

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

УДК 373.091.29

КОВШАР ОЛЕНА ВІКТОРІВНА

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ
ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ П'ЯТИ РОКІВ**

спеціальність 13.00.08 – дошкільна педагогіка

Дисертація
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Науковий консультант:
БОГУШ АЛЛА МИХАЙЛІВНА,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України

Кривий Ріг – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ П'ЯТИ РОКІВ	
1.1. Дошкільна освіта у структурі загальної системи освіти.....	21
1.1.2. Дошкільна освіта України.....	31
1.2. Сутність і характеристика передшкільної освіти як проміжного зв'язку між дошкільною та початковою ланками освіти.....	40
1.3. Підготовка дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі в теорії дошкільної освіти.....	61
1.4. Наступність і перспективність навчання в системі безперервної освіти.....	86
Висновки з розділу 1	118
РОЗДІЛ 2 . МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ П'ЯТИ РОКІВ	
2.1. Методологічний вектор дослідження організації передшкільної освіти.....	132
2.2. Системний підхід: детермінанта передшкільної освіти	143
2.3. Діяльнісно-особистісний підхід у контексті передшкільної освіти.....	160
2.4. Контекстний підхід у векторі передшкільної освіти.....	163
Висновки з розділу 2.....	173
РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ П'ЯТИ РОКІВ	
3.1. Організація передшкільної освіти на засадах дитиноцентризму.....	178
3.2. Забезпечення розвивального освітнього середовища в навчально- виховному процесі дітей п'яти років.....	199
3.3. Партнерська взаємодія дошкільної та початкової ланок освіти в організації передшкільної освіти дітей п'яти років.....	223

3.4. Спрямованість навчально-виховного процесу на формування готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр».....	240
Висновки з розділу 3.....	253
РОЗДІЛ 4. СТАН ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ	
4. 1. Організація передшкільної освіти з дітьми п'яти років у теорії і практиці дошкільної і початкової освіти	259
4. 2. Критеріальний підхід до організації передшкільної освіти дітей п'яти років.....	284
Висновки з розділу 4.....	330
РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ П'ЯТИ РОКІВ	
5.1 Модель організації передшкільної освіти дітей п'яти років	335
5.2 Зміст експериментальної роботи з організації передшкільної освіти з дітