні довіри дітям, уважному ставленні навіть до малопомітних паростків чогось гарного, доброго, позитивного. Не слід забувати, як зазначав Л.Виготський, що в першу чергу слід спиратися на позитивне в людині [41, С. 258].

Допомогти дитині повірити в себе, у свої сили – найважливіше завдання вихователя. Від успішності його розв'язання часто залежить успіх усієї виховної роботи. Із педагогічної практики відомо, що саме віра в себе допомагає підлітку стати активною стороною у двосторонньому процесі виховання, саме вона служить у майбутньому головним стимулом у самовихованні. На відміну від надмірної строгості, прояв довіри, віра в сили і можливості учня дають набагато кращі кінцеві навчально-виховні результати.

Актуальним для дошкільної ланки освіти залишається принцип поваги до особистості дитини в поєднанні з вимогливістю до неї. Сформульований А. Макаренком, він впливає з гуманізму вітчизняної педагогічної школи, оскільки справедлива норма ставлення до вихованців виробляє в них відповідну реакцію – аналогічне ставлення до інших людей. Крім того, вимогливість, як відомо, є

необхідною умовою розвитку волі та характеру, наполегливості. Зрозуміло, вимогливість не повинна принижувати гідності майбутнього школяра, а, навпаки звеличувати її, підвищувати активність, викликати ініціативу і відповідальність.

Повагу до дитини утворює педагогічний оптимізм, котрим відрізнялись видатні педагоги минулого (Я. Коменський, К. Ушинський, В. Сухомлинський) і основна маса сучасних педагогічних працівників України. Це віра в успіх виховання, у сили, можливості, кращі прагнення дітей, уміння бачити кращі риси кожного, проектувати їх і спиратися на них у виховній діяльності.

Незважаючи на наявні протиріччя, пов'язані з переоцінкою новітніх концептуальних положень вітчизняної педагогічної парадигми, вважаємо за необхідне підкреслити важливість принципу виховання особистості в колективі в організації перебігу виховного процесу. Виходячи з класичної схеми формування особистості в дусі колективізму, розвиток у неї колективістських рис і якостей, з одного боку, є природним і необхідним. Це може бути досягнуто тільки за умов, якщо дитина буде виховуватися в добре організованому і здоровому колективі. З іншого, – реалізація своєї індивідуальності повною мірою можлива лише в умовах колективу. Виховання не може бути обмежене тільки особистим впливом педагога на кожного дошкільника. Воно обов'язково має підкріплюватися різнобічним впливом членів дитячого колективу, який забезпечує не тільки свободу і захищеність особистості, але забезпечує її тим, що виступає як носій високої громадянської відповідальності та акумулює в собі багатство відносин. Ось чому в процесі педагогічної роботи необхідно створювати здоровий та міцний виховний колектив і вміло використовувати його для різнобічного розвитку кожного.

Ефективна підготовка дитини до школи багато в чому залежить від виконання єдиних вимог. Йдеться про принцип єдності педагогічних вимог школи, сім'ї та громадськості. Ніщо так не шкодить вихованню, як випадковість, стихійність і невпорядкованість педагогічних впливів, різнобій і неузгодженість у вимогах до дітей, які ставляться педагогами, сім'єю,

громадськістю. Практика свідчить, що виховний вплив буде в такому випадку незбалансований, буде діяти в різних напрямках – вихованці привчаться розглядати норми і правила поведінки як дещо необов'язкове, встановлюване кожним на свій погляд. «Жоден вихователь не має права діяти в одиночку, – говорив А. Макаренко. – Там, де вихователі не поєднані в колектив і колектив не має єдиного плану роботи, єдиного тону, єдиного точного підходу до дитини, там не може бути ніякого виховного процесу» [127, С. 68].

Орієнтація на індивідуалізацію навчання і виховання дітей вимагає принципово іншої організації цього процесу. Сьогодні – це особистісно зорієнтована модель, що розглядається як частина загальної навчально-пізнавальної діяльності дитини, спрямованої на збереження і розвиток її індивідуальності, сутність якої проявляється у творчості та устремлінні до ідеалу [10]. Вивчення й узагальнення теорії та практики підготовки дітей до школи показує, що індивідуально зорієнтована модель дошкільної освіти передбачає:

- системне та інтегроване вивчення педагогами особливостей індивідуального та особистісного розвитку дітей і соціальної ситуації, в якій це відбувається, а також відображення їх у психологічних проявах кожного вихованця;
- створення специфічної індивідуально зорієнтованої системи виховання та навчання, а також програм індивідуального розвитку;
- прогнозування стратегій майбутнього розвитку кожної дитини;
- активну участь батьків в освітньому процесі дошкільного закладу;
- переорієнтацію стилю взаємодії вихователя з дітьми від суб'єкт-об'єктних взаємин до суб'єкт-суб'єктних;
- добір навчально-ігрового обладнання відповідно до індивідуальних потреб і можливостей дітей та педагогічно доцільне його розміщення;
- забезпечення психологічного професіоналізму медперсоналу.

Основні принципи індивідуально-зорієнтованої моделі дошкільної освіти знайшли розвиток у дослідженнях Ш. Амонашвілі [1], І. Беха [10], А. Бойко

[14], А. Богуш [16], Л. Виготського [42], В. Давидова [59], Р. Брандта [237]. Вони передбачають :

гуманістичне спрямування, що виявляється в безумовному прийнятті особистості дитини та її батьків, їх постійній підтримці та розумінні, відмові від будь-якого насильства, наданні можливості вибору, відмові від жорсткої регламентації, категоричних оцінок діяльності та поведінки, від установалення (особливо негативних) діагнозів;

оптимальне співвідношення, яке вимагає раціонального поєднання активних дій дорослих (які забезпечують процеси розвитку) та власної активності дитини (що стимулює процеси саморозвитку); збалансованого використання різних типів, видів та форм організації занять, методів і прийомів роботи; ознайомлення дітей з надбанням різних національних культур;

цілісність, інтегрованість дитячої індивідуальності – необхідність сприйняття педагогом дитини не як набору окремих характеристик, а як єдиного, унікального утворення; відмову від розподілу індивідуальності на окремі складові за умови врахування провідних індивідуальних (вік, стать, тип вищої нервової діяльності тощо) та особистісних (потреб, намірів, ціннісних орієнтацій тощо) якостей;

поєднання індивідуального та соціального. Організація особистісно зорієнтованої дошкільної освіти має базуватися на індивідуальній, а разом з тим і соціальній, суспільній основі. Розуміння того, що лише в певній спільноті людина стає індивідуальністю і сповна розвиває свої можливості, а індивідуальний розвиток кожної людини сприяє загальному поступові суспільства;

відповідність предметно-ігрового середовища особливостям індивідуального розвитку кожної дитини, що виявляється у спілкуванні педагогів та батьків про наявність у групі, в приміщеннях дошкільного закладу розвивального, доступного, варіативного, мобільного, трансформованого, співрозмірного навчального обладнання і доцільне його використання;

процес розвитку дитини забезпечується певною системою організаційно-педагогічних дій, що мають кінцевою метою формування творчої особистості. Структурно-системний підхід до її реалізації вимагає опори на розроблені В. Давидовим [167] і Е. Юдіною [232] вихідні положення організації дослідження педагогічних явищ, що виключають можливість однобокого вивчення проблеми;

Відомо, що початковою формою будь-якого пізнання є відчуття, а для нього як початкової стадії чуттєвого пізнання необхідне адекватне співвідношення образу та предмета. Дитина отримує величезну масу відчуттів, що частково не доходить до неї, залишаючись і зберігаючись у підкірці мозку у вигляді неусвідомлених одиничних подразників. Сприймання розвивається завдяки встановленню все нових рефлекторних зв'язків під час взаємодії організму людини й умов її життя. При цьому відбувається розчленування первісно злитих відчуттів, а потім, навпаки, їх синтез в єдиний образ. Тому важливо підкреслити, що мислення зароджується у відчутті, оскільки в самому процесі розчленування відбуваються порівняння, аналіз, синтез, адже це і складає механізм мислення (П. Блонський [13], Г. Костюк [96], О. Леонтьєв [109], А. Люблинська [119], Р. Нємов [145]).

Паралельно з відображально-образним актом відбувається і відображально-оцінювальний акт, що, у свою чергу, є основою емоції. Звичайно, ці процеси не можна ототожнювати, незважаючи на їх тісний зв'язок і обумовленість. «Пасивний образ» предмета доволіно відображається в нашому сприйнятті. Для «зображення на рівні сприйняття необхідний зустрічний процес діяльності сприймаючого стосовно предмета, що відображається» (Л. Зламанюк [82, С. 183]). Тільки тоді явища і предмети сприймаються в єдності всіх якостей і ознак. Як бачимо, складання повноцінного цілісного образу вимагає вирішення протиріччя загального та одиничного, необхідного та випадкового, сутності та явища. Оскільки пізнавального образу, що містить лише одиничне, випадкове, чи є відображенням тільки загального, необхідного і суттєвого, не може бути, пізнання одиничного предмета є відображення не

тільки його, але й загальної якості предметів даного типу. Отже, виявлення загального в одиничному складає настільки ж суттєвий момент у процесі мислення, як і одиничного в загальному.

Особливе значення в розвитку здатності до орієнтування в навколишньому середовищі має створення у дитини систем зв'язків між здоровим і руховим аналізаторами у процесі предметних дій та гри. Уже в дошкільному віці набуваються елементарні знання, відбувається активний розвиток процесів мислення, формування системи вмій і навичок, здійснюється накопичення та узагальнення якісно нових ознак та відносин.

Відтак забезпечення інтегративного підходу до оволодіння майбутніми школярами знаннями, уміннями та навичками має виступати в якості одного з основоположних принципів підготовки дитини до школи. Це зумовлено, зокрема, відсутністю у практиці дошкільного виховання цілісного бачення явищ і процесів навколишньої дійсності, ігнорування розуміння того, що інтеграція – не механічне «перенесення знань з одного предмету на інший, чи їх поєднання, а творчий процес створення нових дидактичних еквівалентів, які віддзеркалюють принципові тенденції сучасного наукового знання» (С. Бергер [236, С. 237]). При цьому важливим є те, що інтеграція змістового матеріалу не забезпечує предметної системи його опанування. Такий підхід, як указував П. Блонський, є «засобом подолання недоліків у засвоєнні знань у їх взаємозалежності і цілісності» [13, С. 162].

Отже, ефективна підготовка дитини до школи вимагає опори на принцип міжпредметних зв'язків, що сприяє успішній реалізації освітньої, розвивальної і виховної функцій. Здійснюються вони у взаємозв'язку і взаємозалежності та являються, з одного боку, інструментом їх виконання, а з іншого, – виступають як результат цілеспрямованого процесу функціонування освітньо-виховної системи. За їх допомогою коригується цільова спрямованість усіх компонентів процесу підготовки дитини до шкільного навчання (завдання, зміст, форми, методи, засоби, результати) на вирішення кінцевої мети діяльності дошкільного навчального закладу.

Міжпредметний принцип лежить в основі координації роботи вихователів, педагогів, батьків, забезпечення творчого їх співробітництва, вироблення єдиних педагогічних вимог, однозначного трактування загальнонаукових та спеціальних понять, узгодженості у проведенні комплексних форм організації навчально-виховного процесу. Організація навчально-виховного процесу в ДНЗ на міжпредметній основі є однією з необхідних умов ефективності його роботи.

Підсумовуючи розгляд вихідних положень організації процесу підготовки дитини до школи, цілком слушно підкреслити, що тільки їх сукупність, цілісне застосування забезпечує успішне визначення мети, конструювання змісту, а також раціональний підбір дієвих методів навчання і виховання. Гіперболізація того або іншого принципу не є доцільною, оскільки підвищує ефективність одних компонентів готовності за рахунок інших. У свою чергу недооцінка окремих із них спричиняє зниження цілісності виховного процесу.

У побудові й реалізації основних стратегій розробленої в роботі програми підготовки дітей до школи провідну роль відіграють ідеї Л. Виготського. Насамперед це стосується його теоретичних положень про те, що думка народжується через мову, а також про «зону найближчого розвитку» та «зону актуального розвитку» [41]. Згідно з цією теорією, людина має дві зони розвитку: перша – зона актуального розвитку: уже досягнутий рівень знань і вмінь, що використовується або може бути виконаний нею самостійно. Друга – це зона найближчого розвитку, тобто більш високий рівень розвитку, що вимагає для його досягнення певної допомоги з боку педагогу (батьків, дорослих). За наявності необхідних умов у процесі навчання та виховання дитина піднімається сходинками вгору у своєму становленні, а зона найближчого розвитку, у свою чергу, стає зоною актуального розвитку, і так далі. «Те, що лежить у зоні найближчого розвитку в одній стадії даного віку, реалізується і переходить на рівень актуального розвитку в наступній стадії» [40, С. 86].

Модель Л. Виготського створює ідеальні умови для всіх пізнавальних процесів, де мислення вищого порядку забезпечується тільки за умови, що його учасники отримують можливість «вербалізувати» (проговорювати) свої думки. Їх організація передбачає створення умов для оволодіння певним змістом так, як вони не могли б зробити самостійно. Звідси розвиток особистості вимагає наявності відповідних умов для навчання самостійному мисленню, вільному оперуванню знаннями в теоретичній та практичній діяльності. Формування готовності до систематичного навчання базується на загальних механізмах процесу пізнання об'єктивної дійсності й складається з низки послідовно взаємопов'язаних стадій. В основі діалектики переходу з одної стадії на більш високий її рівень лежить неспівпадання «старої» і нової інформації, яку одержує учень.

Створення і впровадження дидактичної моделі підготовки дитини до школи більшою чи меншою мірою коригується впливом комплексу чинників. Тому наявність достовірної інформації про їх сукупність буде слугувати базою створення умов для успішного розв'язання проблеми, що досліджується. Зокрема, розвиток дитини пов'язаний з природними, матеріальними умовами, макро- і мікросередовищем, сімейним вихованням, роботою школи і дошкільних навчальних закладів, а також внутрішніми факторами (емоційно-вольова сфера, пізнавальний потенціал, тип нервової системи, потреби тощо). Своєчасне врахування їх впливу з відповідною трансформацією у педагогічні умови буде активно сприяти і успішній реалізації принципу наступності між ланками освіти.

Визначена ієрархічна системи вихідних концептуальних положень дозволила визначити основні організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи і стала базою для розробки дидактичної моделі їх реалізації

2.2 Дидактична модель реалізації організаційно-педагогічних умов підготовки дітей до навчання в школі

Теоретичне осмислення методологічних вихідних положень, закладених в основу розробки змісту й організації системи підготовки дитини до систематичного навчання, диктується проблемами переходу до нового типу мислення та нових засобів опанування дійсності. У ході дослідження обґрунтовано комплекс умов, за яких розвиток особистості дитини (майбутнього школяра), самореалізації її «Я-концепції» може відбуватися більш продуктивно. Йдеться про переорієнтацію з навчально-предметної до особистісно-орієнтованої моделі навчання та виховання, що потребує удосконалення її змісту, спрямованості на визначення пріоритету виховання, а також урахування вікових та індивідуальних особливостей дошкільника. Це вимагає створення комплексу відповідних умов для самореалізації самоствердження особистості, надання достатнього рівня компетенції дитини 6 року життя для успішної взаємодії з навколишнім світом. При цьому організація підготовки дітей до навчання має базуватися на принципі наступності між ланками освіти, оскільки зміст початкової освіти покликаний логічно продовжити, доповнити, розширити дошкільний етап з урахуванням надбань і досвіду його вихованців. Особливо це набуває ваги в умовах панівної когнітивно-освітньої парадигми, що орієнтує на формування знань, умінь і навичок, а питання розвитку інших підструктур особистості відсувається на другий план.

Як відомо, сучасні реалії вимагають спрямування роботи навчально-виховних закладів на виконання таких функцій, як: соціальна – здатність адаптуватися до умов суспільного життя, готовність до прийняття активної життєвої позиції, готовність приймати рішення та нести за них відповідальність; полікультурна – готовність розуміти людей, їхню несхожість, поважати думки інших, їхню мову, релігію, культуру тощо; комунікативна – опанування важливості в суспільному житті усного й писемного спілкування, оволодіння кількома мовами; інформаційна – опанування інформаційних технологій, умінь здобувати, осмислювати і використовувати різноманітну інформацію; діяльнісно-творча – володіння різними способами розв'язання

життєвих проблем, прагнення і здатність до раціональної, продуктивної, творчої діяльності; саморозвитку і самоосвіти розуміння себе, самовизначення, розвиток емоційно-вольових якостей, володіння методами рефлексивного мислення, потреба і готовність навчатися впродовж життя. Незалежно від роду діяльності особистість повинна мати вміння ставити мету та планувати процес її досягнення, прогнозувати кінцевий результат, ставити й вирішувати проблеми та досліджувати їх, уміння аргументувати свої думки.

Наведені вміння і якості дозволяють зробити висновок, що в загальному вигляді розвиток особистості визначається як процес і результат входження її в соціокультурне оточення і включає освоєння чинних цінностей, норм поведінки, орієнтацію на максимальну персоналізацію, сформованість творчих можливостей, що спонукають до особистісного «Я». Тому в основі функціонування ланок освіти має бути закладена стратегія цілісного розвитку особистості.

Наступність між дошкільною і шкільною ланками передбачає не лише підготовку дитини до оволодіння письмом, грамотою, читанням, рахуванням тощо. Дані вітчизняних і зарубіжних досліджень педагогів і психологів (К. Бардін, Р. Буре, М. Бітянова, Л. Венгер, Е. Вільчковський, С. Дубровський, З. Карпенко, О. Кононко та ін.) свідчать, що тільки спеціально організована підготовка дитини здатна забезпечити достатній для систематичного навчання рівень розвитку інтелектуальної та емоційно-вольової сфер її психіки; реалізувати особистісно-орієнтоване формування дитини, якщо її змістом передбачено спостереження, виокремлення, усвідомлення дітьми суттєвих ознак тих понять і явищ, які вони вивчатимуть у початковій школі.

Ефективність підготовки дитини до школи значною мірою визначається наявністю чітко змодельованої системи, що передбачає прогностично спрямовану мету й організацію начально-виховного процесу, характеризується повнотою завдань, змісту, дидактичних умов, методів і організаційних форм, а також дійовим зворотним зв'язком. Йдеться про організацію процесу розвитку дошкільника з позицій комплексного підходу, що вимагає його розгляду на

декількох рівнях. У нашому випадку – як частини системи загальної освіти, в якості складової забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою і готовності до систематичного навчання. Для забезпечення цілісності та відносної самостійності особистісного утворення, що досліджується, важливо враховувати сукупність компонентів інших систем, які впливають на його кількісні та якісні характеристики.

Згідно з методологією системного аналізу особливої ваги в контексті нашого дослідження набуває програмно-цільовий метод, який являє собою обґрунтований план, спрямований на досягнення мети. Необхідною умовою забезпечення кінцевого результату (мети) є наявність ієрархічної структури – «дерева цілей» [2, С. 9], тобто система супідрядних завдань, що мають бути розв'язаними у процесі функціонування конкретної моделі. Реалізуюча частина являє собою також розгалужену впорядковану багаторівневу структуру, яка відображає комплекс засобів досягнення висунутих різнорівневих завдань. У свою чергу ресурсний блок включає сукупність педагогічного, організаційного, матеріального і фінансового забезпечення реалізації програми.

Модельний підхід до організації процесу підготовки дитини до школи ґрунтується на загальновідомій дидактичній схемі перебігу начально-виховного процесу, що включає цілепокладання, методологічний, змістовий та процесуальний блоки, а також механізм управління. Модель у нашому випадку розглядається в якості сукупності педагогічних впливів, спрямованих на підготовку дитини до навчання у школі як результат її спільної з вихователем навчально-пізнавальної діяльності

Організація перебігу навчально-виховного процесу базується на логічній схемі постійного формування в дошкільників комплексу якостей, необхідно для успішного навчання і «безболісної» адаптації в умовах загальноосвітньої школи. Цей процес здійснюється поетапно в межах ціннісного поля (К.Бардін [6], Н.Варенцова [25], О.Запорожець [76], Р.Овчарова [150], Л.Салміна [185], Л.Федорович [213]) і забезпечує нове сходження дитини на вищий рівень її розвитку. Механізм педагогічної діяльності в межах

згаданого простору ґрунтується на врахуванні специфіки розвитку дітей дошкільного віку, корекції впливу комплексу суб'єктивних і об'єктивних чинників, а також створенням педагогічно доцільних умов, реалізація котрих гарантує поступальність у формуванні «шкільної готовності» дитини. В повному обсязі дидактична модель реалізації визначених нами організаційно-педагогічних умов підготовки дитини до школи наведена на рис 2.1.

Як бачимо, відправним пунктом у структурі організації виховного процесу є цілепокладання. Тому визначення мети і завдань підготовки дитини до школи є визначальним етапом у процесі підготовки дитини до школи. Це забезпечує спільну роботу ДНЗ, сім'ї та ЗОШ; обґрунтування. Сьогоднішній дошкільник живе в умовах штучного насадження матеріальних цінностей, фізичної сили, тілесних утіх, красивого життя з розвагами. Малюки прилучаються до ілюзорного, віртуального життя, яке дезорієнтує, а не орієнтує в житті.

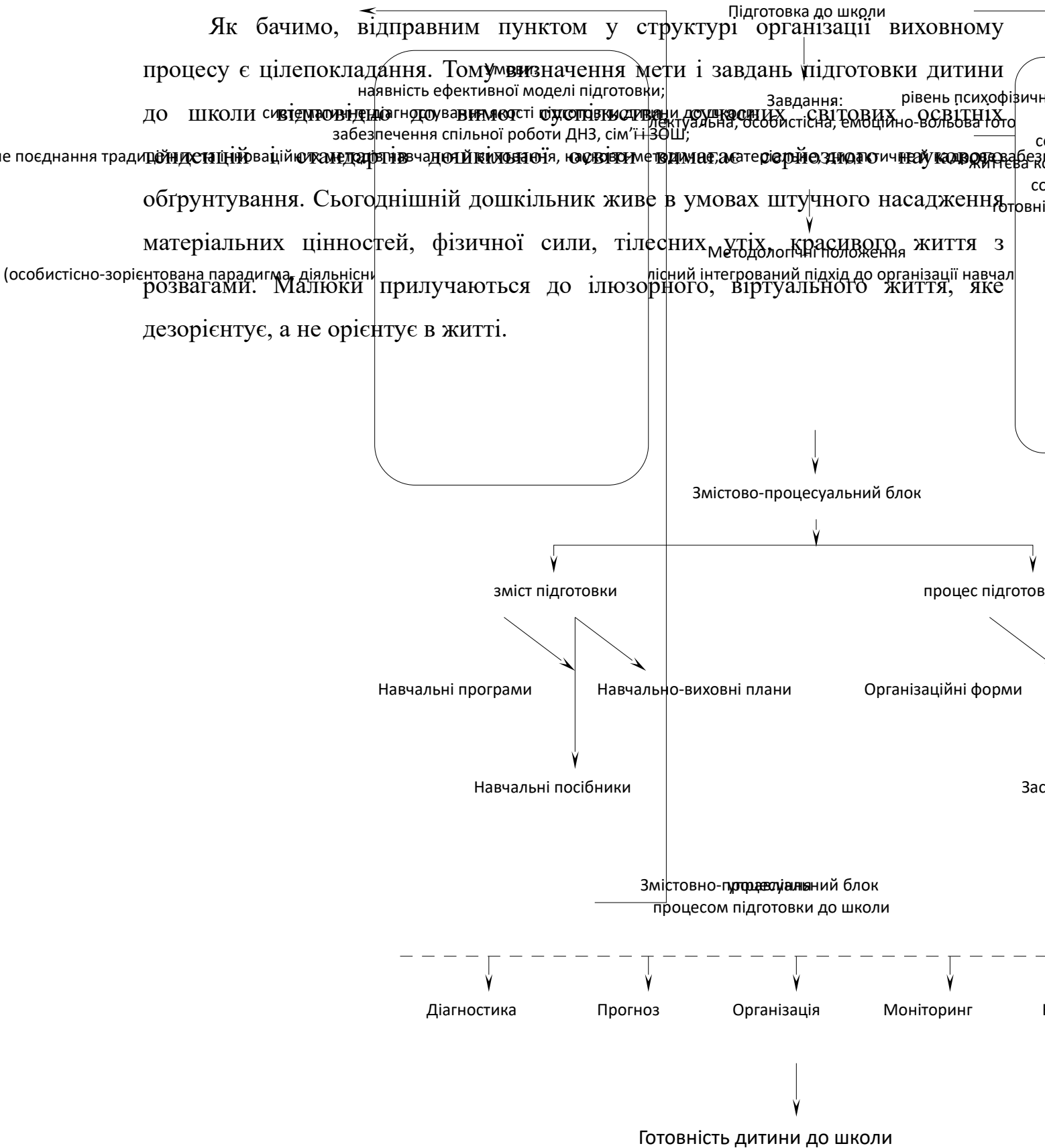


Рис 2.2 Дидактична модель реалізації ОПУ підготовки дитини до навчання в школі

Ігри сьогоднішніх малюків пов'язані з нав'язаними їм конкурсами, казино, банками, поліцейськими, комп'ютерними проблемами, боротьбою кримінальних авторитетів. Змінилася й лексика дошкільнят: доросле оточення стало значно багатослівнішим і брутальнішим, що негативно позначилося на змісті і формі спілкування дітей. Основними причинами цього є комплекс чинників, що впливають на зміст та інтенсивність життєдіяльності сучасної людини.

Так, на рівні суспільства на формування особистості дошкільника, його ціннісної сфери впливає різке розшарування населення за матеріальним рівнем, прагматизація життя, надмірна комерціалізація, одноманітність життя переважної більшості населення, морально-духовне зубожіння, криміналізація суспільства, зростання безпритульності, поширення проституції, демагогічне проголошення прав і свобод людини.

Для сучасної родини характерним є низький соціальний захист та підтримка, зниження виховної ролі батьків, домінування матеріальних цінностей, формалізація взаємин дітей і батьків, фемінізація і маскулінізація

представників сильної і слабої статі та ін. Як результат, зростання ролі грошей у житті дитини; більша, порівняно з попередніми поколіннями, обізнаність і технічна умілість; зростання престижу всього іноземного; потяг до розваг, відпочинку за кордоном; зниження інтересу до дитячих сюжетів, книжок; ухилення від ризику, від відповідальності за те, що не гарантує успіху; падіння чуйності, емпатії, безкорисливості, щирості; збільшення кількості фізичних і психічних вад; домінування процесів імпульсивності, тривожності, нервовості, агресивності; зростання недовіри до дорослого і свого оточення.

Складність формулювання навчально-виховних завдань дошкільної освіти полягає в тому, що незважаючи на відмінності від попередніх поколінь, сучасний дошкільник лишається дитиною з притаманними їй особливостями. Сьогоднішня п'ятирічна дитина більш обізнана й обачлива, раціональна, ніж учорашня. У той же час вона, як правило, менш щира, відверта й довірлива. Тому, дбаючи про розумовий, фізичний, естетичний розвиток дитини, не слід забувати найсуттєвішого для періоду дошкільного дитинства – безпосередності, безкорисливої прихильності, чутливості, звички довіряти дорослому, розраховувати на нього. Підготовка дитини до систематичного навчання не самоціль, а є природною складовою формування фізичних, емоційних та пізнавальних сил дитини, які становлять основу гармонійного її розвитку. Тому в дитинстві на першому місці має бути проблема загального розвитку, а не конкретних завдань, умінь і навичок. У полі зору педагога мають бути фізична, психічна, соціальна зрілість дошкільника як фундамент його особистісного зростання.

Однак фахівці вказують на наявність певних труднощів при їх реалізації, у практиці діяльності ДНЗ, де основними причинами цього є недостатність досвіду, обмаль методичних рекомендацій даного спрямування та відсутність відповідної координації в роботі вихователів і вчителів початкових класів (К. Бардін [6], М. Бітянова [11], І. Будницька [23], В. Васильєва [27], Л. Журова [73]).

Побудова дошкільної освіти за державними стандартами вимагає адекватного наповнення змістового аспекту моделі. Це насамперед використання змістових ліній (компонентів готовності), визначення їх оптимального обсягу в цілісній системі виміру кінцевої мети дошкільної підготовки. У контексті реалізації комплексного підходу як обов'язкової вимоги до змісту в сучасних умовах якісно нового смислового відтінку набуває поняття формування.

Сам термін «формування» має багато значень. По відношенню до особистості у філософському словарі його визначають як придання кінцевої форми розвитку, здобуття повної зрілості [215]. Відносно педагогічної практики «формування» має інше смислове навантаження. Воно поглиблює феномен розвитку шляхом організації цілеспрямованого виховання й навчання. Як підкреслював Д. Дьюї [71], уся історія педагогічної думки відмічена боротьбою двох ідей: думки про те, що освіта являє собою процес переборювання природних нахилів і заміна їх набутими під зовнішнім натиском звичками. Пріоритетними у вітчизняній педагогіці є ідеї «формування», а не «розвитку» людини в освітньому просторі (В. Давидов [58], О. Дьяченко [71], Г. Костюк [96], В. Кузьменко [106], Е. Борисова [169], Є. Смирнова [196], К. Александер [235]).

Звичайно, підготовка дитини до школи потребує її розгляду в контексті формування особистості в цілому. Не слід забувати, що завдання дошкільної освіти не в тому, щоби підготувати дитину до письма, читання, а й навчитися «бути людиною, здатною до продуктивної і конструктивної діяльності» [98, С. 39].

Як відомо, для розвитку і вдосконалення дитина має своєчасно дізнатися від дорослих про багато важливих речей. Саме в період дошкільництва в малюка вперше виробляється елементарне бачення світу, він прагне зрозуміти, для чого прийшла людина на Землю, що таке «народження» і «смерть», що таке правда, краса, добро. Тому оновлення змісту дошкільної освіти вимагає

збагачення, узгодження і систематизації відомого з нових світоглядних позицій і водночас уточнення акцентів матеріалу з новою філософією життя.

Але традиційне вдосконалення процесу підготовки до школи здебільшого зводиться до реорганізації його змісту, що, на наш погляд, становить лише один складовий компонент цілісної педагогічної системи. Особливості реалізації цілісного підходу як обов'язкової вимоги до змісту визначає відповідну організацію навчально-виховного процесу і пізнавальної діяльності дітей. Зокрема, якісно нового значення в сучасних умовах набуває принцип розвитку. На якому б етапі (життєвому, професійному) не знаходилася б людина, її особистий потенціал повністю ніколи не може бути вичерпаний. Тому перехід на інтенсивний характер конструювання змісту вимагає вибору таких форм і методів організації навчально-виховного процесу, які сприяють узагальненню, синтезу знань, усебічному розкриттю навчальної проблеми. Як правило, це є комплексні заняття, бесіди, творчі завдання, екскурсії, розповіді, ігрові ситуації, зустрічі, цільові спостереження, практичні вправи тощо. Водночас доцільна активізація навчання шляхом використання інтерактивних методів і прийомів, адекватних меті і завданням виховання, спрямованості виховного процесу на підготовку дошкільника до здійснення основних дитячих видів діяльності (сюжетно-рольова гра, продуктивна діяльність, спілкування з дорослими й однолітками) та оволодіння елементарними навчальними вміннями. На рис. 2.2 наведено структуру процесуально-змістового блоку дидактичної моделі реалізації організаційно-педагогічних умов підготовки дитини до навчання у школі.

Підготовка до шкільного навчання – цілісний процес, що носить концентричний характер. Реалізація програми дошкільного навчання й виховання, як уже наголошувалося, побудована за змістовими лініями. У нашому випадку розглядаються як компоненти готовності, є наскрізними для всіх її станів і ґрунтуються на врахуванні специфіки їх трансформації в нові соціально-економічні реалії вікових психофізичних особливостей цього періоду

дитинства. Так, незважаючи на відмінності сучасного дошкільника від своїх попередників, типовими для нього залишаються:

- висока прихильність до рідних і знайомих; емоційна насиченість буття;
- відкритість реагування на події, явища, вчинки;
- відносна свобода від серйозних обов'язків;
- нерегламентовані види діяльності (сюжетна гра, спілкування, самостійна художня діяльність); нездатність довго концентрувати увагу;
- загальний характер знань, дій переважної більшості дошкільнят;
- активне входження у свої основні соціальні ролі (члена родини, соціальної

групи, вихованця, товарища тощо) [98, С. 39-40]

Зміст діяльності: а) розвиток фундаментальних фізичних утворень (зміцнення здоров'я, загартування, розвиток мускулатури, д) розвиток довільності поведінки, вольових дій, здатності підкоряти свої імпульсивні бажання, поглиблювати інтерес до навчання. Їх урахування в дидактичній моделі є обов'язковим для забезпечення

Організаційні форми (заняття, гімнастика, фізкультурні розваги, дні здоров'я, гігієнічні процедури; дидактичні, сюжетно-рольові ігри)

Методи (розповідь, бесіда, пояснення, ілюстрація, демонстрація, робота з книгою, вправи, приклад, педагогічна вимога, доречні запитання, ігри, імпровізація, драматизація, музичні ігри, танцювальні ігри, ігри з предметами, ігри з картками, ігри з м'ячом, ігри з обручем, ігри з мотузкою, ігри з веревкою, ігри з папером, ігри з картоном, ігри з тканиною, ігри з дерев'яними предметами, ігри з металевими предметами, ігри з порцеляновими предметами, ігри з керамічними предметами, ігри з скляними предметами, ігри з папером, ігри з картоном, ігри з тканиною, ігри з дерев'яними предметами, ігри з металевими предметами, ігри з порцеляновими предметами, ігри з керамічними предметами, ігри з скляними предметами)

Якісного зростання життєвої компетентності дошкільника.

Рис. 2.2. Змістово-процесуальний блок поетапної підготовки дитини до шкіл

Як бачимо, метою першого (діагностико-прогностичного) етапу є визначення психофізіологічних характеристик дитини і рівня інтелектуального, фізичного, вольового і соціального її стану. Розробку програми розвитку малюків забезпечує попереднє уявлення про вихідні психофізіологічні характеристики дитини. Виховний прогноз передбачає проектування шляхів і способів виховних педагогічних впливів на процес підготовки до школи, а також аналіз можливих наслідків управлінських рішень, співставлення фактичної і нормативної (держстандарти дошкільної освіти) моделей особистості майбутнього школяра.

Зібраний матеріал щодо розвитку психофізіологічних якостей дітей є базою для організації навчання в ДНЗ. Основними методами одержання необхідної інформації зарекомендували себе тестування (закрите і відкрите), педагогічне спостереження, вивчення документації, моделювання, бесіда та ін.

Мета другого (діяльнісно-формульовального) етапу – розширення знаннєвого тезауруса дошкільника, розвиток основних фізичних утворень, знаково-символічної та комунікативної функцій, готовність до спілкування, позитивного ставлення до занять, становлення довільної поведінки, уміння керувати

власними діями. Оволодіння елементами навчальних навичок, розвиток логічного мислення. Для виконання висунутих завдань найбільш ефективними виявилися комплексні ігри-заняття (індивідуальні, індивідуально-групові, групові), дитячі свята (ранки, концерти, вистави), сюжетно-рольові композиції, фізкультурні розваги, гімнастика, рухливі ігри, забавки, сюрпризи, чистомовки, інсценування, робота з літературними джерелами та ін. широко використовувались у цьому плані вербальні методи (бесіда, розповідь, обговорення казок, сюжетних картин, телепередач), практичні вправи, демонстрації, ілюстрації, заохочення, оцінювання, рухливі ігри з текстами, переконання, громадська думка та ін.

Третій (прикінцево-оцінний) етап передбачає активізацію освітніх компетенцій дошкільника та комплексне оцінювання рівня готовності до навчання у школі відповідно до норм Державних стандартів. Це, зокрема, закріплення позитивних навичок взаємин з дорослими, ровесниками і ставлення до самого себе, розширення активного тезауруса, завершення формування довільної поведінки, сфери самосвідомості і самооцінки, завершення розвитку наочно-схематичного і закладення основ словесно-логічного мислення, закріплення навичок мовної і мовленнєвої компетенції дитини, розвиток пізнавальної сфери дошкільника і здатності до вольових дій.

Управлінську функцію моделі, як підкреслювалося, виконує блок зворотного зв'язку (діагноз, прогноз, план, організація, моніторинг, корекція). Одержання діагностичної інформації забезпечується шляхом використання теоретичних (аналіз, синтез, аналогія, моделювання) і практичних (педагогічне спостереження, вивчення відповідної документації, соціометрія, бесіда, тестування) методів. Прогностичні завдання розв'язуються за допомогою використання таких методів, як екстраполяція, моделювання, уявний експеримент, аналогія, експертиза, узагальнення незалежних характеристик [46, С. 112-118]. У свою чергу відстеження перебігу процесу підготовки дитини до школи ефективно здійснюється методами спостереження, дедукції та індукції,

узагальнення, бесіди, оцінювання, порівняння, аналізу творчих робіт дошкільників, тестування тощо [12, С. 46-48].

Сутнісне наповнення етапів змістовно-процесуального блоку полягає у створенні умов для успішного просування дітей від фактичного стану сформованості компонентів готовності до вищих її рівнів. Вихідним, відправним моментом будь-якої діяльності, як відомо, є наявність визначеної мети. Йдеться про чітке уявлення і передбачення якостей і властивостей, які мають сформуватися під дією виховних впливів. Водночас навчально-виховний процес опосередковується не тільки змінами, які вносили установки на розвиток означеного особистісного утворення дошкільника, але й залежить від дотримання таких вимог, як послідовність, що орієнтує на створення системи цілеспрямованих педагогічних заходів, установлення єдності взаємозв'язку її елементів; керованість, що передбачає діалектичне цілепокладання, прогнозування і планування, організацію методичного забезпечення і систематичного відстеження наслідків начально-виховного процесу.

Результати дослідження засвідчують, що не існує окремих універсальних засобів формування того чи іншого утворення дитини. Специфіка і складність розгортання процесу підготовки до школи полягає в тому, що він діє тільки за умови комплексного характеру, сукупності виховних впливів, наявності відповідного середовища. Саме завдяки не тільки застосуванню найбільш дієвих методів навчання і виховання, а й дотриманню традицій проведення свят, виконання трудових справ та інших видів діяльності, а також виконання норм поведінки складає основу середовища, в яке потрапляє малюк. Піклування, товариська підтримка, увага і великодушність мають стати в дошкільному закладі природними нормами взаємовідносин між людьми.

Носіями цих взаємин, звичайно, мають бути педагоги. Дружня усмішка, розуміючий погляд, привітання, адресовані особисто кожному, ведуть до довіри, породжують відповідну теплоту, створюють необхідний мікроклімат та гуманні відносини, що забезпечують почуття захищеності, людського тепла, дружньої підтримки. Іншими словами, успішна реалізація системи роботи з підготовки

малюків до навчання у школі вимагає відповідної підготовки педагогічних кадрів. Сучасному суспільству конче потрібен широко освічений педагог-новатор, переконаний гуманіст, справжній професіонал, внутрішньо вільний, з новим мисленням, зорієнтований на особистість. Стрижневою його якістю має бути здатність творити, знаходити нетрадиційні виховні технології й одночасно бережно ставитися до накопиченого вітчизняного та світового педагогічного досвіду. Особливо це стосується вихователя ДНЗ, який уміє включати у свою діяльність елементи дослідження, здатен прораховувати варіанти педагогічного впливу, прогнозувати результати своєї роботи в майбутньому.

Практика показує, що значна частина спеціалістів цього профілю не завжди володіє методикою підготовки дитини до школи, а закладені в дошкільному віці виховні можливості залишаються нереалізованими. У цьому зв'язку цілком слушно говорити про організацію в педагогічних навчальних закладах та інститутах післядипломної освіти роботи з ознайомлення студентів (слухачів) з технологіями і методами формування готовності дітей до навчання у школі. Це може бути здійснено через опанування ними спецкурсів, планові відвідування відкритих занять кваліфікованих педагогів-практиків, обговорення на методичних семінарах, науково-методичних конференціях, педагогічних радах, для чого є доцільним проведення круглих столів, вільного обміну думками і взаємозбагачення відповідною інформацією, обговорення й узагальнення перспективного педагогічного досвіду, шляхом самоосвіти.

Ефективне функціонування дидактичної моделі багато в чому визначається врахуванням життєвої компетентності дошкільника. Так, окрім провідної ігрової діяльності як показника особистісного становлення, що забезпечує поетапне формування новоутворень та відповідних передумов для зародження більш «якісних» її видів, на вибір організаційних форм і методів навчально-виховного процесу має також вплив активність дошкільника.

Зокрема, це фізична (стан здоров'я, рухова активність, будова тіла, робота організму, м'язова та предметно-практична активність); соціально-моральна (входження дитини в соціум, оволодіння соціально прийнятними формами

поведінки та діяльності, засвоєння моральних норм); емоційно-ціннісна (система потреб та інтересів дитини, її вміння приймати рішення, самовизначатися, здійснювати самостійний вибір); пізнавальна (бажання відкриття нового, готовність до розв'язання життєвих проблем, розширення та поглиблення інформації); мовленнєва (уміння грамотно будувати і висловлювати свої думки, підтримувати діалог); художня (здатність передавати свої враження за допомогою різних засобів образотворчого, музичного, літературного, театрального мистецтва, естетичне сприйняття оточуючого); креативна (прагнення до творчої діяльності, прояву фантазії та уяви) активність дитини.

Реалізація дітьми згаданих аспектів життєвої компетенції значною мірою регламентується сім'єю і рівнем роботи дитячого дошкільного закладу. У таблиці 2.1. узагальнено особливості впливу сім'ї (родини) на організацію та кінцеві результати виховного процесу ДНЗ.

Відомо, що без глибокого знання сім'ї не можна розраховувати на її ефективну допомогу в підготовці дитини до школи. Зрозуміло, що родина має вирішальний вплив на розвиток основних рис особистості малюка, на формування в нього морально-позитивного потенціалу. Але обов'язковою умовою для цього є правильно організований уклад життя в родині, педагогічна компетентність сімейних вихователів.

Пропаганда педагогічних знань серед батьків завжди була складовою частиною роботи дошкільних закладів. У цілому ж діапазон родинного виховного поля створює умови для ознайомлення дитини з різноманітними ситуаціями, чим впливає на формування життєвої її компетентності вдома, транспорті, у магазині, на пошті, у лікарні, під час виїздів на природу, у спілкуванні.

Сім'я протягом усього життя лишається тим тлом, на якому відбувається особистісне зростання людини. Батьки завжди лишаються для своєї дитини найавторитетнішими, найзначущими людьми.

Що стосується дитячого дошкільного навчального закладу, то, прийшовши до нього, малюк стикається з новими для себе умовами та правилами співжиття, до яких часто буває неготовим.

Таблиця 2.1.

Особливості впливу сім'ї на підготовку дитини до школи

Сприятливі	Несприятливі
Особистісне спілкування виступає важливим життєвим контекстом	Особистісне спілкування над діловим може уповільнити розвиток уміння налагоджувати взаємодію, гальмувати появу конструктивних навичок.
Взаємини дитини з батьками та членами родини базуються на почуттях любові, прихильності, довіри	Прив'язаність дитини до рідних гальмує розвиток соціальної компетентності, ускладнює процес її входження до дитячого співтовариства
Батьки забезпечують фізичне, психічне та моральне здоров'я дитини	Надмірна опіка призводить до формування залежної поведінки, звички до виконання вказівок та уповільнює розвиток самостійності
Вплив людей різного віку та статі, носіїв різних соціальних функцій урізноманітнює та розширює життєві враження та уявлення дитини	Суперечливість, ситуативність вимог та оцінок дезорієнтує дитину, утруднює становлення самості
Вплив на дитину в різних життєвих ситуаціях розширює діапазон виховних можливостей сім'ї	Хронічна зайнятість батьків формалізує та схематизує життєві враження дитини
Унормованість життя сім'ї, задоволення основних інтересів дитини	Відсутність змістових та часових рамок діяльності ускладнює процес її входження в унормоване життя дошкільного закладу та школи
Дитина пов'язана з сім'єю міцними узами, батьки зберігають своє значення для неї впродовж усього її життя	Сімейні традиції, цінності, звички можуть утруднювати процес прийняття дитиною відмінних від них установок, гальмувати розвиток толерантності, спричиняти опір новому, невідомому

Це детермінує не тільки змістове наповнення начально-виховного процесу ДНЗ, але й відповідний підбір методів, організаційних форм і засобів адаптації дітей, урахування їх вікових особливостей та специфічних

особливостей діяльності дитячого навчального закладу. В узагальненому вигляді вони подані в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Переваги й недоліки діяльності дошкільних навчальних закладів у підготовці дитини до школи

Сприятливі	Несприятливі
Перебування дитини в колі однолітків сприяє її становленню в ролі члена дитячого співтовариства	Переважання ділових контактів над особистісними
Дитина навчається обходитися власними силами, звертатися по допомогу лише в разі об'єктивної необхідності	Усередненість вимог до знань, умінь та навичок дитини, дефіцит уваги до дітей різної статі, темпераменту, життєвого досвіду збіднює виховний процес
Існування дитини спрямоване на активність, суспільно корисну працю з однолітками, допомогу дорослим	Недостатня збалансованість інтересів колективу та індивідуальності негативно позначається на особистісному зростанні дитини
Входження дитини в атмосферу дитячих свят сприяє піднесеному настрою	Регламентованість, шумність середовища пригнічують дитину, призводять до негативного самопочуття
Перебування в різновіковій групі сприяє соціальній компетентності дитини	Розподіл дітей по групах нівелює відмінності їх біологічного, психологічного та соціального віку
Дитина в стабільному колі дорослих відчуває захищеність, упевненість у собі, формує цілісне уявлення про світ	Штучне підтягування до шкільної моделі існування знецінює дитячу субкультуру та види діяльності, притаманні дитині

Таким чином, необхідною умовою виконання висунутих перед системою навчальних і освітніх завдань є наявність науково обґрунтованої дидактичної моделі формування у дошкільників готовності до систематичного навчання, що

базується на концептуальних вихідних положеннях сучасної освітньої парадигми. Динаміка виховного процесу підпорядкована логічній схемі поетапного цілеспрямованого розвитку сукупності якісних характеристик, що забезпечують «безболісне» входження дитини в шкільний освітній простір. Педагогічний механізм формування «готовності» до школи враховує корекційний вплив соціально-економічних і психолого-педагогічних чинників і забезпечується наявністю відповідних організаційно-педагогічних умов. Ідеться про наявність ефективного механізму діагностики «шкільної готовності» дитини, як індивідуальної характеристики, що визначає рівень фізичної, психічної розвиненості дитини, а також її життєвої компетентності. Систематичне діагностування стану сформованості базових якостей особистості дошкільника дозволяє вносити своєчасні корективи в хід спеціально організованого навчально-виховного процесу.

Однією з суттєвих умов поступової інтеграції дитини у шкільне життя є забезпечення виховної взаємодії сім'ї, ДНЗ і школи. Чітка координація згаданих соціальних інститутів, як показують результати формувального експерименту, а також дані вітчизняних дослідників (Т. Назаренко [141], Н. Сайко [189], О. Середняцька [190], Л. Федорович [132] та ін.) сприяє реалізації особистісно орієнтованої підготовки, забезпечує неперервність і наступність дошкільної і початкової освітніх ланок, створює єдиний соціально-педагогічний простір для успішного формування цілісної особистості дошкільника і першокласника. Взаємодія передбачає усвідомлення батьками, вихователями і вчителями нагальної необхідності запровадження ділового співробітництва, принаймні, за такими напрямками, як інформаційно-просвітницький, методичний і практичний. Створення та реалізація наступних зв'язків можлива тільки в тому випадку, коли цілі, зміст, методи та форми навчання й виховання на попередніх освітніх ступенях будуть відповідати не тільки зоні актуального, але й найближчого розвитку дитини.

У педагогічній практиці накопичений значний досвід організації співробітництва з родиною з метою підвищення ефективності виховання та

розвитку дітей, що вимагає постійного вдосконалення змісту і форм роботи, органічного сполучення виховних впливів на дитину. Актуальним залишається роз'яснення батькам тих завдань, що висуває реформа школи до всебічного розвитку дітей у дошкільний період їхнього життя. Від того, як дошкільний навчальний заклад і родина спільними зусиллями будуть зміцнювати здоров'я малюка, формувати в нього пізнавальні інтереси, розвивати морально й естетично, залежить його успішне навчання у школі з шестирічного віку.

Узагальнення й поширення досвіду сімейного виховання – одна з ефективних форм підвищення педагогічної культури батьків. Позитивний приклад сімейного виховання знайомої родини нерідко робить більш дієвий вплив на інших батьків, чим рекомендації та приклади з літератури. Він має істотне значення і для вдосконалення педагогічної майстерності вихователів. Вимоги до змісту педагогічної інформації, до форм спілкування педагогів і батьків у сучасних умовах постійно підвищуються. Тому предметом обговорення в педагогічних колективах має бути не тільки те, якими знаннями варто озброїти батьків, але й як це зробити, яким повинне бути повідомлення педагога на зборах, як будувати бесіду з батьками, в якій формі ставити питання, як викликати інтерес до обговорюваної проблеми, як оформити стенд, щоби він відповідав педагогічним і естетичним вимогам тощо.

Практика роботи дошкільних навчальних закладів засвідчує, що роботу з родиною доцільно вести у двох напрямках: індивідуально і з колективом батьків. Встановленню тісного зв'язку і постійного контакту з родиною сприяють індивідуальні бесіди вихователів та інших співробітників, а також групові консультації, виготовлення наочності (стендів, виставок тощо). Їх тематика може бути найрізноманітнішою, батьки можуть одержати відповіді на питання, недостатньо висвітлені на групових і загальних зборах, проблеми, пов'язані з доглядом за дитиною та вихованням її в родині, правові питання.

Як показує досвід, основною формою роботи з родиною є збори батьків, де останніх систематично знайомлять із цілями й завданнями, формами й методами виховання в дитячому садку і родині; педагогічний колектив разом з

батьками виробляє єдину лінію впливу на дитину. З цією метою обирають батьківський актив, що надає дієву допомогу педагогічному колективу ДНЗ, а спільна думка, висловлена в рішеннях групових зборів, допомагає вихователям у позитивному впливі на окремі родини.

Ефективним методом зарекомендували себе повідомлення працівників дитячих дошкільних закладів з якогось питання виховання. Це може бути доповідь, інформація вихователя, лікаря, музичного працівника, завідувача чи повідомлення батьків про досвід виховання дитини в родині. Тематика педагогічних бесід і доповідей визначається вихователем відповідно до річного плану роботи дошкільного навчального закладу.

Дійовість функціонування дидактичної моделі потребує інноваційної організації і змісту педагогічного процесу. Це – насамперед оптимізація використання дидактичного потенціалу навчальних планів, програм, посібників на принципах інтеграції, що, за висловом В.Бондаря «являє собою високий рівень забезпечення між предметних зв'язків на якісно новій основі засвоєння навчального матеріалу» [12,С.62].

Інтеграція змісту навчальної діяльності сприяє формуванню системних знань, підвищенню рівня умінь і здійснюється через міжпредметні зв'язки. Пов'язано це з осмисленням та аналізом логікоструктурних особливостей навчального матеріалу, виявленням смислових, змістовних, операційних зв'язків між фактами, поняттями, процесами і явищами. Їх вияв дозволяє з'ясувати дидактичні та методичні особливості викладання кожної теми програмного матеріалу, визначити їх місце в логічній структурі навчально-виховного процесу, значущість у засвоєнні основного, істотного, забезпечити цілісність сприйняття навчального матеріалу.

Цілісний процес поетапної взаємодії вихователів і дошкільників на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії має здійснюватися на основі оптимального поєднання традиційних та інноваційних організаційних форм і методів навчально-виховного процесу. Це вимагає переосмислення і перебудови самої організації його перебігу. Ознайомлення з інноваційними освітніми

технологіями засвідчує, що як би вони не називались, вони мають поєднувати три речі: навчання має бути захоплюючим, швидким і наповненим. А ще вона мусить охоплювати релаксацію, дієвість, стимули, емоції та задоволення дитини.

Таким чином, педагогічно доцільне поєднання комплексу методів, прийомів і організаційних форм виховання, побудованого на наукових засадах із урахуванням психофізіологічних особливостей розвитку дошкільника, а також впливу різнопланових чинників забезпечує високий рівень ефективності підготовки дітей до школи. що сприяє успішності їх адаптації до навчання.

Поетапне досягнення означеної мети, як показують результати нашого дослідження, здатне забезпечити достатній рівень розвитку фізичної, інтелектуальної, мотиваційної та емоціонально-вольової сфер психіки дитини, реалізувати особистісно орієнтований підхід, якщо його змістом передбачено спостереження, виокремлення та усвідомлення майбутніми першокласниками суттєвих ознак тих понять і явищ, які вивчатимуться в початковій школі. І, навпаки, штучне зміщення змісту предметних вимог початкової ланки на дошкільну ступінь навчання значно ускладнює ситуацію: діти механічно запам'ятовують поняття, не усвідомлюючи їх, перевантажують пам'ять надлишковим обсягом незрозумілих для їх віку предметних умінь, втрачають інтерес до навчання. Саме тому дошкільна підготовка має бути спрямованою на загальний фізичний і психічний розвиток дитини, її здібностей, мотиваційної готовності до навчання; на оволодіння вмінням учитися; на розвиток пізнавальних інтересів і нахилів та формування особистісних якостей; сприйняття нової соціальної ролі учня.

Логіка процесу формування в дитини особистісних новоутворень, що відповідають умовам і завданням шкільного навчання в експериментальній дидактичній моделі побудована за законами пізнання: від наявної об'єктивної оцінки рівня дозрівання певних мозкових структур, нервово-психічних і фізичних функцій дитини до їх нормальних параметрів, визначених Державними стандартами дошкільної освіти. Одержані результати

формуального експерименту дають підстави стверджувати про ефективність запропанованої дидактичної моделі реалізації організаційно-педагогічних умов підготовки дітей до навчання в школі.

2.3. Аналіз та узагальнення результатів експериментальної перевірки організаційно-педагогічних умов підготовки дітей до навчання в школі

У даному підрозділі послідовно описано зміст і організацію експериментального етапу дослідження, результати, які було одержані, їх якісний та кількісний аналіз.

2.3.1. Організація і хід експерименту

Підготовка до школи, як підкреслював О. Запорожець, повинна полягати не тільки і не скільки в навчанні дитини спеціальних знань і вмінь, скільки в загальному розвитку її розумових здібностей, у формуванні вміння спостерігати, аналізувати, порівнювати й узагальнювати явища і на основі цього робити висновки [75].

За результатами теоретичного аналізу відповідних джерел та даних констатувального експерименту в дисертації було гіпотетично визначено комплекс організаційно-педагогічних умов, що забезпечують готовність дітей шестирічного віку до навчання у школі на певному рівні шкільної зрілості. Експериментальна робота була спрямована на відстеження засобами розробленої дидактичної моделі ефективності організаційно-педагогічних умов підготовки дитини до навчання в школі.

Для перевірки висунутої у дослідженні гіпотези й ефективності теоретично розроблених відповідних положень були проведені констатувальний та формувальний експерименти. Експериментальне дослідження відбувалось протягом 2002-2005 років з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку Херсонської та Закарпатської областей. В експерименті брали 2 контрольних і 2 експериментальних групи.

На підготовчому етапі було відібрано систему критеріїв оцінки готовності дитини до школи, комплекс методів діагностування. Особлива увага приділялася методичній роботі педагогів та батьків, що брали участь в експерименті. Для цього розглядалися питання підготовки дитини до школи на шкільних методоб'єднаннях, засіданнях творчих груп, батьківських зборах, була спланована спільна діяльність на основі визначеної програми.

Залучені до експерименту працівники дитячих навчальних закладів докладно інструктувалися про мету та сутність експериментальної роботи. Заняття в групах проводилися в однакових умовах. Облік та обробка одержаних результатів здійснювалися шляхом ведення протоколів занять, у яких фіксувалися результати навчально-виховного процесу. Дані спостережень порівнювалися з розробленими нормативами, що давало змогу визначати відхилення фактичного стану від еталонного варіанту. Проводився систематичний моніторинг динаміки розвитку кожного дошкільника та групи в цілому. Матеріали узагальнювалися на основі складання та аналізу таблиць і графіків, що дозволяли порівнювати результативність розвитку як окремих дітей, так і контрольних й експериментальних груп.

Методикою передбачалися багаторазові перевірки отриманих результатів і варіювання умов (проведення повторних експериментів за тією ж методикою, але в змінених умовах). При обробці одержаних матеріалів застосувалися відомі статистичні методи обчислень – середнє арифметичне, мода, медіана, кореляційний аналіз [97].

Попередня діагностика рівня готовності в умовах дитячого закладу проводилась на основі декількох програм виховання дітей старшого дошкільного віку [6; 28; 52; 61; 87; 169]. Весь комплекс пропонованих методик був спрямований на якісну діагностику розвитку тих функцій, що посідають центральне місце в загальній картині психологічної зрілості дитини та її готовності до систематичного навчання. Виконання кожного завдання демонструвало сформованість у дитини не тільки здатності до пізнавального

процесу, а й ряду інших, сполучених з ним функцій, рівень розвитку яких значною мірою визначає якість розв'язання експериментального завдання.

Методи, які використовувалися, були нерозривно пов'язані зі змістом і особливостями педагогічного процесу, й обумовлені завданнями дослідження. При виборі методики враховувалась її реальна ефективність, наскільки отримані таким чином результати дійсні для характеристики досліджуваної якості. Отже, виявлені дитиною результати взаємно доповнювали один одного, що дало змогу одержати повну картину про ступінь шкільної зрілості дитини за всіма визначеними компонентами готовності.

Для прикладу наведемо спосіб діагностики інтелектуальної готовності дошкільника. Розумова готовність визначається насамперед рівнем знань дитини про навколишній світ, його уявлення про живу і неживу природу, про деякі соціальні явища, системністю цих уявлень, рівнем розвитку пізнавальної діяльності (увага, сприйняття, пам'ять, мислення, мова), наявністю передумов для формування навчальної діяльності (уміння прийняти завдання, інструкцію і самостійно керуватися нею, виконувати правила), ступенем володіння деякими елементарними навчальними навичками – здійснення звукового аналізу слова, читання обчислювальні навички, підготовленість руки до письма.

Ступінь інформованості дитини про навколишній світ виявлявся під час бесіди з нею, у процесі якої з'ясовували, чи знає дитина свою домашню адресу, у якому місті чи селі вона живе, які міста знає, як називається наша країна. Додатковими питаннями з'ясовувалось, які види транспорту вона знає, про назви диких і домашніх тварин, чи знає дитина, з чого роблять хліб, одяг, меблі та ін.

Результати такої бесіди давали можливість визначити кругозір майбутніх першокласників. Слід зазначити, що багато дітей правильно відповідають на всі питання, називають різні види транспорту, тварин, групують їх. І разом з тим деяким із них важко назвати свою країну, місто і навіть домашню адресу.

Рівень розвитку пізнавальної діяльності визначався в процесі виконання дітьми практичних завдань. Наприклад, щоб з'ясувати точність сприйняття і

ступінь уважності дитини використовувалось завдання “знайди картку”. Готуються 10-12 карток (два набори) розміром 7x5 см, на яких друкованими літерами написані слова дім, кіт, струм, той, рука, куля. Один набір карток розкладається перед дитиною. Вихователь по черзі показує дитині одну картку зі свого набору і пропонує знайти таку ж серед його карток. Це завдання є симптоматичним. Якщо діти при виконанні допускають дві та більше помилки, то надалі, як правило, вони зустрічаються із серйозними труднощами в навчанні.

Для з'ясування рівня розумової активності дитині пропонують завдання на групування, класифікацію. Для цього зазвичай використовуються картинки із зображенням тварин, овочів, фруктів, домашніх речей чи геометричних фігур, що відрізняються за формою, величиною, кольором.

Виявлення рівня системності знань здійснювалось через запитання:

1. Яких ти знаєш тварин?
2. Які ти знаєш рослини?
3. Які ти знаєш транспортні засоби?

Високий рівень системності знань вважався в дітей, що назвали багато об'єктів, відразу ж класифікуючи їх. Наприклад: “Тварини бувають дикими і свійськими. До свійських відносяться собака, кіт, корова, кінь, куриця, кролик. До диких – лисиця, вовк, їжак, заєць, білка, ведмідь”.

Середній рівень системності знань фіксувався в дітей, котрі назвали досить багато об'єктів, але без упорядкованості їх у класи.

Низький рівень системності знань мали дошкільники, з відповідей яких видно, що дитина знає мало об'єктів і не класифікує їх без спеціального завдання.

Виявлення ступеня інформованості малюка про навколишній світ передбачена бесіда з ним:

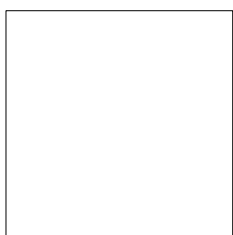
1. Які свята відзначає наш народ?
2. Які ти знаєш пори року?
3. Де працюють люди?

4. Що роблять люди в селах?
5. Ким працюють твої батьки?
6. Що твої батьки роблять на роботі?
7. Яку професію мають твої бабусі і дідусь?

Завдання на з'ясування знань про відношення, зв'язки між явищами:

1. Я почну називати місяці, а ти продовжуй: червень, липень,
2. Назви один за одним дні тижня.
3. З чого випікають хліб? Звідки береться борошно? Звідки береться зерно?
4. Яка пора року іноді може показатися схожою на іншу? Чим? Тут можна визначити такі розходження в ступені поінформованості дітей: 1) у дитини є чіткі уявлення, він вільно і правильно виражає їх у мові, 2) у дитини є уявлення, але в мові вона виражає їх скупо, 3) у дитини бідний запас уявлень (одиночні, розрізнені) і вона з труднощами про них повідомляє.

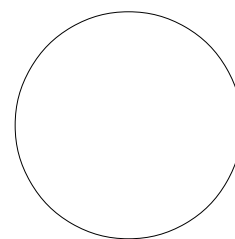
Завдання на визначення уміння користуватися деякими еталонами (зразками) форми і кольору.



а



б



с

1. Розглянь ці фігури. Як вони називаються? Що в нас у кімнаті схоже на першу (другу, третю) фігуру? А в дворі? А на вулиці? Тепер на другу фігуру. Добре, тепер назви, що схоже на третю фігуру.

2. Розглянь і назви шматки різного кольору (синій, рожевий, сірий, білий), знайди в кімнаті предмети також кольору.

Завдання на класифікацію:

1. Розглянь ці фігури. У які групи їх можна об'єднати?

- а) квадрати, прямокутники (можливо і всі чотирикутники), трикутники, колу;
- б) великі фігури, маленькі фігури;
- в) групування частини фігур.

2. Що тут зайве (у наборі картинок)? Чому?

- а) морква, буряк, огірок, яблуко, помідор, капуста (можна використовувати картинки з зображеннями, але краще картки з лото);
- б) книга, зошит, олівці, пенал, чашка на блюдці, ручка.

3. Кожен предмет складається з визначених частин. Розглянь цю машину (дати дитині іграшку) і визнач, з яких частин вона складається. Уяви дерево чи іншу рослину – які в них можна виділити частини? А як називаються частини, з яких складається математична задача? З чого складається слово? З чого складається речення?

Математичні завдання.

- 1. Хто твої сусіди по обідньому столі? Чому вони називаються сусідами? У чисел теж є сусіди. Подумай і назви, які сусіди в числа 4, ... 7? Чому вони називаються сусідами?
- 2. Як вийшли числа 4,5,7?
- 3. Назви число, що менше 6, і число, що більше 6?
- 4. Як зробити число більшим чи меншим?

Задачі:

- 1. В акваріумі було 5 рибок, до них підселили ще 3 рибки. Скільки рибок стало в акваріумі?
- 2. У хованки грали 9 дітей, спочатку пішли додому 3 дівчинки, а потім 2 хлопчики. Скільки дітей залишилося грати в хованки?
- 3. У два кошика поклали яблука, в один 5 яблук, в інший – 4 яблука. Що потрібно зробити, щоб в обох кошиках яблук було порівно?
- 4. Склади задачу.

До високого рівня відносилися відповіді, у яких дитина складає для рішення числову формулу. Наприклад, “п’ять плюс три дорівнює вісім”, “до п’яти додати три дорівнює вісім”.

Рішеннями середнього рівня вважалися ті, у яких дитина у способі розв’язання використовувала сюжетні відношення умови задачі. “Було 9 дітей, а пішло троє, потім ще двоє, виходить, пішло п’ятеро. Було 9 дітей, а пішло п’ятеро, виходить, їх залишилося четверо”. У рішеннях низького рівня дитина не виділяла самого способу розв’язання. Такі діти в школі залишаються пасивними, коли вчитель звертається до класу з завданням подумати. Розв’язання аналогічних задач, як правило, не дають позитивних результатів. Індивідуальна допомога виявляється ефективною в тому випадку, коли завдання переводиться в практичний план з використанням наочного матеріалу. Тоді дитина “бачить” спосіб, яким оперує. Потім вона почне виділяти й усвідомлювати цей спосіб “у розумі”.

Визначення розуміння відносності деяких ознак передбачало:

1. Орієнтування в просторі. Вихователь уточнює, де в дитини права рука, потім пропонує гру. “Зараз ми з тобою пограємо в таку гру, я буду показувати і розказувати, що в мене праворуч, а потім ти покажеш і розкажеш, що в тебе праворуч. Потім ліворуч, перед, позаду, зверху. У мене праворуч вікно, квіти, книжкова полиця, картина. А що в тебе праворуч?”

2. Послухай розповідь про каченя: “Якось на галявині підійшла до каченяти коза: “Ой, який же ти маленький”, - сказала вона каченяті. Каченя відбігло від кози і чує, як у траві жук дзижчить: “Ого, яке велике каченя!” Каченя задумалося: “Велике я чи маленьке?” Допоможи каченяті відповісти на це питання.

Завдання на виявлення в дитини передумов до навчальної діяльності (уміння приймати інструкцію, завдання, користуватися правилами): Зараз ми з тобою подумаємо над складним завданням, що задають школярам. Як ти думаєш, кури належать до птахів чи кури – це інші тварини? Чому? А тепер послухай: усі тварини, що мають пера, дзьоб, крила і дві лапки є птахами. Усі

тварини, у яких є ці чотири ознаки, відносяться до птахів. Отже, про птахів довідаються за такими ознаками: пера, дзьоб, крила, дві лапки. Як можна довідатися про птаха? Гуси відносяться до птахів? Чому? А качки? Кури?

На основі аналізу відповідей на всі завдання формується уявлення про розумову готовність дитини до школи. Головними показниками були зведення про її світогляд, рівень розвитку пізнавальної діяльності, їх доповняють дані про розуміння кількісних відносин і характер читання. Тут частіше виявляється така залежність: дитина з чіткими і системними (а не одиничними, розрізненими) уявленнями про навколишній світ і з розвинутою пізнавальною діяльністю, як правило, володіє прямим, зворотним і порядковим рахунком, знає місце числа в натуральному ряді, склад числа, виділяє спосіб розв'язання задачі, читає по складах і навіть слова. Разом з тим є діти, що добре читають, не виявляючи при цьому достатньої інтелектуальної активності. Крім того, діти з багатим кругозором, активні, уважні, що вміють думати і не підготовлені до оволодіння читанням. На основі комплексу таких даних робився і висновок про те, наскільки ефективно був побудований процес розумової підготовки до школи в дитячому садку.

Аналогічним чином здійснювалось діагностування дошкільників за іншими компонентами (мотиваційна, фізична, особистісна, мовленнєва) готовність до навчання в школі. Зокрема, розвиток дрібної моторики і зорово-рухової координації визначається за орієнтованим графічним субтестом А. Керна, гелі штат-тестом Бендера та методами оцінювання біологічної зрілості дитини, розвиток мислення – за методиками «Послідовність подій» (А. Берштейн), «Чобітки» (Н. Гуткіна), тести «лабіринт», «Виключення», Керна-Йєрасика, Тулуз-П'єрона тощо. Зведена таблиця компонентів, показників і методів діагностики компонентів шкільної зрілості дітей дошкільного віку наведена у Додатку А.

У зв'язку з тим, що досліджувана якість піддається впливу багатьох одиничних показників, які безперервно змінюються для її оцінки використовувалась комплексна характеристика, яка включала систему

показників рівня підготовки дитини до школи. Вона здійснювалась за певним алгоритмом, що передбачав: зміст компоненту готовності, ситуації прояву, критерії оцінки та відповідні рівні. Коефіцієнт вагомості основних компонентів визначався за результатами аналізу відповідних літературних джерел і методом експертних оцінок шляхом опитування провідних фахівців практичних працівників дитячих дошкільних закладів і вчителів початкових класів.

На основі змодельованих складових був розроблений безпосередній інструментарій визначення рівня підготовки дітей до шкільного навчання, де компоненти набували статусу факторів. Для цього нами використано комплексну оцінку, що визначалася як середнє геометричне значення окремих характеристик. Вона здійснювалась за формулою:

$$Q = \prod_{i=1}^n q_i^{m_i}$$

де n – загальна кількість показників, що враховувалися у дослідженні рівня готовності дитини до школи ($n=5$); m_i – вагомість (значущість) i -го показника

$\sum_{i=1}^n m_i$; q_i є функцією двох значень кожного часткового показника: фактичного X_i (після проведення експерименту) та базового X (до проведення експерименту) [97, С.131].

У ході аналізу та обробки статистичних даних було використано й середнє значення як міру центральної тенденції, що визначається за формулою:

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{n}$$

де \sum – знак суми; n – кількість показників [97, С. 90]

Обстеження дітей підготовчої групи на предмет з'ясування ступеня їх готовності до школи проводилось два рази на рік. Перше проводилось у вересні-жовтні. Докладні записи обстеження велись в окремому зошиті та спеціальних бланках на кожну дитину. При цьому індивідуальне обстеження проводилось відразу двома вихователями, де один докладно записував відповіді

дитини, результати виконання завдань, а другий фіксував свої спостереження за поведінкою дошкільника. Спільна робота допомагала виробити узгоджену думку про розвиток дитини, про конкретні завдання наступної системи корекційних занять.

З матеріалами спостережень були ознайомлені батьки, що давало можливість найбільш ефективно підготуватись до шкільного навчання, враховуючи при цьому індивідуальні особливості та можливості кожного.

Друге обстеження проводилось наприкінці навчального року (квітень-травень). Арсенал завдань для дітей тут значно розширювався. Крім того, під час цього зрізу були присутні батьки. При виконанні “шкільних” завдань останні на конкретних прикладах переконувалися в реальних досягненнях своїх дітей, що позитивно позначалося на підвищенні відповідальності родини, допомагало їй орієнтуватися у виховних труднощах, і необхідній допомозі дошкільному закладу у підготовці дитини до школи.

Аналіз результатів констатувального експерименту показав, що під кінець вікового періоду 6-років не всі діти досягають рівня готовності, який би дав змогу їм успішно перейти до систематичного навчання. Це, зокрема, слабкий розвиток мовлення; формальне, неусвідомлене використання різних понять, слів; недорозвиненість тонкої моторики; недостатній рівень розвитку довільної пам'яті, уваги; несформованість необхідних навичок розвитку самоконтролю та ін.

Змістово-процесуальним блоком дидактичної моделі підготовки дитини до школи, як уже наголошувалося, передбачався діагностично-прогностичний, діяльнісно-формувальний і прикінцево-оцінний етапи. За результатами констатувального експерименту було визначено вихідний стан по компонентній готовності дітей до школи, а також шляхом співставлення фактичного і нормативного її рівнів обґрунтовано індивідуальні проекти розвитку відповідних компетенцій майбутніх першокласників.

Реалізація навчально-виховних завдань другого етапу базувалась на створенні соціальних ситуацій розвитку дітей, специфічних для даного віку

типу взаємин з дорослими як носіями соціальних функцій, певних видів діяльності, а також індивідуально особистісно значущим партнером (вихователь, няня, батьки, знайомі). У ході спільних взаємин дитина освоює суспільні функції людей, правила поведінки і діяльності. У цей період формуються психічні процеси, відбуваються особистісні зміни шляхом спілкування з дорослими і однолітками, художньої діяльності, праця, організованого учіння, через сюжетно-рольової ігри та інші види символіко-моделюючої діяльності в освоєнні дійсності.

Фізична, розумова, особистісна, емоційно-вольова і комунікативна підготовка дошкільника ґрунтується на центральних для цього віку новоутвореннях свідомості та особистості (якісно-кількісні фізичні зміни, становлення свідомості та самосвідомості, поведінки, внутрішньої позиції тощо). Зокрема, вступаючи до школи, дитина має бути готовою до зміни ігрової діяльності на навчальну, до нових взаємин з дорослими та систематичної праці. Причиною неуспішного навчання першокласників частіше буває недостатній вольовий розвиток.

Як відомо, механізм підпорядкування правилам формується у групових іграх, у ході яких здійснюється двобічна форма контролю: діти добровільно стають носіями певних умовностей і вимог та стежать за їх виконанням. Тому особливе місце в системі роботи відводилося засвоєнню правил поведінки у товаристві однолітків, що забезпечує гуманістичну спрямованість малюка, уміння співвідносити власні інтереси з інтересами інших, установлювати партнерські стосунки. Змістове наповнення особистісних новоутворень пов'язується з виникненням і зародженням почуття совісті, відповідальності, появи супідрядності мотивів (“хочу” і “треба”), здатності долати перешкоди. Ці та інші якості розвиваються в процесі гри, бесіди, роз'яснення, демонстрації, прикладу, виховних ситуацій, де дитина на практиці засвоює норми моральної поведінки, навичок спілкування.

Значне місце на діяльнісно-формульованому етапі відводилось розвитку самосвідомості, тобто розуміння дитиною того, що вона собою являє, які

здібності має, як до неї ставляться інші люди. Найяскравіше це виявляється в самооцінці – в тому, як дитина оцінює свої успіхи та невдачі, особисті якості та можливості. Розвиток у малюка впевненості в собі, становлення почуття особистої гідності досягалося створенням для нього “ситуації успіху”, методами заохочення, стимулювання ініціативності, самостійності.

Готовність в емоційно-вольовій сфері пов'язана з умінням регулювати особистісну поведінку в складних ситуаціях, що значною мірою спрямувало експериментальний пошук на розвиток у дошкільників довільності психічних процесів (сприйняття, пам'яті, уваги), уміння переборювати сильні труднощі, навички самостійності у досить швидкому темпі роботи, володіння правилами поведінки, уміння адекватно реагувати на оцінку виконаного завдання та оцінити результати своєї роботи.

Готовність до спілкування приписує вміння будувати свої відносини з однолітками і з дорослими. Участь дітей у різних видах діяльності (свята, сюжетно-рольові ігри, екскурсії, інсценування, театралізація) сприяють розвитку форм спілкування, формування в дошкільників адекватне відношення до вихователя, до однолітків. У перспективі це забезпечує адаптацію дитини в класному колективі, побудову дружніх відносин із вчителем і товаришами.

Ефективність навчання першокласника безпосередньо залежить від його мовленнєвого розвитку. Базовий компонент дошкільної освіти визначає мінімально необхідний та достатній рівень мовної та мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку. Зміст, організаційні форми і методи мовленнєвої освіченості малюків спрямовувались на розвиток лексичних, фонетичних, граматичних, монологічних та комунікативних аспектів. Збагачувався активний словник дитини: узагальнюючі слова, абстрактні поняття, синоніми, антоніми, образні вирази, прислів'я, загадки, скоромовки, приказки, уміння вживати форми словесної ввічливості, мовленнєвого етикету в ситуаціях вітання, знайомства, подяки. У ході навчання створювались умови для розвитку зв'язного мовлення, розмов з іншими дітьми, дорослими, підтримання діалогу в межах ситуації на запропоновану тему, групового діалогу

і бесіди. Широко використовувались відповіді на запитання за змістом картини, художнього тексту, складання розповіді за зразком (описові, сюжетні, з власного досвіду) перекази знайомих оповідань і казок, заучування на пам'ять віршів, забавлянок, пісень, інсценування, виразне читання та ін.

Відомо, що процеси мислення і мовлення нерозривно пов'язані між собою. Рівень володіння мовленням – показник розумових здібностей і загального психічного стану дитини. Інтелектуальна готовність дитини до систематичного навчання, за Л.Виготським, залежить не стільки від обсягу знань, скільки від стану мовлення як основи наочно-образного і словесно-логічного мислення. Для розвитку достатнього рівня узагальнення та абстракції нові поняття подавались за допомогою моделей та схем, які в доступній дошкільнятам формі розкривають приховані якості та зв'язки між об'єктами довкілля, що ставить для них найбільші труднощі.

Старший дошкільник вживає у своєму мовленні слова різного ступеня узагальнення. Проте це не завжди є свідченням того, що діти й справді розуміють відношення між загальними (видовими) і частковими (родовими) поняттями, що є основою логіки. У дітей старшого дошкільного віку словесно-логічне мислення розвивається значно краще, якщо поняттєві відношення розкривати їм за допомогою наочних моделей з умовно-символічним значенням. З цією метою в експериментальних групах практикувались різного типу моделі. Це, зокрема, графічні плани, що застосовуються насамперед у процесі ознайомлення дітей просторовими відношеннями, графічні зображення предметів і явищ, потрібні для розв'язання певних конструктивних завдань, а також схеми рольових взаємин у грі.

Розвиток мислення, кругозору та оволодіння навичками навчальної діяльності здійснювались засобами логічно побудованої системи знань з використанням дидактичних, сюжетно-рольових ігор, телепередач з відповідним обговоренням, вправ, включення дошкільника в проблемні ситуації, використання елементів методу Делфі, розучування пісень, прослухування казок, розповідей, складання переказів за малюнками, про

побачене на вулиці, по телебаченню. Оволодіваючи мовою, дитина набуває здатності до мислення, узагальнення, до усвідомлення своїх дій.

Безпосереднім показником рівня готовності дитини до систематичного навчання є її бажання йти до школи, наявність пізнавального інтересу, який знаходиться в прямій залежності від кількості, якості і характеру інформації, знань одержаних дитиною, а також від способу їх подачі. Тому розвиток пізнавального інтересу нами здійснювався не на абстрактному змісті, що викладається тільки словесним способом, а на відомих, чуттєво сприйнятих дітьми явищах у систематичній практичній діяльності.

Формування позитивного ставлення малюка до навчання забезпечувалось через освоєння ним навколишньої дійсності шляхом логічного переходу від зацікавленості, під якою розуміють емоційне відношення до предметів і явищ довкілля, до первинного інтересу до них, що є мотивом діяльності, показником готовності дитини до навчальної праці дитини в школі. Систематична робота спрямовувалась на створення ситуацій для виникнення питань пізнавального характеру, бажання поповнити свої знання про предмети чи явища навколишньої дійсності, прагнення робити висновки з власних спостережень, володіння деякими вміннями і навичками у видах занять, які дітям подобаються (конструювання, праця, зображувальна діяльність, заняття музикою).

Важливою є реакція дитини на успіх чи невдачу в діяльності, увага, зосередженість, бажання залучити інших дітей до улюбленої справи, поділитися з ними результатами своїх спостережень, а також зовнішній прояв інтересу (інтонація, міміка, жести), бажання самостійно включатись в цікаву для дитини діяльність. Основним тут було формування позитивного ставлення до навчальної діяльності, прагнення до самоствердження, що досягалось насамперед через створення і включення дошкільника у відповідне предметно – ігрове середовище з необхідним дидактичним і методичним забезпеченням. Саме вони були основними носіями інформації про природу, культуру, соціум, базою для творчої самореалізації дошкільників.

Особливе місце в дидактичній моделі впровадження організаційно-педагогічних умов підготовки дітей до школи було відведено розвитку фізичної сфери дошкільника. Виходячи з результатів вітчизняних і зарубіжних учених, стан здоров'я дітей при вступі до школи вимагає виховання таких показників, як рівень фізичного й нервово-психічного розвитку; стан функціонування основних систем організму; наявність (відсутність) хронічних захворювань; фізичної підготовки дітей до систематичного навчання враховувались їх психофізіологічні особливості у відповідності до загальноприйнятої класифікації: практично здорові діти без відхилень за всіма ознаками здорові діти з функціональними відхиленнями, обумовлені мірою морфологічної зрілості органів і систем; діти, що страждають на різні хронічні захворювання в період між загостреннями. До четвертої та п'ятої групи відносяться діти, які мають серйозні порушення в стані здоров'я, несумісні з навчанням у загальноосвітній масовій школі [38, С. 36].

Організація занять була спрямована на розвиток великої та дрібної моторики, укріплення здоров'я та безпеки дітей. Особлива увага зверталась на розвиток м'язів пальців і рук, оптимальне навантаження на опорно-рухового апарату дитини, кісткової і м'язової системи, запобігання функціональними деформаціям постави. Для цього в експериментальних групах використовувались різноманітні вправи, що запобігають так званім функціональним порушенням.

Особлива увага була зосереджена на розвитку руки малюків (малювання, ліплення, конструювання, виготовлення іграшок). Корисними виявилися вишивання та в'язання. Основними організаційними формами в загальній системі підготовки дитини до навчання були заняття з фізичної культури, змагання, олімпіади, конкурси, гімнастичні вправи, загартування та ін.

Фізичне удосконалення малюків здійснювалось у комплексному режимі всебічної діяльності (гімнастика, фізкультурні розваги, дні здоров'я, гігієнічні процедури, загартування, ігри та ін.).

Стрижневою метою третього етапу було закріплення навичок інтелектуальної, мотиваційної, фізичної, емоційно-вольової та комунікативної готовності дошкільників до навчання в умовах загальноосвітньої школи та діагностики її рівня сформованості в експериментальних групах. На узагальнюючому етапі зміст діяльності спрямовувався на збагачення тезауруса майбутніх першокласників, закріплення одержаних навичок, корекції відхилень у підготовці дошкільників як у розрізі компонентів, так і особистісного утворення в цілому. Приклад змістового наповнення занять наведено в Додатку В.

Рівні сформованості шкільної зрілості випускників дошкільних навчальних закладів, визначені методикою діагностування, передбачали оцінку оволодіння основними навчальними діями, що вимагало від дитини наявності досить розвинутих розумових здібностей. Зокрема, наявність розумових операцій і розумових дій, якими повинна володіти дитина шести років (уміння спостерігати, виділяти головне в картині (розповіді), підбирати приклади до якогось правила, проводити порівняння чисел (прості), геометричних фігур, загадок, картин та ін. Підготовленість до виконання основних операцій логічного мислення через оцінку міркування, до яких діти звертаються, намагаючись зробити вибір, обґрунтувати його, у підборі ними доказів, прикладів. Вияви звичок і навичок культури поведінки, спілкування, діяльності (здороватися чи прощатися коли людина заходить до кімнати або розлучається з дітьми, дякувати за надану допомогу чи послугу), ввічливого звертання до однолітків і дорослих, і більш складних навичок, необхідних для успішного навчання в школі і для всього майбутнього життя дитини (відповідальність при виконанні будь-якої дорученої справи, дотримання норм і вимог поведінки, уважне ставлення до людей, уміння стримувати свої пориви та ін.). Діагностувались інші параметри підготовки дошкільників до систематичного навчання. Звичайно, покомпонентна диференціація готовності дитини до школи носить умовний характер і розглядається в якості складових цілісного особистісного утворення дошкільника.

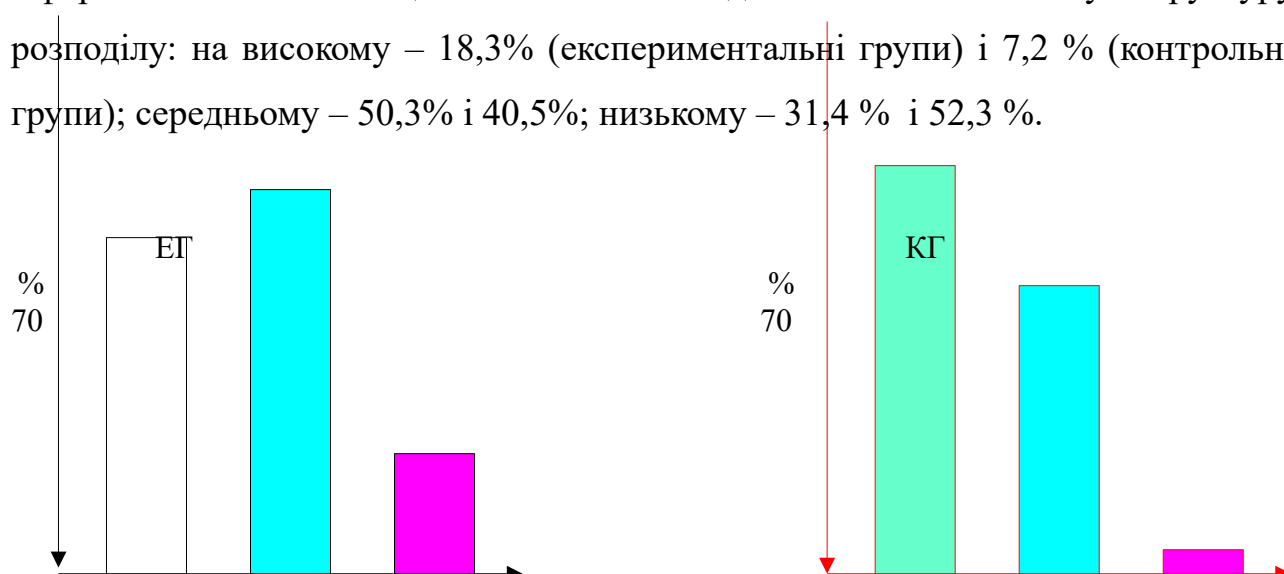
У процесі формувального експерименту здійснювалось пролонговане відстеження готовності дітей дошкільників до школи та формування рівнів шкільної зрілості майбутніх першокласників. Більш того моніторинг і діагностика розглядались нами як складова частина процесу поетапної підготовки, що передбачає створення відповідних організаційно – педагогічних умов, на яких ґрунтував зміст, методи і форми роботи дошкільних установ і родини.

Підсумок діяльності з формування готовності дитини до нового періоду в її житті, до нових вимог і робочих навантажень за рівнем загального фізичного і психічного розвитку здійснювалось у травні – серпні, коли формується контингент дітей у перші класи загальноосвітніх шкіл. Експертною групою (вихователі учителі, медичний працівник, психолог) визначено рівні психічного, фізичного та розумового розвитку кожного з обстежених малюків.

За результатами формувального експерименту нами отримано інформацію, яку відображено на рисунках 2.3; 2.4; 2.5; 2.6; 2.7.

Як бачимо, за всіма компонентами готовності показники майбутніх першокласників із експериментальних груп перевищують аналогічні показники дітей із контрольних груп. Різниця в готовності до систематичного навчання на високому рівні коливалася в межах 4,9–11,3 %; середньому – 9,8–13,0 %; низькому – 12,9–22,3 %.

Зокрема, за показниками інтелектуальної готовності на високому рівні в експериментальних групах виявилось 16,8 %, а в контрольних – 6,4 %. На середньому і низькому відповідно 50, % і 38,4%; 16,8 % і 55,2 %. Сформованість мотиваційної готовності дітей має аналогічну структуру розподілу: на високому – 18,3% (експериментальні групи) і 7,2 % (контрольні групи); середньому – 50,3% і 40,5%; низькому – 31,4 % і 52,3 %.



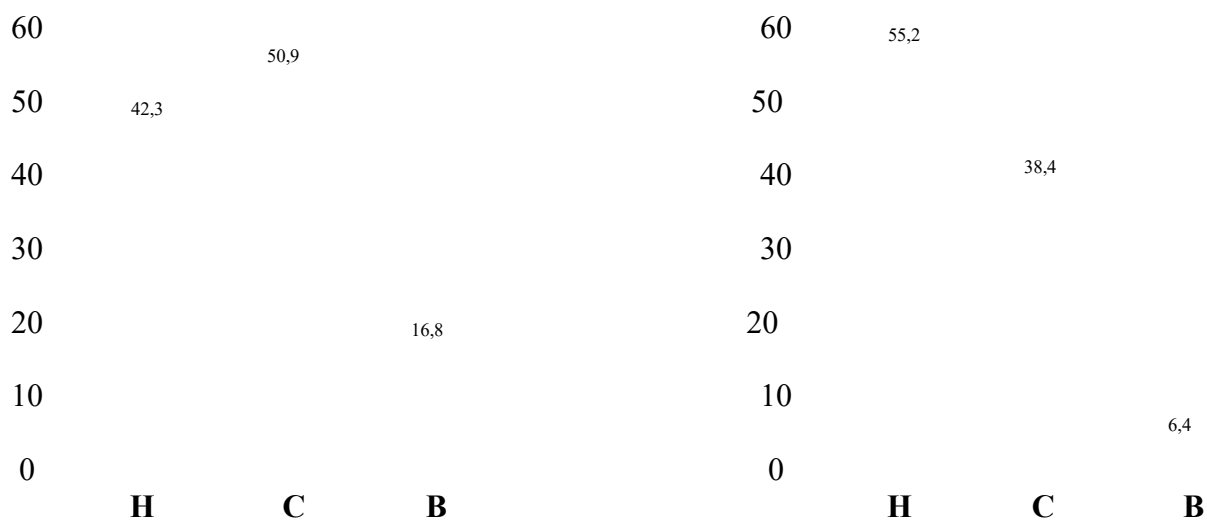


Рис. 2.3. Рівні інтелектуальної готовності дітей до школи

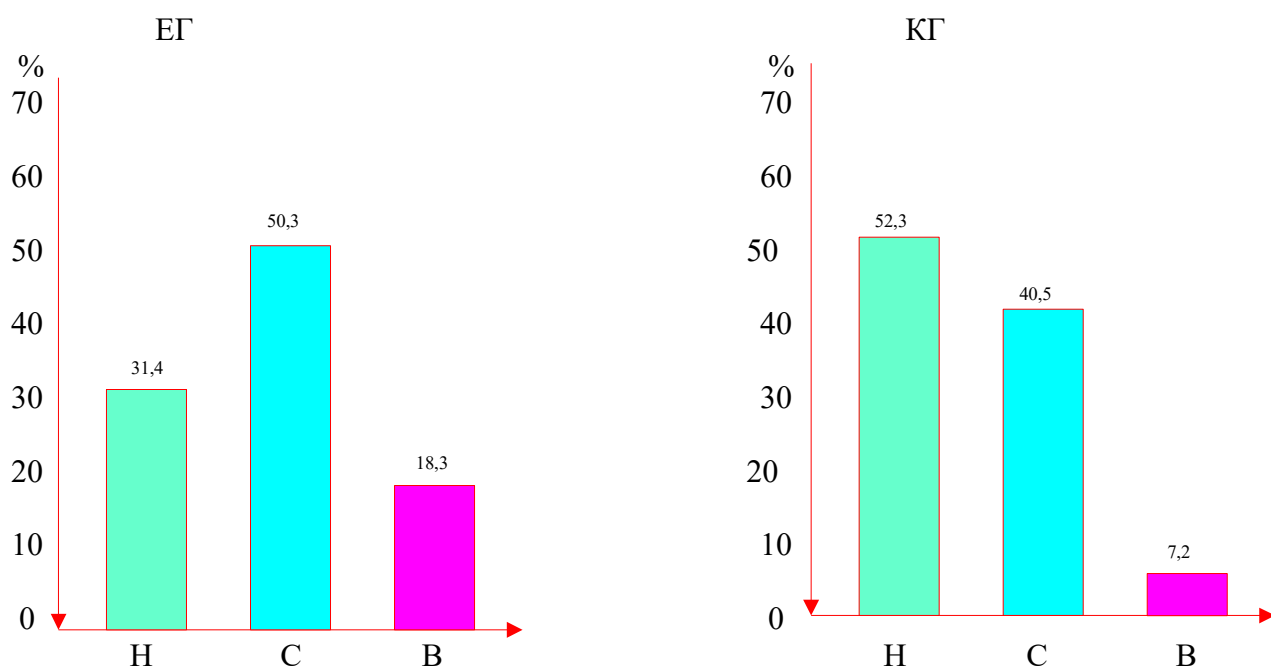
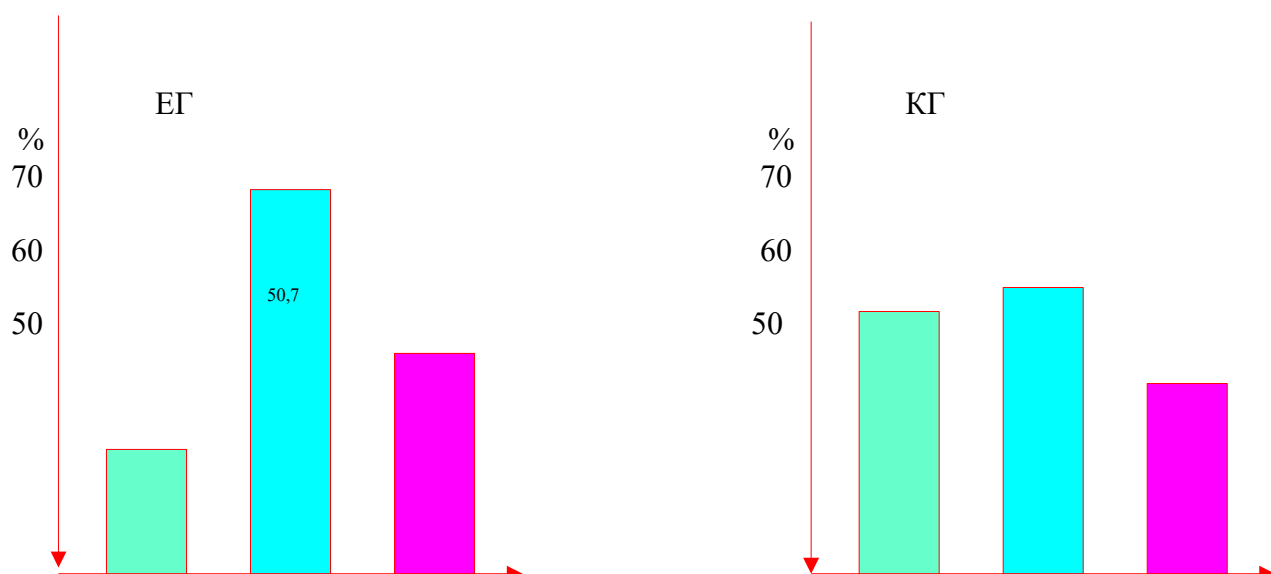


Рис. 2.4. Рівні мотиваційної готовності дітей до школи



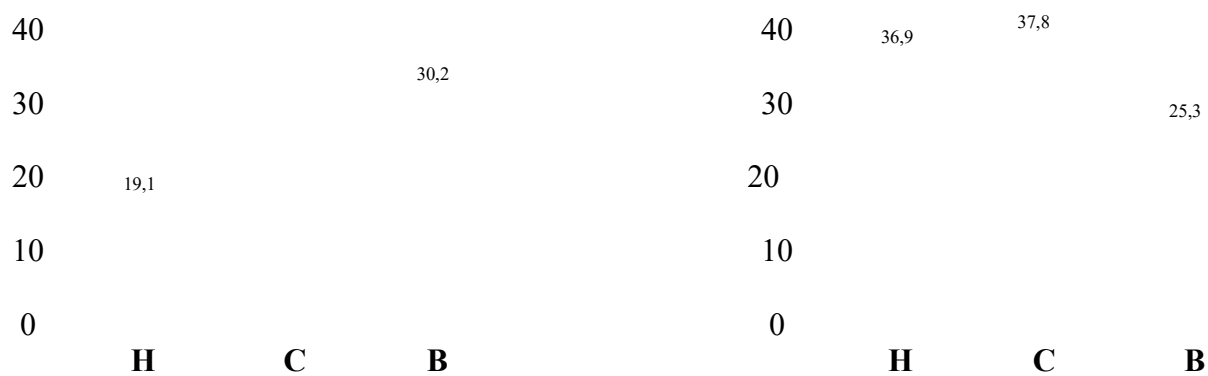


Рис. 2.5. Рівні емоційно-вольової готовності дітей до школи

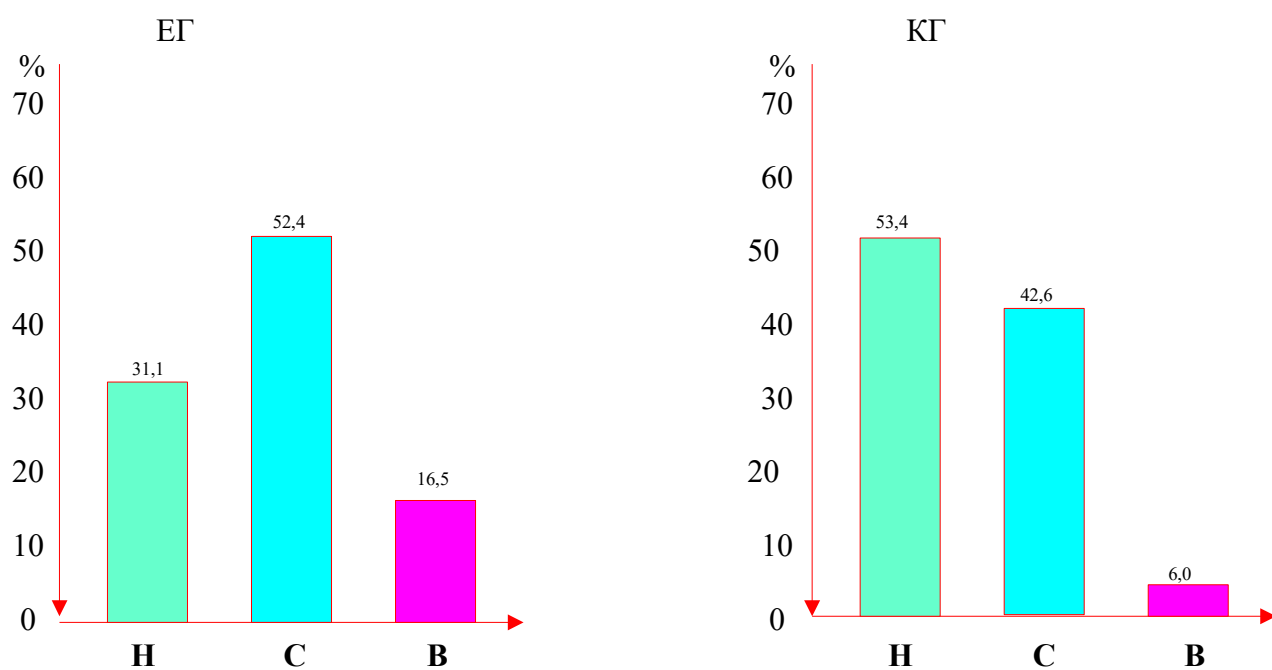
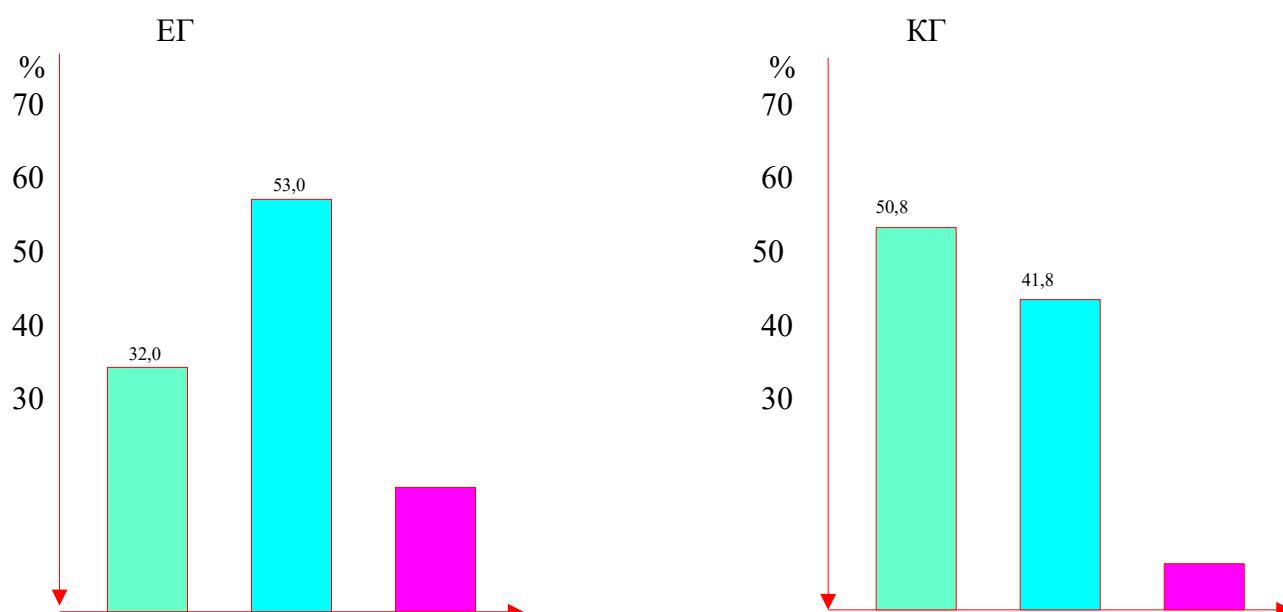


Рис. 2.6. Рівні готовності дітей до спілкування



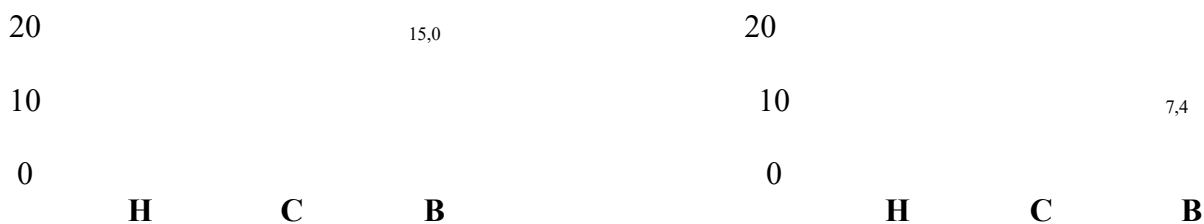


Рис. 2.7. Рівні фізичної готовності дітей до школи

Подібна картина має місце і відносно рівнів підготовки дошкільника до систематичного навчання і за іншими компонентами готовності. Виключенням є емоційно-вольовий компонент, де зафіксовано відносно незначні розходження у порівневих характеристиках у розрізі експериментальних і контрольних груп (особливо на високому і середньому рівнях).

Результати статистичної обробки й узагальнення інформації заключного (підсумкового) зрізу засвідчили, що готовність дітей до школи в експериментальних групах в цілому значно вища ніж у контрольних, що відображено у таблиці 2.3.

Так, за даними формувального експерименту високий рівень підготовки спостерігається в 19,36% дітей експериментальних груп проти 10,8% – у контрольних; середній – у 51,4% і 42,2% на низькому рівні знаходилось 29,3% дітей, де проводилось заняття за авторською моделлю, і 49,7% – у контрольних групах. Різниця в показниках складала відповідно 8,5%, 9,2 % і 20,4%

Таблиця 2.3.

Показникам готовності дітей до шкільного навчання
(формувальний експеримент)

Компоненти готовності	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційна (особистісна)	7,2	18,3	40,5	50,3	52,3	31,4

Готовність до спілкування	6,0	16,5	42,6	52,4	53,4	31,1
Інтелектуальна (розумова)	8,4	16,8	38,4	50,9	55,2	42,3
Фізична (морфологічна)	7,4	15,0	41,8	53,0	50,8	32,0
Емоційно-вольова	25,3	30,2	37,8	50,7	36,9	19,1
Загальний показник	10,8	19,3	42,2	51,4	49,7	29,3

Для більшості випускників-дошкільнят із числа експериментальних груп спостерігається чітко виражена сформованість умінь долати помірні труднощі, вони як правило, мають адекватне уявлення про норми поведінки, володіють визначеною сумою знань про навколишнє середовище, їм доступні операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення. У дітей діагностуються навички самостійності достатньо швидкий темп роботи, вони здатні правильно оцінити результати своєї діяльності. Ця категорія респондентів відрізняється високими розвитком довільної поведінки (свідоме підкорення визначеним правилам, вміння слухати, точно виконувати завдання як усні, так і за зразком, зосереджуватись). У майбутніх учнів сформовані якості, які дозволяють дітям будувати взаємовідносини з дорослими і ровесниками у них розвинена потреба в спілкуванні, наявний раціональний підхід до явищ дійсності та здатність до розуміння і використання символів, розвинене аналітичне мислення та логічна пам'ять. Крім цього, для шестерічок з високим і середнім рівнем готовності присутнє бажання навчатися, у них розвинена так звана „внутрішня позиція школяра” (Л.Божович), тобто поєднання потреб у спілкуванні з пізнавальними особистісними інтересами, наявна спрямованість на учіння.

У контрольних (36,9%), так і в експериментальних (19,1%) групах дошкільників мала місце недостатня емоційно-вольова підготовленість дітей до

навчання в умовах загальноосвітньої школи. Насамперед це відноситься до дітей контрольних груп. У цієї категорії шестирічок наявний низький рівень готовності до виконання ролі першокласника. Для них прагнення і готовність стати першокласниками засноване на поверхневому уявленні про школу, на окремих враженнях. Діти, на перший погляд, мають, начебто, правильні уявлення про вимоги, що висуває школа, і разом з тим відносяться до навчання з боязкістю. Відсутність належної спрямованості на учіння, несформованість пізнавальної активності, перевага дитячих форм поведінки, невміння будувати взаємовідносин з оточуючими свідчить про те, що цих дітей очікують труднощі, обумовлені їхньою непередготовленістю до реальних вимог шкільного життя.

Оцінка експертних даних дозволила не лише виявити високу ефективність дидактичної моделі підготовки дітей до шкільного, навчання, а й простежити позитивну динаміку сформованості в них досліджуваної якості. Результати порівняльного аналізу даних констатувального і формувального експериментів відображені у таблиці 2.4.

Як бачимо, тенденції до якісного зростання готовності дітей-дошкільників до систематичного навчання спостерігаються в основному в експериментальних групах.

Таблиця 2.4.

Динаміка рівнів сформованості готовності дитини до навчання в школі
(у відсотках)

Рівні	Високий			Середній			Низький		
	КЕ	ФЕ	Р	КЕ	ФЕ	Р	КЕ	ФЕ	Р
Контрольні	4,8	10,8	6,0	35,7	42,2	6,5	59,5	49,7	-9,8
Експериментальні	5,0	19,6	14,6	32,5	51,4	18,9	62,5	31,2	-31,3
R	0,2	8,8	8,6	3,2	9,2	6,0	3,0	18,5	15,5

де: КЕ – констатувальний експеримент;

ФЕ – формувальний експеримент;

Р – різниця в показниках;

К – різниця в групах до і після формувального експерименту.

Якщо на етапі констатувального зрізу показники сформованості означеного новоутворення і в експериментальних, і в контрольних групах були в принципі однакові, то за результатами формувального експерименту між ними спостерігаються значні якісні відмінності.

Слід відзначити значну нерівномірність між показниками високого рівня росту готовності до школи в експериментальних (14,6 %) і тільки 6,0 % – у контрольних групах, а також середнього, де питома вага численності дітей зменшилась відповідно на 18,9 % і 6,5 %. Аналогічна ситуація спостерігалась і відносно низького рівня (-31,3 % і -9,8 %).

Отже, одержані дані формувального експерименту, а також результати динаміки показників підготовки дітей до школи свідчать про достатньо високу ефективність розробленої дидактичної моделі та умов її впровадження в практику роботи дитячих дошкільних навчальних закладів, чим підтвердили наукову достовірність висунутої в дослідженні гіпотези.

2.3.2. Залежність між компонентами готовності дітей до школи та їх успіхами в навчанні

Цілеспрямоване керівництво розвитком молодшого школяра вимагає прогностичного підходу до визначення його адаптації до школи. Опора на вихідний стан психофізіологічних характеристик дошкільника, урахування фізичної, розумової, мотиваційної, емоційно-вольової та комунікативної готовності є основою передбачення очікуваних успіхів дитини в навчанні. Робочою мінігіпотезою в дослідженні цього аспекту проблеми, яка розглядається, було припущення, що між розвитком компонентів готовності дітей до школи та їх майбутньою успішністю існують певні взаємозв'язки. Одні

з них мають суттєвий вплив на результати навчання учнів молодших класів, інші слабо корелюють з цим показником. Звідси, одним із завдань дослідження було визначення ваги впливу компонентів готовності дітей до школи на їх успішність, а також виявлення специфічних особливостей такого співвідношення у хлопчиків і дівчаток. Для цього нами було застосовано сучасні математичні статистичні методи з використанням кореляційного аналізу [97]. Останній вибраний для обробки даних дослідження, оскільки дозволяє виявити наявність взаємозв'язків між показниками успішності дітей у першому класі за основними навчальними дисциплінами (результативні ознаки) і розвитком компонентів готовності дітей до шкільного навчання, (ознаки факторні).

Як результативні ознаки нами розглядалися підсумкові оцінки в кінці першого року навчання з читання, математики і показник якісної успішності першокласників:

- а) які навчаються на «відмінно»;
- б) які навчаються на «добре» і «відмінно»;
- в) які навчаються на «задовільно».

Якість знань, умінь та навичок першокласників діагностувалася за допомогою контрольних зрізів із використанням самостійних завдань.

Велика кількість показників покомпонентної готовності до школи і громіздкість їх математичної обробки зумовила визначення кореляційних залежностей тільки між ключовими (стрижневими) елементами того чи іншого компоненту. Зокрема, це – розвиток навмисного запам'ятовування, рівень логічного мислення (розумова готовність); ставлення до навчальної ситуації (мотиваційна готовність); організованість (емоційно-вольова готовність); стан здоров'я, моторика (фізична готовність); розвиток знаково-символічної функції (готовність до спілкування).

Дані дослідження показують, що рівні розвитку останніх у рамках першого наближення дають достовірну картину для визначення стану основних компонентів готовності дитини до шкільного навчання.

Дослідження кореляційних залежностей здійснювалось на масиві 60 дітей. Серед них було 28 хлопчиків, що склало 46,6%, і 32 дівчинки (53,4%). 85,5% склали діти, яким на початок навчання виповнилося шість повних років. З всієї групи дітей 46 (76,6%) відвідували дошкільні навчальні заклади до вступу до школи. З них – 22 хлопчика (47,8%) і 24 дівчинки, що склало 52,2% цієї категорії дітей.

Кількість першокласників, які не відвідували дошкільного навчального закладу, складала 14 чоловік (23,4% від всієї їх кількості). Серед них було 6 хлопчиків (10%) і 8 дівчаток (13,3% від загальної кількості дітей, які брали участь в експерименті).

За розвитком логічного мислення передбачався поділ дітей за високим, середнім і низьким рівнем. На час вступу до школи високі показники розвитку логічного мислення виявлено у 20 осіб (14 хлопчиків та 6 дівчаток), що складало 33,3% від усієї її кількості.

Дошкільників, які мали середні показники на момент початку навчання в школі, було виявлено 40 чоловік (26 дівчаток і 14 хлопчиків), що склало 66,7% від загальної їх кількості.

Дітей із низьким показником розвитку логічного мислення не було.

З числа колишніх дошкільників з високими показниками розвитку логічного мислення закінчили перший клас на «відмінно» – 10 чоловік (8 дівчаток і 2 хлопчика), що склало 50,0% від їх кількості за даним рівнем. На «добре» і «відмінно» закінчили перший клас 9 чоловік (6 дівчаток і 3 хлопчика), що склало 45,0% від кількості дітей із даним рівнем розвитку логічного мислення. На «задовільно» закінчив перший клас 1 учень (хлопчик) із високим рівнем розвитку логічного мислення.

Дітей із середнім рівнем розвитку логічного мислення, які закінчили перший клас на «відмінно», було виявлено 2 чоловіки (дівчата), склало 5,0% учнів, що належали до цього рівня. З оцінками «добре» і «відмінно» закінчили перший клас 13 дівчаток і 8 хлопчиків (52,5%). Питома вага кількості учнів із

середнім рівнем розвитку логічного мислення, які закінчили перший клас на «задовільно», складала 47,5%.

Отже, як бачимо, високий рівень розвитку логічного мислення не є вирішальним для забезпечення успіху в навчанні, оскільки більше половини дітей із середніми показниками цього компоненту успішно засвоїли програму першого року навчання й продемонстрували досить високу успішність.

Одночасно результати кореляційного аналізу виявили ряд значущих залежностей між розвитком логічного мислення в дітей та їх підсумковою успішністю, а також успіхами в опануванні читання й математики. Зокрема, на вибірці хлопчиків наявні сильні кореляційні залежності між розвитком логічного мислення та їх успіхами в навчанні насамперед з математики. Крім того, виражена тенденція зростання ролі логічного мислення для успішного засвоєння навчального матеріалу з української мови та успіхами в навчанні з читання. Результати аналізу одержаних матеріалів свідчать про явні кореляційні зв'язки, що спостерігаються у хлопчиків між розвитком логічного мислення та успішністю.

На вибірці дівчаток має місце кореляція між розвитком логічного мислення та успіхами в навчанні з математики. Одночасно спостерігаються слабкі залежності між даним компонентом шкільної готовності та успіхами дівчаток у читанні.

Таким чином, одержані дані свідчать про провідну роль логічного мислення в дітей для успішного їх навчання з математики. Крім того, явний зв'язок простежується між логічним мисленням і загальною успішністю першокласників. Разом з тим слід констатувати, що між розвитком компонента готовності й успішністю дітей із читання існують слабкі кореляційні зв'язки.

Ученими неодноразово відзначалася важливість розвитку логічного мислення для успішного засвоєння дітьми навчального матеріалу, особливо в навчальній діяльності в майбутньому (Л. Божович [15; 16], В. Мухіна [139; 140], В. Давидов [57; 58; 59], Л. Реан [178], М. Фоллер [244], С. Паркінсон [262]).

У психолого-педагогічній літературі зустрічаються й протилежні погляди з цього приводу. Так, М. Безруких [8], Я. Коломинський, Е. Панько [89] наголошують, що на початкових етапах навчання для успішного засвоєння навчального матеріалу обов'язковим є високий рівень розвитку логічного мислення, оскільки основним видом мислення дитини в дошкільному віці є образне мислення, яке характеризується особливою інтелектуальною позицією, де панує «логіка сприйняття».

На нашу думку, високий рівень розвитку логічного мислення на початку шкільного навчання є важливим для успіхів у майбутній навчальній діяльності. Практика свідчить, що діти з середнім рівнем розвитку логічного мислення дійсно можуть засвоювати навчальний матеріал та досить успішно вчитися. Але чим доросліше стає дитина та складніше навчальний матеріал, тим важче він засвоюється, оскільки пізнання вимагає глибини та свідомого сприйняття суттєвих ознак явищ і процесів, що вивчаються, а формалізм і «зазубрення» в цьому випадку погані помічники пам'яті, особливо в першому класі.

Отже, можна зробити висновок, що розвиток логічного мислення в цілому впливає на успішність засвоєння учнями навчального матеріалу з основних дисциплін. Виявлені співвідношення між розвитком цього компонента шкільної готовності та успіхами в навчанні з окремих предметів, що мають незначні відмінності у хлопчиків та дівчаток, можуть бути використані у прогностичних розробках майбутньої успішності дітей у навчанні.

З перших днів у школі навчальне завдання починає займати все більше місця в діяльності учня й учителя. Ученими неодноразово відзначалася значимість ставлення дитини до навчання й до процесу пізнання. Зокрема, Л. Божович [6] підкреслила необхідність розвитку внутрішньої пізнавальної потреби школяра, Т. Кондратенко [93] – розвиток, створення умов необхідності навчання, Д. Ельконін [230] – наявність «умовно-динамічної позиції у ставленні до дорослого», Е. Кравцова [99] – відчуття єдиного психологічного клімату у спілкуванні, створення типових ситуацій у відношеннях «дитина – дитина» та «дитина – учитель» О. Проскура [162].

Відповідно до загальноприйнятої класифікації всіх дітей за ознакою ставлення до навчальної ситуації нами поділено на групи:

діти, які до початку шкільного навчання мають «навчальне» ставлення до ситуації навчання. Таких було виявлено 25 чоловік (41,6%) (14 дівчат та 11 хлопчиків);

учні з «переднавчальним» ставленням до навчальної ситуації. Таких було виявлено 14 чоловік (23,3%) (9 дівчаток та 5 хлопчиків);

діти з «комунікативним» ставленням до навчальної ситуації. Виявлено 3 особи (2 дівчинки й 1 хлопчик, що склало 5, 0%);

дошкільники, в яких сформовано «псевдонавчальне» ставлення до ситуації навчання. У нашому випадку їх виявлено 10 (7 дівчат і 3 хлопчики, що дорівнює 16,7% від генеральної виборки;

діти з «ігровим») ставленням до навчальної ситуації склали 8 чоловік – 13,4% (4 дівчинки й 4 хлопчики).

Такий розподіл дітей відображує реальну ситуацію готовності дітей до шкільного навчання. Характерним є те, що «комунікативний» та «ігровий» типи ставлення дітей до навчання в останній час мають тенденцію до зменшення. І, навпаки, «навчальний», «переднавчальний» і «псевдонавчальний» – збільшуються, що, насамперед, пов'язано з удосконаленням організованої підготовки дітей до навчання у школі.

Наші спостереження за наявністю певних залежностей між розвитком у дошкільників ставлення до навчальної ситуації у дітей та їх успіхами в навчанні в першому класі показали, що з числа дошкільників, які мали «навчальне» ставлення до ситуації навчання, закінчили перший клас на «відмінно» 12 (8 дівчаток та 4 хлопчики), що дорівнює 48% від усієї кількості цієї категорії дітей. Більше половини з них закінчили перший клас на «добре» та «відмінно». Серед тих, хто закінчив перший клас на «задовільно», дітей із «навчальним» типом ставлення не зафіксовано. Як бачимо, фактично всі учні з «навчальним» ставленням до ситуації навчання мали досить високі показники успішності в першому класі.

У той же час результати дослідження зафіксували, що в категорії першокласників із «переднавчальним» ставленням до шкільного навчання відмінників не було. Дітей, що закінчили перший клас на «добре» та «відмінно», – 12 чоловік (85,7%), із них 7 дівчаток і 5 хлопчиків. На «задовільно» закінчили перший клас 2 учні (14,3%).

Слабкий рівень успішності продемонстрували учні з «псевдонавчальним» ставленням до навчальної ситуації. На «відмінно» з них не навчався ніхто. На «добре» та «відмінно» закінчили перший клас усього 3 дівчинки з цієї категорії дітей (30,0%). Із задовільними оцінками відповідно було 7 чоловік (5 дівчаток та 2 хлопчики), що складає 70,0% кількості дітей із «псевдонавчальним» ставленням до ситуації навчання.

Для дітей, у яких превалює «ігрове» ставлення до навчання, були характерними такі результати: на «відмінно» закінчила перший клас лише одна дівчинка, на «добре» та «відмінно» – один хлопчик, із «трійками» – 6 учнів, що склало 75,0% від кількості «ігрових» дітей.

Аналогічна ситуація мала місце і відносно першокласників із «комунікативним» ставленням до навчальної ситуації.

Таким чином, результати дослідження засвідчили, що високу успішність насамперед продемонстрували діти з «навчальним» ставленням до ситуації навчання. Одночасно було зафіксовано незначні кореляційні зв'язки з успішністю дівчаток із математики й читання, а також із загальною їх успішністю. Мається на увазі відсутність залежності між ставленням до навчальної ситуації взагалі й успіхами в засвоєнні навчального матеріалу взагалі. Що стосується хлопчиків, то тут картина дещо інша. Встановлено, що рівень розвитку ставлення до ситуації навчання у хлопчиків особливо є важливим для засвоєння ними навчального матеріалу з математики. Загальна їх успішність з «основних» дисциплін залежить від ставлення до навчальної ситуації значно більше ніж у дівчаток. Для цього вікового періоду в останніх більш важливим для успішного засвоєння матеріалу є «відчуття мови» й лінгвістичні здібності.

У процесі виявлення залежності між розвитком організованості в дітей та їх успіхами в навчанні респондентів було поділено на такі групи:

діти з високим показником організованості. Їх було виявлено 30 (23 дівчинки і 7 хлопчиків), що склало 55,0%;

учні, які мали середні показники на початку шкільного навчання. Їх виявлено 25 (9 дівчат і 16 хлопців) або 41,7%;

першокласники з низьким рівнем організованості, яких було 5 (2 хлопці і 3 дівчини.)

У цілому закінчили на «відмінно» перший клас 9 дітей з високою організованістю (7 дівчаток і 2 хлопчики), тобто 30,0%. На «добре» та «відмінно» – відповідно 13 дівчат і 8 хлопців, або 70,0%.

Отже, усі діти з високим рівнем організованості продемонстрували добру успішність у першому класі. Одночасно дітей, які навчалися на «відмінно», із середнім і низьким рівнем розвитку організованості не спостерігалось. Водночас приблизно 36,0% від кількості респондентів із середнім рівнем розвитку організованості продемонстрували успішність на «добре» і «відмінно». А 16 дітей із цим рівнем організованості закінчили перший клас із «трійками» (64,0%).

Узагальнення результатів дослідження доводить, що організованість є важливим показником, який впливає на результати успішності дітей. Насамперед простежується залежність між розвитком організованості та успіхами дітей із читання та математики, а також рівнем їх загальної успішності. При цьому кореляційні зв'язки між розвитком цього компонента готовності та успіхами дітей у засвоєнні навчального матеріалу в ряді випадків вищі, ніж із такими, як пам'ять і логічне мислення. Слід підкреслити, що особливих відмінностей впливу цього компонента на якість навчання між хлопчиками і дівчатками виявлено не було. Організованість важлива для засвоєння навчального матеріалу всіх навчальних дисциплін.

Таким чином, одержані експериментальні дані нашого дослідження підтверджують, що довірливість поведінки є одним із найважливіших показників готовності дитини до шкільного навчання.

Розподіл дошкільників за рівнем розвитку навмисного запам'ятовування на момент вступу до школи показав наступне.

Дітей із високими показниками пам'яті було 30 (50,0%) (19 дівчаток і 11 хлопчиків). Із середнім показником розвитку пам'яті – 20 чоловік (8 дівчинок і 12 хлопчиків) – 33,3% від усієї сукупності респондентів. З низькими показниками розвитку пам'яті було 10 дітей (5 дівчат і 5 хлопців) – 16,6%.

Результати дослідження показали, що переважна більшість дітей із високими показниками розвитку пам'яті закінчили перший клас із оцінками «відмінно» або «добре» й «відмінно». Діти, які мали високий показник розвитку пам'яті та закінчили перший клас із «трійками», мали або «переднавчальне», або «псевдонавчальне» ставлення до навчальної ситуації.

Учнів із середніми показниками розвитку пам'яті, які б закінчили перший клас на «відмінно» або тільки на «добре» і «відмінно», не зафіксовано. Що стосується дітей із низьким рівнем цього показника, то вони фактично навчалися виключно на «трійки».

Зі сказаного випливає, що розвиток навмисного запам'ятовування має низку значущих залежностей з успішністю учнів у навчанні взагалі і на підсумки з окремих навчальних дисциплін зокрема. Це відноситься до читання, української мови і математики. Насамперед явні кореляційні зв'язки спостерігалися серед дівчаток у засвоєнні математики й успішністю взагалі. Відносно української мови розвиток навмисного запам'ятовування не є для них головним (принаймні в другому класі). Одночасно дані кореляційного аналізу показали, що у хлопчиків сильні залежності спостерігаються між розвитком навмисного запам'ятовування й успіхами в навчанні, зокрема з читання, а також української мови в наступних класах.

Відомо, що пам'ять є провідним компонентом пізнавального процесу в молодшому шкільному віці. Дитина може користуватися прийомами запам'ятовування, легко і невимушено зберігає яскраві емоційні враження. Тому розвиток навмисного запам'ятовування є однією з умов, що забезпечують успішність засвоєння дітьми навчального матеріалу. При чому для хлопчиків розвиток навмисного запам'ятовування для засвоєння навчального матеріалу з математики і мови є більш важливим, ніж для дівчаток.

Таким чином, розвиток пам'яті великою мірою впливає на успішність першокласників з «основних» навчальних дисциплін, а виявлені експериментально закономірні зв'язки цього компонента готовності й успіхами в навчанні у хлопчиків і дівчаток можуть бути використані у процесі прогнозування успішності дитячих контингентів початкової ланки освіти.

Питання розвитку навичок читання в дітей дошкільного віку чи створення необхідних передумов до опанування цього процесу в умовах школи в сучасній педагогічній теорії і практиці залишається відкритим. Звичайно, раннє навчання дітей читання має своїх прихильників і певний сенс. Разом із тим надмірне навантаження дитини веде до її перезбудження, невротичних проявів, пригнічення функціональної активності лівої півкулі. Більше того, офіційна статистика вказує, що від мозкової дисфункції (гіпоксії) «страждає більш еволюційно молодий мозок (ліва півкуля), де знаходяться аналітико-синтетичні центри, що визначають здатність до читання, письма та ін.» (В. Майданник, М. Хайтович [114, С. 9]).

На наше глибоке переконання, незважаючи на значущість уміння читати в оволодінні навчальними дисциплінами і розвиток дитини в цілому, однією з причин соціальної дезадаптації є «шкільна фобія». Остання перш за все пов'язана з надмірними вимогами до дошкільника як з боку батьків, так і ДНЗ та школи. Зокрема, при вступі дитини до школи традиційно діагностуються навички читання, однак практика показує, що наявність навичок буквеного чи поскладового читання на початок шкільного навчання ще не гарантує

відповідних успіхів, оскільки діти незалежно від його рівня можуть давати досить широкий діапазон успішності.

Для вивчення впливу навичок читання на успішність нами було визначено чотири їх рівні: учні, що читають цілими словами; діти, які володіють поскладовим читанням; які читають по буквах і які не читають зовсім.

У нашому випадку до першої групи було віднесено 8 дітей (6 дівчаток і 2 хлопчики), або 13,4% до другої – 32 (20 дівчаток і 12 хлопчиків), що склало 53,4%;. До третьої – 16 (6 дівчаток і 10 хлопчиків), тобто 26,7%; до четвертої – 4 хлопчики, що склало 6,7%. Як бачимо, для більшості дітей, які починають шкільне навчання, типовим є поскладове читання.

Результати успішності після закінчення першого класу показали, що з контингенту дітей, які при вступі до школи читали цілими словами, закінчили на «відмінно» перший клас тільки 2 дівчинки (25,0% від їх кількості). З відмінними і хорошими оцінками закінчило перший клас 6 дітей (4 дівчинки і 2 хлопчики), тобто 75,0%.

З категорії дошкільників, які володіли поскладовим читанням після першого року навчання мали оцінки тільки «відмінно» 7 дітей (5 дівчаток і 2 хлопчики), що склало 21,8% від кількості цієї категорії дошкільників. На «добре» та «відмінно» закінчили перший клас 19 учнів (11 дівчаток і 8 хлопчиків) або 59,4%. З посередніми оцінками навчалися 6 осіб (3 дівчинки і 3 хлопчики), тобто 18,8%.

Дітей, які володіли буквеним читанням і закінчили перший клас на «відмінно», не виявлено, а які прийшли до школи з навичками читання по буквах і закінчили перший клас на «добре» й «відмінно», склали 56,2% – 8 (5 дівчаток і 3 хлопчики). Біля 43,8% дітей із цим типом читання закінчили перший клас з посередніми оцінками. Що стосується учнів, які до школи не вміли читати, то половина з них (2 чол.) навчалися на «добре» й «відмінно», решта – мали задовільні успіхи в навчанні.

Таким чином, різниця в показниках успішності між учнями, які читали до школи цілими словами й які мали поскладові навички виявилася незначною,

особливо серед категорії відмінників. У свою чергу невелика розбіжність мала місце і в категорії дітей другої і третьої груп стосовно навчання на «добре» й «відмінно». Одночасно спостерігається чітка тенденція прямого зв'язку питомої ваги кількості першокласників середнього рівня успішності з рівнем навичок читання.

За результатами дослідження виявлено кореляційні зв'язки між розвитком навичок читання в дітей та їх успішністю. При цьому на вибірці хлопчиків кореляційні зв'язки фактично відсутні. І навпаки, на виборці дівчат виявлено очевидні кореляції між розвитком навичок читання і успіхами в навчанні з читання і математики. Слабка залежність простежується в засвоєнні навчального матеріалу з мови та загальною їх успішністю. Так, не спостерігалось явного зв'язку між цим компонентом готовності і успіхами дітей у вивченні української мови в другому класі. У цілому між розвитком навичку читання і загальною успішністю також виявлені слабкі кореляційні залежності.

Отже, навички читання до моменту шкільного навчання, на наш погляд, не є одним із ключових показників у засвоєнні навчального матеріалу з основних шкільних дисциплін. На нашу думку, більш важливим тут є розвиток функцій, на яких він базується (збагачення словникового запасу, сприймання мови, правильна вимова, діалог, зв'язне мовлення тощо). Така робота в поєднанні з розвитком логічного мислення й організованості створює основу для успішного засвоєння програмового матеріалу.

Зрозуміло, що кожен показник шкільної готовності вносить певний вклад в успішність дитини у навчанні. Ступінь їх впливу має чітку ієрархічну структуру, де одні показники тісно пов'язані з успіхами дітей у навчанні, а інші слабо корелюють з успішністю дітей.

За результатами використаного в дослідженні комбінаторного методу розпізнавання образів, найбільші вагові коефіцієнти були виявлені в таких показників, як організованість, розвиток навмисного запам'ятовування і ставлення до навчальної ситуації. На прогнозування успішності дитини з основних навчальних дисциплін впливає їхня статева приналежність. Як

свідчить дослідження, ця ознака відіграє істотну роль у визначенні інтелектуальних компонентів шкільної готовності (логічного мислення і навмисного запам'ятовування). На думку О.Леонтьєва [110], розвиток здатності керувати своєю поведінкою є одним із основних показників готовності дитини до шкільного навчання. У свою чергу логічне мислення і навмисне запам'ятовування істотно впливають на підсумкову успішність першокласників. При цьому певне значення мають рівні розвитку компонентів. Так, для успішності в школі важливим є «навчальне» ставлення дитини до ситуації навчання. Звичайно, «переднавчальне» і «псевдонавчальне» ставлення також є важливими чинниками, але величини їх вагомості значно нижчі.

Слід відзначити, що «ігрове» ставлення дітей до ситуації навчання має цікаву динаміку успішності. Ця категорія дітей демонструє широку палітру успішності. Останнє, можливо, детермінується тісністю поєднання з розвитком мислення, організованості, пам'яті та ін.

Дані нашого дослідження показують, що розвиток навичок читання суттєво не впливає на результати навчання. Кореляційні залежності мали місце тільки в ознаки «читання цілими словами». Відносно успішності дітей з початковими навичками зазначимо, що вони дають значний діапазон успішності, що свідчить про відсутність впливу сформованості цього компонента на успіхи в навчанні.

Узагальнення результатів дослідження дає підстави стверджувати, що більш важливим для успішності є мовленнєвий розвиток дитини, величина якого засвідчує значний вплив на досягнення в навчанні. Розвиток мовлення є показником засвоєння дитиною соціального досвіду, готовності до взаємодії з соціальним середовищем. Унаслідок цієї взаємодії виникають внутрішньо-психічні, розумові дії, які керують людською діяльністю вже зсередини і допомагають дитині сформувавши відповідь у процесі спілкування, організувати свою діяльність, розв'язати ту чи іншу проблемну ситуацію.

Отже, дані експериментального дослідження підтверджують наше припущення про те, що між компонентами готовності дітей до школи та

успіхами в навчанні існують певні залежності. Одні з них сильно впливають на успішність, а інші мають слабкий зв'язок. Знання цих залежностей дає змогу робити не тільки реальний прогноз успішності на момент діагностики готовності до навчання, а і вносити відповідні корективи за результатами поточної діагностики в підготовку дітей до школи.

Висновки з другого розділу

Успішна підготовка дитини до школи вимагає створення необхідних організаційно-педагогічних умов, що враховують сучасні вимоги суспільства до функціонування й розвитку дошкільної освіти. Насамперед ідеться про створення ефективної системи роботи дитячих дошкільних навчальних закладів, що базується на наукових концептуальних вихідних положеннях.

За результатами дослідження розроблено та експериментально перевірено дидактичну модель підготовки дитини до школи, що базується на ієрархічній системі концептуальних вихідних положень як філософського (усебічний причинно-наслідковий зв'язок і взаємообумовленість педагогічних явищ і процесів, прогностичність передбачення кінцевих результатів розвитку дитини, пізнаність об'єктивної реальності, в тому числі педагогічної і міжпредметного рівня (комплексність і програмно-цільовий підхід до вивчення освітніх процесів, системність). До суто специфічних принципів віднесено діяльнісно-особистісний підхід до розвитку задатків дошкільника, орієнтацію на активний характер навчання і мислення, цілеспрямованість і цілісність організованого впливу на самостійну діяльність як суб'єкта навчально-виховного процесу, а також відомі дидактичні вихідні положення.

Структура моделі включає цілепокладання, методологічний і змістово-процесуальний блоки та механізм зворотного зв'язку, який реалізує діагностичну, організаційну, моніторингову та корекційну функції. Сутнісне наповнення змістово-процесуального блоку спрямоване на реалізацію цілісного підходу до формування шкільної готовності (збагачення тезаурусу знань, розвиток фізичних і нервово-психічних якостей організму, формування

логічного мислення та мовленнєвої компетенції, розвиток позитивного ставлення до навчання та готовності до довільної регуляції поведінки).

Процес підготовки дошкільника до системної навчальної діяльності передбачає декілька логічно взаємозв'язаних етапів: діагностико-прогностичний (визначення вихідного стану психофізіологічних і педагогічних характеристик дітей і проектування програм їх розвитку); діяльнісно-формульальний (розвиток мотиваційних, особистісних, фізичних, емоційно-вольових і соціальних компетентностей дошкільника); прикінцево-оцінний (закріплення знань, умінь і навичок, а також способів діяльності як норми готовності до школи та визначення наявних їх рівнів). Логіка формування у дитини особистісних новоутворень, що забезпечують усю палітру основних передумов до навчання в першому класі, вибудована за законами пізнання: від об'єктивної оцінки вихідного стану дозрівання певних мозкових структур, нервово-психічних і фізичних функцій дитини до розвитку вищих їх рівнів, окреслених Державними стандартами дошкільної освіти.

Визначено та експериментально перевірено організаційно-педагогічні умови успішної підготовки дітей до школи (систематичний і системний моніторинг і корекція результатів навчально-виховного процесу; урахування особливостей психофізичного розвитку дошкільника; забезпечення взаємодії дитячого навчального закладу, родини і школи; максимальне використання потенційних можливостей змісту дошкільної освіти й оптимальне поєднання традиційних та інноваційних організаційних форм і методів; відповідне кадрове, науково-методичне і матеріальне забезпечення).

Виявлено існування залежностей і взаємозв'язків між рівнем розвитку компонентів готовності дітей до навчання і майбутньою їх успішністю в школі. Характерно, що між хлопчиками і дівчатками мають місце певні розбіжності в механізмі досягнення успіху в навчанні залежно від розвитку в них тих чи інших компонентів шкільної готовності. Установлено, що одним із важливим показників засвоєння першокласниками навчального матеріалу, зокрема,

читання й математики є організованість, що в окремих випадках стає більш вагомю, аніж розвиток інтелектуальної готовності.

Тип ставлення дитини до навчальної ситуації є важливим переважно на початковому етапі навчання. Що стосується «ігрового» ставлення до навчання, то ця категорія дітей демонструє широку палітру успішності. Насамперед це стосується хлопчиків. Розвиток логічного мислення має високий кореляційний зв'язок із успіхами дітей у математиці (особливо для хлопчиків). Спостерігається сильна кореляційна залежність між розвитком навмисного запам'ятовування і загальною успішністю дітей. Наявність навичок читання на початок шкільного навчання не гарантує очікуваного успіху в засвоєнні навчального матеріалу.

Концептуальна значущість та функціональна придатність запропонованої дидактичної моделі підготовки дитини до навчання в школі, що базується на визначених організаційно-педагогічних умовах була підтверджена в процесі експериментальної перевірки. Результати формувального експерименту засвідчили позитивні зрушення у рівні підготовленості шестирічок до школи. Високу готовність до систематичного навчання продемонстрували насамперед діти експериментальних груп. Позитивна динаміка розвитку якості, що досліджується, спостерігалася переважно в категорії дошкільників, які навчалися за розробленою у дисертації дидактичною моделлю.

Установлено, що найбільш ефективними формами організації навчально-виховної діяльності зарекомендували себе групові та індивідуальні заняття, сюжетно-рольові та театралізовані ігри, дитячі ранки, свята, інсценування, спортивні заходи, фізкультурні розваги та ін.

Самодостатність дошкільника в провідній (ігровій) діяльності забезпечує мотивацію досягнення успіху, впевненість у власних силах, а також формує особистість у цілому. Тому підготовка дошкільника до успіху в навчальній діяльності визначає життєву стратегію його поведінки, прагнення досягти успіху в житті. Звідси важливим для прогнозування його успішності є випереджальне передбачення і врахування взаємообумовленості рівня

сформованості компонентів готовності дітей до навчання і майбутньою успішністю учнів.

Результати підсумкового зрізу засвідчили значні позитивні зрушення рівня підготовленості дітей-шестирічок до навчання в школі насамперед в експериментальних групах. Різниця показника готовності до школи між дітьми експериментальних і контрольних груп за встановленими рівнями складала відповідно: високий – 8,5%; середній – 9,2%; низький – 20,4%. Спостерігалась позитивна динаміка розвитку якості, що досліджується, переважно в категорії дошкільників, які навчались за авторською дидактичною моделлю.

ВИСНОВКИ

1. Реформування національної системи освіти зумовлює необхідність обґрунтування теоретичних і методичних засад підготовки шестирічної дитини до школи. Під готовністю до навчання нами розуміється багаторівневе утворення, що характеризується необхідним рівнем особистісної, мовленнєвої, інтелектуальної та морфологічної підготовки дитини для успішного навчання в школі.

2. Незважаючи на наявність достатньої кількості досліджень із цієї проблеми, накопичений досвід функціонування дитячих дошкільних навчальних закладів, усталена практика підготовки дитини до школи не повною мірою відповідає вимогам сучасної стратегії особистісно орієнтованого виховання й навчання, не забезпечує наступності між дошкільною та початковою ланками освіти, що, зокрема, виявляється у форсуванні темпів розвитку дошкільника і штучне зміщення предметних вимог початкової школи на дошкільну ступінь навчання. Це призводить до витіснення з життя дошкільнят специфічних для їхнього віку видів діяльності, оскільки механічно і передчасно нав'язується непритаманний віку соціальний статус учня. Установлено, що підготовка дитини до систематичного навчання на “функціональних” засадах не забезпечує необхідну якість, має ряд негативних наслідків, є однією з причин ігнорування самоцінності дошкільного і молодшого шкільного віку.

3. За результатами узагальнення теоретичного й практичного матеріалу з проблеми, що досліджується в дисертації, створено дидактичну модель готовності дитини до систематичного навчання, що містить фізичний, інтелектуальний, особистісний і соціально-психологічний компоненти, котрі є важливими як для успішної навчальної діяльності, так і “безболісної” адаптації малюка до нової системи стосунків в умовах загальноосвітньої школи. Розробка моделі підготовки дитини до школи передбачає наукове усвідомлення змістового наповнення “готовності” як комплексного поняття, у структурі якого

доцільно визначати і враховувати домінуючі (стрижневі) новоутворення, що є ключовими для визначення рівня готовності з того чи іншого компонента, – це розвиток логічного мислення, ставлення до навчальної ситуації, організованість, стан здоров'я, навички спілкування.

4. Структурний аналіз отриманих матеріалів дозволив обґрунтувати систему діагностики готовності до шкільного навчання, що базується на даних як педагогічних, так і психологічних досліджень. Діагностування рівнів підготовки дитини до школи передбачає змістову характеристику комплексу критеріїв, котрі набувають значення показників: фізична, інтелектуальна, емоційно-вольова, мотиваційна і комунікативна готовність. Їх рівні відбивають кількісні та якісні характеристики сукупності виявів окреслених показників і визначаються за алгоритмом: зміст, ситуації вияву, критерії оцінки, коефіцієнт вагомості, рівні сформованості. У ході дослідження з'ясовано доцільність трирівневої оцінки готовності дитини до навчання у школі, що включає умовно названі високий, середній і низький рівні.

5. Доведено, що ефективність процесу підготовки дітей до систематичного навчання у школі суттєво підвищується за наявності сукупності організаційно-педагогічних умов, які передбачають: взаємодію і співпрацю сім'ї, дошкільного навчального закладу й школи; прогностичну комплексну діагностику готовності дитини до школи; урахування залежностей між ключовими елементами компонентів готовності й успіхами дітей у засвоєнні навчального матеріалу; варіативність і оптимальне поєднання традиційних та інтерактивних методів і організаційних форм роботи; відповідне кадрове і дидактико-методичне забезпечення.

6. Розроблена та експериментально перевірена дидактична модель реалізації означених організаційно-педагогічних умов у процес підготовки дітей до школи базується на ієрархічній системі концептуальних вихідних положень як філософського (усебічний причинно-наслідковий зв'язок і взаємообумовленість педагогічних явищ і процесів, прогностичність передбачення кінцевих результатів кількісних та якісних змін розвитку дитини,

пізнаність об'єктивної реальності в цілому, у тому числі й сутності педагогічної діяльності) і міжпредметного рівня (комплексність і програмно-цільовий підхід до вивчення освітніх процесів, використання методів математичної статистики, моделювання, системність).

7. До суто специфічних принципів віднесено діяльнісно-особистісний підхід до розвитку задатків дошкільника, орієнтацію на активний характер навчання і мислення, цілеспрямованість і цілісність організованого впливу на самостійну діяльність як суб'єкта навчально-виховного процесу, а також відомі дидактичні вихідні положення. Структура моделі включає цілепокладання, методологічний і змістово-процесуальний блоки та механізм зворотного зв'язку, який реалізує діагностичну, організаційну, моніторингову та корекційну функції.

8. Процес підготовки дошкільника до системної навчальної діяльності передбачає декілька логічно взаємопов'язаних етапів: діагностико-прогностичний (визначення вихідного стану психофізіологічних і педагогічних характеристик дітей і проектування програм їх розвитку); діяльнісно-формульальний (розвиток мотиваційних, особистісних, фізичних, емоційно-вольових і соціальних компетентностей дошкільника); прикінцево-оцінний (закріплення знань, умінь і навичок, а також способів діяльності як норми готовності до школи та визначення рівнів їх сформованості). Логіка формування у дитини особистісних новоутворень, що забезпечують усю палітру основних передумов до навчання в першому класі, вибудована за законами пізнання: від об'єктивної оцінки вихідного стану дозрівання певних мозкових структур, нервово-психічних і фізичних функцій дитини до розвитку вищих їх рівнів, визначених Державними стандартами дошкільної освіти.

9. Сутнісне наповнення змістово-процесуального блоку спрямоване на реалізацію цілісного підходу до формування шкільної готовності дитини (збагачення тезауруса знань, розвиток фізичних і нервово-психічних якостей організму, формування логічного мислення та мовленнєвої компетенції, розвиток позитивного ставлення до навчання та готовності до довільної

регуляції поведінки). Найбільш дієвими формами організації навчально-виховної діяльності зарекомендували себе групові та індивідуальні заняття, сюжетно-рольові та театралізовані ігри, дитячі ранки, свята, інсценування, спортивні заходи, фізкультурні розваги та ін. Необхідною умовою, що забезпечує достатній рівень підготовки дошкільників є оптимальне поєднання словесних (розповідь, бесіда, пояснення, вправи, робота з книжкою), наочних (демонстрація, ілюстрація), організаційних (виховні ситуації, вимога, приклад, доручення), контрольно-стимулювальних (заохочення, перспективні лінії, змагання, тестування, педагогічне спостереження, аналіз творчих робіт дітей, оцінювання) та інших методів.

10. Доведено, що не існує окремих універсальних засобів формування того чи іншого утворення дитини. Специфіка в складність розгортання процесу підготовки до школи вимагає комплексного підходу до його здійснення, сукупності педагогічних впливів, а також створення відповідного виховного середовища.

11. У роботі виявлено існування залежностей і взаємозв'язків між рівнем розвитку компонентів готовності дітей до навчання і майбутньою їх успішністю в школі. Характерно, що між хлопчиками і дівчатками мають місце розбіжності в механізмі досягнення успіху в навчанні залежно від розвитку в них тих чи інших компонентів шкільної готовності. Установлено, що одним із важливим показників засвоєння першокласниками навчального матеріалу, зокрема, читання й математики є організованість, що в окремих випадках стає більш вагомішою, ніж розвиток інтелектуальної готовності.

12. Тип ставлення дитини до навчальної ситуації є важливим насамперед на початковому етапі навчання. Що стосується «ігрового» ставлення до навчання, то ця категорія дітей демонструє широку палітру успішності. Насамперед це стосується хлопчиків. Водночас розвиток логічного мислення має високий кореляційний зв'язок із успіхами дітей у математиці (особливо для хлопчиків). Спостерігається сильна кореляційна залежність між розвитком навмисного запам'ятовування і загальною успішністю дітей. Доведено, що

наявність навичок читання на початок шкільного навчання не гарантує очікуваного успіху в засвоєнні навчального матеріалу.

13. Результати формувального експерименту засвідчили позитивні зрушення у рівні підготовленості шестирічок до школи. Високу готовність до систематичного навчання продемонстрували насамперед діти експериментальних груп. Позитивна динаміка розвитку якості, що досліджується, спостерігалася переважно в категорії дошкільників, які навчалися за розробленою у дисертації дидактичною моделлю.

У процесі наукового пошуку встановлено, що існує об'єктивна необхідність у подальшому дослідженні питань, пов'язаних з підготовкою дитини до систематичного навчання в школі. Потребують вивчення технології виховання дітей-шестирічок, підготовка до школи малят, які не відвідують дошкільні навчальні заклади, створення наскрізних навчальних програм для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, спрямованих на забезпечення цілісного характеру психофізіологічного їхнього розвитку, та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет // Педагогический поиск. – М.: Педагогика, 1988. – С.46-49.
2. Андриевский Б.М. К вопросу о современных педагогических технологиях // Зб. наук. праць. – Випуск 20. – Ч. I. – ХДПУ, 2001. – С. 7-13.
3. Анищенко О.М. Условия формирования предпосылок учебной деятельности // Дошкольное воспитание. – 1979. – С. 39-44.
4. Артемова Л.В. Формирование общественной направленности ученика-дошкольника в игре. – К.: Вища школа, 1988. – 160 с.
5. Артемова Л.В., Янківська О.П. Дидактичні ігри і вправи в дитячому садку. – К.: Радянська школа, 1977. – 24 с.
6. Бардин К.В. Подготовка ребенка к школе. – М.: Знание, 1983. – №5. – 96 с.
7. Базовий компонент дошкільної освіти України // Дошкільне виховання. – 1999. – №1. – С. 3-17.
8. Безруких М.М. Школьные трудности у учащихся первых классов. – М., 1998. – 64с.
9. Берцфаи Л.В. Опыт построения методики диагностики учебной деятельности младших школьников // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. – М, 1981.– С.13-28.
10. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМП, 1998. – 204 с.
11. Битянова М.Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. – М., 1997. – 123 с.
12. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К:”Вересень”, 1996. – 129 с.
13. Блонский П.П. Память и мышление // Избранные педагогические и психологические сочинения / Под ред. А.В. Петровского: В 2-х т. – М., 1979. – Т. 2. – С. 118-340.
14. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації. – К., 1996. – 146 с.

15. Божович Л.И. Отношение дошкольников к учению как психологическая проблема // Вопросы психологии школьника. – М., 1951. – С. 3-28.
16. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2004 – 376 с.
17. Богуш А.М., Шиліна Н.Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі – Одеса: ПНЦ АПН України, 2003. – 492 с.
18. Боделан О.Р. Психологічне забезпечення адаптації дітей шестирічного віку до навчальної діяльності: Автореф. дис. ...канд. психол. наук.- Одеса, 2000.- 19 с.
19. Брэдвей Л., Алберс Хил Б. Ребенок от 3 до 7 лет. Как подготовиться к школе. – М.: Юнверс, 1997. – 160 с.
20. Бугрименко Е.А., Венгер А.Л., Политова К.Н., Сушкова Е.Ю. Готовность детей к школе. // Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. – М., 1992. – С. 4-65.
21. Бугрименко Е.А., Микулина Г.Г., Савельева О.В., Цукерман Г.А. Руководство по оценке качества математических и лингвистических знаний школьников. – М.: Просвещение, 1992. – С. 66-126.
22. Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А. Учимся читать и писать. – М.: Знание, 1994. – С. 3-84.
23. Будницкая И.И., Катаева А.А. Ребенок идет в школу. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
24. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Знание, 1993. – №6.
25. Варенцова Н. Готовим руку к письму // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 2. – С. 89 - 93
26. Васильева Л. Вправні пальчики // Дошкільне виховання. – 2001. – №6. – С.20-21.
27. Васильева В.Т. Дошкольное воспитание и проблема перехода в школу // Начальная школа. – 2001. – №11. – С.24-26.
28. Вахорова Е.К.. Дятко Н.В., Сазонова Е.В. Экспресс-диагностика

- готовности к школе: Набор методик педагогов и школьных психологов. – М.: Генезис, 1999. – 48 с.
29. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. – М.: Наука, 1988. – 519 с.
30. Венгер Л.А. Об уровне развития детей, поступающих в школу // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 8. – С. 33-38.
31. Венгер Л.А. Психологическая готовность к обучению в школе // Подготовка детей к школе в детском саду. – М.: Просвещение, 1977. – С. 10-18.
32. Венгер Л.А. Обучение шестилетних детей с различным уровнем готовности к школе // Подготовка детей к школе в детском саду. – М., 1977. – С. 39- 62.
33. Венгер Л.А. Психологическая готовность ребенка к школе // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 12-14.
34. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Фізичне виховання дітей в дошкільному закладі. – К.: РВВ ГДПУ, 2001. – 253 с.
35. Вільчковський Е.С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. – Львів: ВНТЛ, 1998. – 164 с.
36. Виховання основ духовної культури: Методичні рекомендації / За ред. В.Г.Слюсаренко. – Суми: Мрія, 1992. – 28 с.
37. Волокитина М.Н. Очерки психологии младших школьников. – М.: Педагогика, 1955. – 203 с.
38. Все про адаптацію. Спецвипуск. – 2004. – № 25-26. – С. 33-45.
39. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 16-18.
40. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
41. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т.2. – М, 1956. – С. 445-447.
42. Выготский Л.С. Мышление и речь // Сборник соч. в 6 томах. – М.:

- Педагогика, 1984. – Т.2. – 247 с.
43. Газман О.С., Харитоновна Н.Е. В школу – с игрой. – М.: Просвещение, 1991. – С. 4-12.
 44. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. М.: Просвещение, 1992. – 143 с.
 45. Гатанова Н.В., Тунина Е.Г. Тесты для подготовки ребенка к школе. Для детей 6-8 лет. – СПб.: Издательский Дом «Нева». – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. – 192 с.
 46. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика. – К.: Вища школа, 1986. – 200 с.
 47. Гильбух Ю.З. Диагностика психологической готовности к школьному обучению // Темперамент и познавательные способности школьника. – К., 1993. – С.178-208.
 48. Глассер У. Школы без неудачников. – М.: Прогресс, 1991. – 184 с.
 49. Григорович Л. К вопросу о готовности детей к обучению в школе // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 4. – С.68- 72.
 50. Горецкий В.Г., Кирюшкин В.А., Шанько А.Ф. Читаем сами. – М.: Просвещение, 1991. – 36 с.
 51. Готовність дитини до навчання / Упоряд: С.Максименко, К.Максименко, О.Главник. – К.Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.
 52. Гуткина Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 2. – С.28-35.
 53. Давидчук А.Н. Формирование предпосылок учебной деятельности // Подготовка детей к школе в детском саду. – М.: Просвещение, 1977. – С. 19-38.
 54. Давидчук А.Н. Дошкольный возраст: развитие элементарных математических представлений // Дошкольное воспитание. – 1977. – №1. – С. 72.

55. Давыдов В.В. Психология обучения: Учебное пособие. – М.: Б.и., 1978. – 235 с.
56. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 13-26.
57. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников. – М., 1982. – С. 10-21.
58. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
59. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении: Теоретическое основание к методическим рекомендациям к экспериментальному курсу русского языка и математики для начальных классов // Независимый научно-методический центр «Развивающее обучение». – Томск: Пеленг, 1992. – 144 с.
60. Денисевич Н.Н., Ермолаева С.А. Подготовка ребенка к школе как проблема предупреждения отклонений в его социальном развитии // Начальная школа. – 1995. – № 6. – С. 2.
61. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. – М., 1981. – С. 64-130.
62. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років. – К.: Богдана, 2003. – 327 с.
63. Джежелей О.В. Помогайка. Книга для взрослых и детей. – М., 1994. – 76 с.
64. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л.А.Венгера и В.В.Холмовской. – М., 1978. – 78 с.
65. Доналдсон М. Мыслительная деятельность у детей. – М., 1985. – С. 3-69.
66. Доронова Т.Н. Формирование действий контроля на занятиях рисованием у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / НИИ ОП. – М., 1979. – 17 с.

67. Дзюбишина-Мельник Н.Я. Фольклор і розвиток дитячого мовлення: Методичні рекомендації. – К.: МНО України, 1992.
68. Дубовский С.Ф. Программа диагностики интеллектуальной готовности к школе // Журнал практического психолога. – 1997. – № 5 – С.6-12.
69. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. – М.: Пресс, 1991. – 223 с.
70. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психическое развитие дошкольника. – М.: Знание, 1980. – С. 2-26.
71. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. – М.: Издание ЦК Всероссийского союза работников просвещения, 1921. – 63 с.
72. Екжанова Е.А. Диагностико-прогностический скрининг в первых классах общеобразовательной школы // Школьный психолог. – 2002. – № 2. – С. 21-28.
73. Журова Л.Е. Обучение грамоте в детском саду. – М.: Просвещение, 1978. – 152 с.
74. Загик А.В., Иванова В.М. Воспитатели и родители. – М.: Просвещение, 1985. – 84 с.
75. Запорожец А.В. Некоторые психологические проблемы детской игры // Дошкольное воспитание. – 1965. – № 10. – С. 77-79.
76. Запорожец А.В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 4. – С. 37-42.
77. Запорожец А.В. Интеллектуальная подготовка детей к школе // Дошкольное воспитание. – 1977. – № 8. – С. 30-34.
78. Заика Е.В. Игры для развития внутреннего плана действий школьников // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 60-67.
79. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
80. Земцова Л.И., Сушкова Е.Ю. Готовность к школьному обучению. Учебная деятельность школьников. – М., 1998. – 56 с.

81. Змановский Ю.Ф. Шесть лет. Детский сад. Школа. – М.: Знание. 1989. – №7. – 96 с.
82. Зламанюк Л.М. Знаково-символічна діяльність як вагомий фактор розвитку образного мислення школярів // 36. наук. пр. ін-ту психології АПН України. – К., 2002. – Т.V. – С.182-186.
83. Исследование развития познавательной деятельности. – М., 1971. – С.138-271.
84. Іщенко Л.В. Наступність у екологічному вихованні старших дошкільників і першокласників: Автореф. дис. ...канд.пед.наук.- Одеса, 1987.- 18 с.
85. Калмыкова З.И. К вопросу о методах диагностики обучаемости школьников // Вопросы психологии. – 1968. – № 1. – С. 127-132.
86. Калмыкова Л.А. Преемственность в формировании грамматического строя речи дошкольников и младших школьников // Автореф. дис. ...канд. пед. наук.- М., 1982.- 16 с.
87. Карпенко З.С. Діагностика психічного розвитку дітей 6-7 років. – Івано-Франківськ, 1993. – 64 с.
88. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М.: Просвещение, 1980. – С. 21-32.
89. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988. – 200 с.
90. Кольцова М.М. Обобщение как функция мозга. – Л.: Наука, 1967. – 190 с.
91. Кононко О.Л. Шкільна адаптація та психологічний вік // Початкова школа. – 2002. – №1. – С. 14-16
92. Кононко О.Л. Чтобы личность состоялась. – К.: Рад. Школа, 1991. – 158 с.
93. Кондратенко Т.Д., Котырло В.К. Обучение старших дошкольников. – К.: Радянська школа, 1986. – 69 с.
94. Концепція загальної середньої освіти (12 річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – №1(91).
95. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексна програма художньо-естетичного

- виховання учнів у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах // Директор школи. – 2005. – №4 (340). – С.3-30.
96. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
97. Козаченко І.В. Загальна теорія статистики. – К.: Вища школа, 1975. – 236 с.
98. Коментар до базового компонента дошкільної освіти в Україні: Науково-методичний посібник / Наук. ред. О.Л.Кононко. – К.: Ред. журналу «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
99. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к общению в школе. – М., 1991. – 152 с.
100. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника. – М.: Просвещение, 1996. – 160 с.
101. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 64-75.
102. Крутій К.Л. Концепція та методичні засади програми «Дитина в дошкільні роки». – Запоріжжя: Тов:»ЛПС»ЛТД, 2000.- С. 4-17.
103. Кукушкина В.Н. Преемственность дошкольного образовательного учреждения и школы // Начальная школа. – 2001. – № 11. – С. 19-22.
104. Кулачківська С., Подоляк Л. Навіщо дошкільняті перехідний вік // Дошкільне виховання. – 2001. – № 5. – С.6-7.
105. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет. – М.: Издательство УРАО, 1997. – 176 с.
106. Кузьменко В.І. Індивідуалізація виховання і навчання в дошкільних закладах: Методичні рекомендації. – К.: КМІУВ ім.Б.Грінченка. 2002. – 39 с.
107. Лавріненко О. Розвиваємо увагу, пам'ять, мислення // Дошкільне виховання. – 2001. – №2. – С.16-17.
108. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. – М., 1984. – С.39-40.

109. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
110. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М.; Л., 1948.
111. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
112. Ле Тхань Ван Педагогічні умови формування функціональної готовності дітей старшого дошкільного віку до початку систематичного навчання у школіб Автореф. дис. ...канд. пед. наук.- Київ, 1998.- 16 с.
113. Лешли Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы: Пер. с англ.: Кн. для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
114. Ліщук В.С. Школа сімейного виховання / Під заг. ред. С.Чердниченко. – К.: ВКТФ «Кобза», 2002. – 108 с.
115. Ліждвой Л. Завтра починається сьогодні // Дошкільне виховання. – 2001. – № 5. – С.22 - 24
116. Логинова В.И. Дошкольная педагогика. – М.: Просвещение, 1983. – 321с.
117. Лукоянов А.Н. Если вашему ребенку трудно учиться. – М.: Знание, 1980. С. 4-18.
118. Лучанская Л.С. Особенности принятия учебной ситуации 6-летними детьми // Новые исследования в психологии. – М: Педагогика, 1988. – №2. – С. 30-34.
119. Люблинская А.А. Воспитателю о развитии ребенка. – М.: Просвещение, 1972. – 127 с.
120. Люблинская А.А. Детская психология. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.
121. Максименко С.Д. Изучение учителем психического развития шестилетних учащихся. – К.: Рад.школа, 1984. – 103 с.
122. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку. – К.: НДІ, 1991 – 198 с.

123. Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.
124. Малахова А.Д. Взаимоотношение образных и вербальных компонентов мышления в процессе их понимания: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1983. – 23 с.
125. Малахов В.А. Культура и человеческая целостность. – К.: Наук. думка, 1981. – 119 с.
126. Масенко Ж.М. Особливості психолого-педагогічного підходу до дітей, що вступають до дошкільного закладу // Психолог. – 2003. – №17 (65) (вкладка).
127. Макаренко А.С. Книга для батьків // Твори. – Т.4.- С.5 -
128. Меньшикова Е.А., Меньшикова Н.А. Программа курса «Познай себя» в личностно-ориентированном обучении // Традиционные и инновационные процессы в современном образовании. – Томск, 1996. – С. 364-365.
129. Меньшикова Е.А. К вопросу о прогностической значимости психологической готовности ребенка к школьному обучению // Вестник ТГПУ. – Томск, 1998. – С. 30-31.
130. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Трансформация детской игры в художественное творчество // Искусство в школе. – 1994. – №2. – С. 9-13.
131. Мейлах Б.С. На рубеже науки и искусства. Спор о двух сферах познания и творчества. – Л.: Наука, 1971. – 273 с.
132. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению / Е.Ф.Соботович, Л.Е.Андрусисин, Л.И.Бартенева и др. – К.: ПП «Компанія «Актуальна освіта», 1998. – 127 с.
133. Методичні рекомендації: заняття з шестирічними дітьми, які не відвідують дошкільних закладів і підготовчих класів загальноосвітніх шкіл. – Ч.1. – К.: Рад. школа, 1985. – 71 с.
134. Методичні рекомендації: заняття з шестирічними дітьми, які не відвідують дошкільних закладів і підготовчих класів загальноосвітніх

- шкіл. – Ч.2. – К.: Рад. школа, 1985. – 88 с.
135. Михайлова З.А. Математика от трех до шести. – Санкт-Петербург: Акцидент, 1996. – 142 с.
136. Мир детства. Младший школьник. – М., 1986. – 400 с.
137. Морфофункциональное созревание основных физиологических систем организма детей дошкольного возраста / Под ред. М.В.Антроповой, М.М.Кольцовой. – М., 1983. – С. 12-18.
138. Мурачковский Н.И. Типы неуспевающих школьников / Психологические проблемы неуспеваемости школьников. – М.: Педагогика, 1971. – С.137-157.
139. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – М.: Просвещение, 1990. – 175 с.
140. Назаренко Г.І. Забезпечення готовності дитини до навчання в школі: Методичні рекомендації для вихователів дошкільних закладів, вчителів початкових класів та батьків. – Харків: ХОНМІБО, 2002. – 20 с.
141. Назаренко А. Сім'я і дошкільний заклад // Дошкільне виховання. – 2001. – №8. – С.10-11.
142. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Проект. – К.: Вид-во "Шкільний світ", 2001. – 16 с.
143. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
144. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3-х кн. – Кн.2. Психология образования. – М.: Просвещение; Владос, 1994. – 496 с.
145. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. – М., 1992. – 423с.
146. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед наук СССР. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
147. Никольская И., Бардиер Г. Уроки психологии в начальной школе: из опыта

- работы. – СПб, Рига ПЦ «Эксперимент», 1997. – С. 57-69.
148. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М: Роспедагенство, 1996. – 374 с.
149. Овчарова Р.В. Готовность ребенка к школьному обучению и адаптация к школе / Технологии практического психолога образования. – М., 2001. – С. 138-155.
150. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.А. Венгера. – М., 1988. – 132 с.
151. Орлова Л.В. Интеллектуальная пассивность учащихся // Вопросы психологии. – 1991. – №6. – С. 26-28.
152. Павлютенков Е.М., Крыжко В.В. Оценка степени готовности детей к обучению в школе: Метод рекомендации. – Запорожье, 1992. – С. 7-8.
153. Папач О.І. Формування готовності дітей до навчання за вальдорфською педагогікою: Автореф. дис. ...канд. пед. наук.- Одеса, 1994.- 23 с.
154. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников в детском саду: Тез. Всесоюз. конф. Минск, 29 ноября – 2 декабря 1991 г.– М., 1991. – С. 1-6.
155. Пиаже Ж. Как дети образуют математические понятия // Вопросы психологии. – 1966. – № 4. – С. 46-48.
156. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М., 1994. – С. 12-34.
157. Плохий З.П. Дай руку, малыш! – К.: Молодь, 1988. – 64 с.
158. Положення про дошкільний заклад // Дошкільне виховання. – 2003. – №5. – С.3-6.
159. Подготовка студентов к работе с учащимися 6-летнего возраста: Учеб. пособие / А.Я.Савченко, В.Ф.Олейник, С.А.Коробко, Н.М.Бибик // Под ред. А.Я.Савченко. – К.:Вища шк., 1990. – 263 с.
160. Поливанова К.Н. Типология индивидуальных вариантов психического развития детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1988. – №2.– С.34-38.
161. Прокопенко В.І. Підготовка дітей шостого року життя до навчально-

- пізнавальної діяльності у школі: Автореф. дис. ...канд. пед. наук.- Київ, 2002.- 20 с.
162. Проскура Е.В. Развитие познавательных способностей дошкольника. – К.: Радянська школа, 1985. – 96 с.
163. Проскура О.В. Методичні рекомендації та матеріали до програми "Дитина". – К.: Освіта, 1994. – 146 с.
164. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Інформаційний збірник МО України. – 1999. – Січень. – №2.
165. Про зарахування дітей до 1 класу загальноосвітнього навчального закладу / Лист Міністерства освіти і науки України від 13.04.2001 р. № 1/9-157 // Директор школи. – 2002. – № 21-22 (165-166).
166. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект. – М., 1987. – 123 с.
167. Психическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование / Под ред. В.В.Давыдова: Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М., 1990. – 160 с.
168. Психология / Под ред. Г.С. Костюка. – К.: Рад. школа, 1968. –391 с.
169. Психологическая диагностика детей и подростков / Под ред. К.М.Гуревича, Е.М.Борисовой. – М.: Владос, 1995. – 186 с.
170. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991. – 304 с.
171. Развитие общения у дошкольников / Под ред. А.В. Запорожца, М.И.Лисиной. – М.: Педагогика, 1974. – С. 2-34.
172. Развитие общения у дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Т.Ружской. – М.: Педагогика, 1989. – С. 14-20.
173. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В.Запорожца, Я.З. Неверович. – М.: Педагогика, 1986. – С. 8-28.
174. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада // Под ред. Ф.А. Сохина. – 3-е изд., испр. и доп. – М:

- Просвещение, 1984. – 223 с.
175. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А.М.Матюшкина. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
176. Репкина Г.В. Память и особенности целеполагания в учебной деятельности младших школьников // Вопросы психологии. – 1983. – №1. – С. 54-58
177. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка сформированности учебной деятельности. В помощь учителю начальных классов. – Томск: Пеленг, 1993. – 61 с.
178. Реан Л.А., Костромина С.Н. Как подготовить ребенка к школе. – СПб.: Питер, 1996.-67с.
179. Рійцун Ю. У саду і на городі // Дошкільне виховання. – 2000. – № 8. – С. 26-28
180. Рогов Е.И. Определение психологической готовности детей к школьному обучению / Настольная книга практического психолога в образовании. – М.: Владос, 1995. – С.37-58.
181. Рузина М.С. Пальчиковый игротренинг. – СПб.: Питер, 1998. – 131 с.
182. Рудницкая В.Н. Тематические и итоговые контрольные работы по математике в начальной школе: Метод пособие. – М.: Дрофа, 1995. – 224 с.
183. Руководство практического психолога. Готовность к школе: развивающие программы / Под ред. И.В. Дубровиной. – 2-е изд. – М. – 305 с.
184. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М.: МГУ, 1988. – С. 169-210.
185. Савин Н.В. Педагогика. – М.: Просвещение, 1978. – 589 с.
186. Савицкая Д.В. Психологическая готовность к школьному обучению // Начальная школа. – 1999. – № 3. – С. 61-62.
187. Сапогова Е.Е. Психологические особенности переходного периода в развитии детей 6-7 лет. – М.: Дрофа, 1996. – 452 с.
188. Сайко Н.О. Особливості соціалізації дітей дошкільного віку в процесі підготовки до школи: Збірник «Школа першого ступеня: теорія і практика». – Переяслав-Хмельницького державного педагогічного

- інституту, - Переяслав-Хмельницький, 2002. – 200 с.
189. Середняцька А. Підготовка до школи дітей, які не відвідують дошкільних закладів // Дошк. вих. – 2001. – № 8. – С 4-5.
 190. Симановский А.А. Развитие творческого мышления детей. – Ярославль, 1996. – 138 с.
 191. Софронова Н.А. Социальная адаптация ребенка при переходе из дошкольного образовательного учреждения в общеобразовательную школу // Начальная школа. – 2001. – № 11. – С. 3-4.
 192. Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Методика діагностики готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку: Навч.-метод. посібник. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2001. – 18 с.
 193. Струннікова Д.І. Навступність в ознайомленні з природою дітей 6-7 років (в умовах діяльності навчально-виховного комплексу „школа – дитячий садок”): Автореф. ДИС. ...КАНД. ПЕД. НАУК.- Київ, 2000.- 19 с.
 194. Смирнов А.А. Избранные психологические труды: В 2-х т. / Под ред. Б.Ф.Ломова. – М.: Педагогика, 1986.
 195. Смирнова Е.О. К вопросу о формировании психической готовности к школьному обучению / Некоторые актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания и воспитывающего обучения. – М., 1976. – С. 140-141.
 196. Собчик Л.Н. Психодиагностика. Методология и методы. Практическое руководство. – М., 1990. – 80 с.
 197. Соботович Е.Ф. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению. – К.: Актуальна освіта, 1998. – 127 с.
 198. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад школа, 1977. – Т.3. – 670 с.
 199. Тарунтаева Т.В. Развитие элементарных математических представлений у дошкольников. – М, Просвещение, 1980. – 62 с.
 200. Тест тревожности / Разработан Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. – М, 1992.

201. Тихомирова А.Ф. Развитие познавательных способностей детей. – Ярославль, 1997. – 456 с.
202. Уемов А.И. Аналогия в практике научного исследования. – М.: Наука, 1970. – 264 с.
203. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. – М: Мысль, 1978. – 272 с.
204. Узорова Л.В., Нефедова Е.А. Диктанты и изложения по русскому языку, 1-3 классы: Пособие для начальной школы. – М: Аквариум, 1996. – 272 с.
205. Ульенкова У.В. Формирование общей способности к учению у шестилетних детей // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 3. – С. 56-58.
206. Удовенко М. Діагностика психологічної готовності 6-річних дітей до навчання в школі // Початкова освіта. – 2003. – №18 (210). – Травень. – С.14-46.
207. Урбанская О.Н. Воспитателю о работе с семьей. – М.: Просвещение, 1977. – 68 с.
208. Усова А.П. Обучение в детском саду. – М.: Просвещение, 1981. – 390 с.
209. Ушакова О., Шадрина Л. Развитие предпосылок связной речи // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 2. – С.63.
210. Федорович Л.О. Час до школи: Навчальний посібник для підготовки дітей до школи. – Полтава: Полтавський літератор, 1994. – 104 с.
211. Федорович Л.О. Підготовка дітей до школи в умовах навчально-виховного комплексу: Автореф. дис. ... канд.. пед. наук.- Кривий Ріг, 2003. – 20 с.
212. Федорович Л.О. Сім'я та дитячий садок: аспекти взаємодії у вихованні // Імідж сучасного педагога. – 1999. – №4. – С.42-43.
213. Федосова Н. Готовим ребенка к письму // Дошкольное воспитание. – 1996. – №4. – С.80.
214. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н.Федосеев, СМ. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
215. Хрестоматия по детской психологии. Учебное пособие для студентов

- / Сост и ред. Г.В. Бурменская. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 264 с.
216. Хорошковська О.Н., Мацько Н.Д. Дошколярник: Посібник з навчання грамоти, математики та ознайомлення з навколишнім. – К.: АРТек, 1997.
217. Цылев В.Р. О связи диагностики психологической готовности детей к школе и содержания коррекционных занятий // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 1. – С. 71-77.
218. Чепи Дж. Готовность к школе: Как родители могут подготовить детей к успешному обучению в школе / Пер. с англ. – М.: Педагогика – Пресс, 1992. – 128 с.
219. Черепаня Н. І. Система концептуальних вихідних положень підготовки дітей до школи //Зб. наук. праць: Педагогічні науки. Вип. 38. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2005. – С. 34-38.
220. Черепаня Н. І. Проблеми готовності дитини до школи // Педагогіка і психологія: Формування творчої особистості: проблеми і пошуки. Зб. наук. праць. Вип. 33. – Київ, 2004. – С. 421-426.
221. Черепаня Н. І. Підготовка дошкільника в умовах комплексу “Школа-сад” // Таврійський вісник освіти. – 2005. – № 2 (10) – С. 73-77.
222. Черепаня Н. І. Підготовка дитини до школи: Методичні рекомендації. – Херсон: Айлант, 2003. – 34 с.
223. Шестирічки в школі / Упоряд. Т. Бишова, О. Кондратюк. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – 120 с.
224. Шиліна Н.Є. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі: Автореф. дис. ...канд. пед. наук.- Одеса, 2003.- 20 с.
225. Эльконин Д.Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). – М, 1960. – С. 138-293.
226. Эльконин Д.Б. К проблеме готовности психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6-21.
227. Эльконин Д.Б., Венгер А.Л. Особенности психического развития детей

- шести-семилетнего возраста. – М., 1988. – 286 с.
228. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. – М., 1981. – 127 с.
229. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989. – С. 20-28.
230. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978. – 301 с.
231. Юдина Е.Г. Психолого-педагогическая диагностика в системе дошкольного образования: проблемы и перспективы // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4. – С.95-103.
232. Ярош Т. Гімнастика для розуму // Дошкільне виховання. – 2001. – № 5. – С.20-21.
233. Якобсон П.М. Чувства, их развитие и воспитание. – М.: Знание, 1976. – С.10-26.
234. Alexander K.L., Entwisle D.R. Achievement in the first 2 years of school: patterns and processes // Monogr Soc Res Child Dev. 1988. Vol.53 (2).– P.1-157.
235. Berger C. Social relations of children in the primary school age group. A study with the SOBEKI method in 8-to 11-year-old primary school children // Prax Kinderpsychol Kinderpsychiatr. 1996. Mar.-Apr. Vol. 45 (3-4).P.102-110.
236. Brandt R.M. The readiness issue today // The Record. 1970. Vol.71.№ 3. P.439-449.
237. Brunshwig H. Entering the elementary school before the legal age // Soins Psychiatr. 1982. Feb. Vol. 16. P.43-45.
238. Cadman D., Walter S.D. et al. Predicting problems in school performance from preschool health, developmental and behavioural assessments // CMAJ. 1988. Vol. 1; 139(1):P.31-36.
239. Cummings G.E. Vision screening in junior school // Public Health. 1996. Nov. Vol. 110 (6). P. 369-772.
240. Elapan D., Neubauer P.B. Developmental groupings of pre-school children // Ann Psychiatr Relat Discip. 1972. Mar. Vol. 10 (1). P.52-70.

241. Eysenck H.J., Cookson D. Personality in primary school children. 3. Family background *Br. J. Educ. Psychol.* 1970. Jun. Vol. 40 (2). P. 117-131.
242. Evans D.E. Contemporary influences in early childhood education. N.Y.; Chicago; San Francisco; Atlanta; Dallas; Montreal; Toronto; L.; Sydney, 1971.
243. Foller M.G., Cross A.W. Preschool risk factors as predictors of early school performance // *J Dev Behav Pediatr.* 1986. Aug. Vol. 7 (4). P. 237-241.
244. Farrell J. Scholl nursing. Profile of five-year-olds in six primary schools // *Prof Care Mother Child.* 1994. Oct. Vol.4 (7).P.201-203.
245. Gagne R.M. The conditions of learning 3-rd ed. N.Y.; Chicago; San Francisco; Atlanta; Dallas; Montreal; Toronto; L.; Sydney, 1977. 339 p.
246. Goslin D., Epstein R., Hallok B. The use of standardized tests in elementary school // *Technical Report. № 2. The social consequences of testing.* N.Y., 1965. P.237-249.
247. Hirsch de K., Jansky I.Y., Lafngford W. S. Predicting reading failure. N.Y., 1966. 320p.
248. Ilg F.L., Ames L.B. School readiness. N.Y., 1965. 1615p.
249. Inatomi A. 5-year-follow-up results of refraction status in school children // *Ganka.* 1970. Apr. Vol. 12 (4). P. 279-284.
250. Jirasek J. Long-term monitoring of school achievement in relation to orientation test for school maturity // *Cesk Pediar.* 1978. Vol. 33 (8). P.481-483.
251. Kee D.W., Gottfried A., Bathurst K. Consistency of hand preference: predictions to intelligence and school achievement // *Brain Cogn.* 1991. May. Vol. 16 (1).
252. Komenda S., Majer P., Podstata J. School-achievement test: reliability of the item difficulty measurement // *Acta Univ Palacki Olomuc Fac Med.* 1985. Vol.108. P. 301-314.
253. Lacour B., Cecchi Tenerini R., Fresson J. et.al. Handicaps in the perinatal period. 1. Perinatal pathology and difficulties in school // *Arch Pediatr.* 1995. Jan. Vol. 2(1). P. 18-24.
254. Last U., Avital D. Quarrel involvement of school-aged children: gender

- differences, age trends, and school adjustment correlates *J Genet Psychol.* 1995. Mar. Vol. 156(1). P.87-96.
255. Marion-Mignon A., Breauté M. Methodological problems in the search for the courses of school failure at the elementary teaching level // *Acta Psychiatr Belg.* 1975. Vol. 75 (6). P.882-889.
256. Miller L. Education of pre-school handicapped children // *Midwife Health Visit Community Nurse.* 1980. Aug. Vol. 16 (8). P. 334-335.
257. Naidr J. Experiences with maturity evaluation in suitability for school // *Cesk Pediatr.* 1972. May. Vol. 27 (5). P. 250.
258. Niebsch G., Grosch C, et al. Morbidity in preschool and early school age // *Z.Gesamte. Hyg.* 1982. Sep. Vol. 28 (9)0.P.620-622.
259. Nijkamp W.M. School readiness // *Tijdschr Ziekenverpl* // 1968. May. Vol.15; 21 (10). P. 417-419.
260. Ossola Y. Predictive value of a work test with regards to school results and school achievements // *Ned Tijdschr Psychol* // 1970. Mar. Vol. 25 (3). P.178-202.
261. Parkinson C.E., Wallis S., Harvey D. School achievement and behaviour of children who were small-for-dates at birth // *Dev Med Child Neurol.* 1981. Feb. Vol. 23(1). P. 41-50.
262. Remde R. The development of children of uncertain capability under school stress // *Z Arztl Fortbild (Jena).* 1968. Aug. Vol. 15; 62 (16). P. 896-899.
263. Reimer D.C., Eaves L.C., Richards R., Crichton J.U. Name-printing as a test of developmental maturity // *Dev Med Child Neurol.* 1975. Aug. Vol. 17 (4). P.486-492.
264. Rousey M., Senecal J. Role of family socio-cultural factors in school problems // *Arch Fr. Pediatr.* 1982. Nov. Vol. 39 (9). P. 717-721.
265. Rydell A.M. School adjustment, school performance and peer relations among first-graders in a Swedish suburban area // *Scand J Psychol.* 1989. Vol. 30 (4). P. 284-295.
266. Sarma P.S. Mixed-handedness and achievement test scores of grade school

- children // *Percept Mot Skills*. 1989. Jun. Vol. 68 (3 Pt 1). P. 839-846.
267. Senecal J., Roussey M., Lefort F. et. al. Causes of school inadaptation in children. Detection in nursery schools and course // *Arch Fr Pediatr*. 1987. Aug.-Sep. Vol. 4(7). P.201-203.
268. Stein V.T., Duffner P.K. et. al. School refusal and emotional lability in a 6-year-old boy // *J.Dev. Dehav. Pediatr*. 1996. Jun. Vol. 17 (3). P. 187-190.
269. Szudra E. Methodologic situation in psychodiagnostics of early school age // *Z. Arztl Fortbild (Jena)*. 1972. Oct. 1. V. 66 (19). P.982-989.
270. Tyler F.T. Issues related to readiness to learn // *Theories of learning and instruction: The sixty-third yearbook of the national society for the study of education. Part 1 /Ed. E. R. Hilgard. Chicago, 1964. P. 210-239.*
271. Vermeil G., Guran P. Biological development and schooling // *Bull Acad Natl Med*. 1984. Dec. Vol. 168(9). P.1027-1031.
272. Walker D., Greenwood C, Hart B., Carta J. Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors // *Prediction of school outcomes based on early language and socioeconomic factors // Child Dev*. 1994. Apr. Vol. 65 (2 Spec No). P. 606-621.
274. Wilson D.A., Knudtson M.D. Fssessing school readiness through the school-entry screening exam // *Nurse Pract*. 1992. Sep. Vol. 17 (9). P.29-30, 33.
275. Wood C, Powell S., Knight R.C. Predicting school readiness: the validity of development age // *J Learn Disabil*. 1984. Jan. Vol. 17 (1). P.8-11.
276. Yankovskaya A.Ya., Gegike A.I. Integrated Intelligent System EXAPRAS and its Application. *Jornal of Intelligent Control, Neurocoputing and Fuzzy Logic.- USA; Nova Science Publishers, Inc., 1995, – U.I. – pp. 243-269.*

Додаток А

Зведена таблиця методів вивчення компонентів шкільної зрілості

<i>Параметри</i>	<i>Предмет вивчення</i>	<i>Методи оцінювання</i>
Морфологічна готовність		
1. Стан здоров'я (фізіологічна готовність)	Група здоров'я	Визначення групи здоров'я
2. Рівень фізичного розвитку	Довжина тіла, маса тіла й окружність грудної клітки Розвиток дрібної моторики руки і зорово-рухової координації	Фіксація показників довжини тіла, маси тіла й окружності грудної клітки Орієнтований графічний тест А. Керна Гештальт-тест Бендер
3. Біологічний вік дитини	Пропорції тіла (голови, тулуба, кінцівок) і темп росту (напівзростовий стрибок) Ступінь окостеніння кістяка лівої руки Зубний вік Зрілість кори головного мозку	Філіппінський тест. Дістати правою рукою ліве вухо, провівши руку над головою Вправи "Перемога" і "Ріжки" Зміна 4-х молочних зубів на постійні Тест "Руки" (за М.Безруких, С.Єфімовою)
Психологічна готовність		
<i>Емоційно-вольова</i>		
1. Розвиток довільної регуляції діяльності	Уміння уважно слухати і точно виконувати найпростіші вказівки дорослого, самостійно діяти за завданням дорослого, правильно відтворювати на аркуші паперу напрямки лінії Уміння орієнтуватися на систему умов задачі, переборюючи відволікаючий вплив побічних чинників Здатність до саморегуляції	Методика "Графічний диктант" (автор Д.Ельконін) Методика "Зразок і правило" (автор А.Венгер) Тест "Копіювання безглуздих складів" (автор Ю.Гільбух)

	навчальної діяльності (усвідомлення мети, вміння планувати дії з досягнення цілей, здатність орієнтуватися і відтворювати зразок, контролювати результати)	
2. Навчальна мотивація	Уміння діяти за правилом Уміння орієнтуватися у своїй роботі на зразок, точно копіювати його (особливості розвитку довільної уваги) Здатність до розумової активності (ініціативність і наполегливість у розумовій діяльності)	Методика “Так і ні”, Тест “Лабіринт” Методика “Будиночок” Вивчення навчальної мотивації Спостереження за особливостями поведінки дитини під час тестування Рисункові тести “Моя школа”, “Мій клас”; “Моя майбутня вчителька”
3. Рівень тривожності	Схильність дитини до неврозу	Тест-опитувальник “Оцінювання рівня тривожності і схильності дитини до неврозу”
4. Емоційна стійкість	Оцінювання рівня тривожності Емоційно-позитивне ставлення до навчання у школі Наявність / відсутність імпульсивних реакцій	Тест Теммла, Дорки, Амен Опитувальник для дорослих Спостереження за поведінковими реакціями дитини
<i>Інтелектуальна</i>		
Сформованість функцій	Наочно-діюче мислення	Тест “Обведи контур”

<p>мислення</p> <p>Розвиток мови</p>	<p>Наочно-образне мислення</p> <p>Фонематичний слух</p> <p>Звуковий аналіз слів</p> <p>Словниковий запас (активний і пасивний)</p>	<p>Методика “Малюнок людини”</p> <p>“Тест фонематичного слуху” (автор Ю.Гільбух)</p> <p>Тест “Звуковий аналіз слів”</p> <p>Методика “Звукові схованки” (автор Н.Дуткіна)</p> <p>“Тест словника” (автор Ю.Гільбух)</p> <p>Тест “Словниковий запас”</p>
--------------------------------------	--	---

Продовження додатку А

Продовження додатку А

<p>Розвиток узагальнення</p> <p>Розвиток спостережливос</p>	<p>Зв’язне мовлення</p> <p>Навченість, емпіричне чи теоретичне узагальнення (зокрема, наочно- схематичного)</p> <p>Образне мислення</p>	<p>Тест “Володіння зв’язним мовленням”</p> <p>Методика “Послідовність подій”</p> <p>Методика “Чобітки” (автор Н.Гуткіна)</p> <p>Завершення картинок “Чого тут бракує?”</p> <p>Твір за картиною “Розкажи про цю картину”.</p> <p>Опис якої-небудь дії, предмета чи явища</p> <p>Методика “Лабіринт”</p> <p>Тест “Зайвий предмет”</p>
---	---	---

ті	Словесно-логічне мислення	Тест ВМ (автор Й.Йєрасек)
Розвиток сприйняття	Швидкість мислення	Тест Тулуз-П'єрона (додаток 4)
	Зорове сприйняття	Тест “Знайди квадрат”
	Слухове сприйняття	Тест “Пиши кружечками”
Розвиток пам'яті	Зорова пам'ять	Тест “Упізнай фігури”
	Короткочасна слухова пам'ять	Тест “Запам'ятай слова”
	Довільна образна пам'ять	Тест “Знайди схоже”
Розвиток уваги	Концентрація уваги	Методика “Завчання 10 слів” (С.Рубінштейн)
	Стійкість, розподіл, переключення, обсяг	Тест “Коректурна проба”
	Уважність	Тест Тулуз-П'єрона

Продовження додатку А

<i>Мотиваційна</i>		
Домінування мотиву навчання Інтерес до школи	Пізнавальний чи ігровий інтерес Мотиви навчання	Читання казки із завданнями Методика “Навчальна мотивація” (автор М.Гінзбург)
Бажання посісти позицію школяра	Виявлення особливостей внутрішньої позиції школяра	Методика “Бесіда про школу” (автор Т.Нежнова)
Соціальна готовність		
Соціальна компетентність і комунікативні	Потреба спілкуватися з дітьми	Опитувальник “Профіль соціального розвитку дитини 5 років”

навички	<p>Готовність підкорятися інтересам і правилам групи</p> <p>Усвідомлене зв'язне мовлення</p> <p>Володіння навичками ведення діалогу</p> <p>Уміння складати розповіді на відомі теми</p> <p>Навички диференційованого спілкування з педагогами, батьками, однолітками</p>	Методика “Послідовність подій”
---------	--	--------------------------------

Додаток Б

ГОТОВНІСТЬ ДО ШКОЛИ

(підсумковий протокол)

Бланк фіксації результатів

П.І.Б. _____ Дата _____
 Вік _____ Стать _____
 Морфологічна зрілість _____
 Група здоров'я _____
 Рівень розвитку великої моторики _____
 Рівень розвитку дрібної моторики _____
 Біологічна зрілість _____

Психологічна характеристика

Психологічні якості і психічні функції		Рівень розвитку			
		слабкий	середній	добрий	високий
Сприймання	Зорове Слухове				
Мислення	Наочно-діюче Наочно-образне Словесно-логічне		•		
Пам'ять	Зорова Слухова Довільна				
Увага	Стійкість Розподіл Переключення Обсяг				
Мова	Звуковий аналіз Словниковий запас Випоління				
Психологічні якості і психічні функції		Рівень розвитку			
		слабкий	середній	добрий	високий
Уява					
Рівень розвитку довільності поведінки					
Тривожність					
Соціальна компетентність і комунікативні навички		Вибір мотиву			

Додаток В

Змістове наповнення занять

	<i>Ранок</i>	<i>Заняття</i>	<i>Прогулянка</i>	<i>Друга половина дня</i>	<i>Облік</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Понеділо	Спостереження за сходом і заходом сонця.	1. Музична скринька 2. У гостях у Букварика. Голосні букви (звуки) Мета: розвивати навички слухання.	Спостереження за напрямком вітру на поверхні Землі і напрямком руху хмар. Ді: "Учимося спостерігати."	Самостійна художня діяльність 1, Уроки рятувальника Тижень. Тема: "Розвиваємо мислення."	
Вівторок	Спостереження за змінами листя на каштані і клені. Виявлення ознак осені.	У країні Гри Тема: розвиваємо мислення, пам'ять "Гри-мислитель"	Спостереження за зграйками птахів. Стрижі збираються в теплі краї, як вони відлітають своєю	Ростемо сильними Мета: Вправляти в пролізанні без затримки по різноманітній сійме	

Продовження додатку В

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Середа	Ді Дикі - свійські тварини Мета: сформувати поняття про тварин і домашніх	2. Талановиті пальчики (аплікація) Мета: Навчити дітей виконувати роботу по темі	Фіз. вправи: перекидання м'яча двома руками Праця: допомагаємо малятам Ді: "Малюємо"	1. Уроки спілкування. "Знайомство" Мета: навчити дітей виконувати роботу по темі	
Четвер	Спостереження за осінніми квітами, визначення істотних ознак осені	1. Математична скарбничка. Мета: продовжувати учити дітей розуміти в межах 10	Спостереження за комахами, стало менше, як джмелі і бджоли розуміють квіти	Самостійна художня діяльність. У гостях у наших пальчиків. Мета: розвивати навички	

Продовження додатку В

1	2	3	4	5	6
Лінійка	Спостереження за одягом людей. Залежність одягу від пори року. Про це подивіться	1. У країні Граматиці. Складання розповіді за сюжетними картинками	Спостереження за білкою, що запасає білка на зиму, Скласти розповідь про білку	Вечір розваг Перегляд мультфільму “Льодовий період” Індивідуальна робота	

Структура поняття “шкільна зрілість”

Автори	Виділені компоненти
Л.Божович	Рівень мотиваційного розвитку Розвиток довільної поведінки Розвиток інтелектуальної сфери
Я.Иерасек (шкільна зрілість)	Емоційна Соціальна Розумова
“Психологічний словник” (Під ред. В.Давидова О. Запорожця, Б Ломова)	Мотиваційна Вольова Розумова Моральна
О. Запорожець	Мотивація Рівень розвитку пізнавальної діяльності Рівень розвитку аналітико-синтетичної діяльності Ступінь сформованості механізмів вольової
Г.Кравцов, Е.Кравцова (психологічна готовність)	Ставлення до дорослого Ставлення до однолітка Ставлення до самого себе
Я. Коломінський, Е.Панько (психологічна готовність)	Інтелектуальна Особистісна Соціально-психологічна
Д.Ельконін, А.Венгер (психологічна готовність)	Інтелектуальна Вольова Мотиваційна
Е. Бугріменко, А.Венгер, К.Поліванова (готовність до школи)	Вольова Інтелектуальна Розвиток мови
Н.Гуткіна (шкільна зрілість)	Рівень функціональної готовності Психологічна готовність (вольова, інтелектуальна, мотиваційна готовність)
М. Безруких, С.Єфімова (шкільна зрілість)	Фізичний розвиток Стан здоров'я Психічний розвиток Розумовий розвиток
Ю.Гільбух (психологічна готовність)	Розумова активність Рівень навчальної саморегуляції Мовні здібності (словниковий розвиток, фонематичне сприйняття) Пам'ять і логічне мислення

Продовження додатку Г

Л.Венгер, .Марцинковська, А.Венгер (шкільна готовність)	Мотиваційна, особистісна («внутрішня позиція школяра») Вольова Інтелектуальна
Р.Овчарова (готовність до навчання)	Психологічна Соціальна Шкільно-значущі психофізіологічні функції Пізнавальна активність Стан здоров'я
Н.Гуткіна (психологічна готовність)	Афективно-потребнісна (мотиваційна) Довільна Інтелектуальна Мовна
А.Венгер, Г.Цукерман параметри ступеня готовності)	Розвиток наочно-образного мислення Розвиток довільності й організації дій Уміння орієнтуватися на вказівки вчителя
Н. Нижегородцева. В.Шадриков (готовність до навчання)	Фізіологічна Психологічна (мотиваційна, вольова, умовиводу) Соціальна (особистісна)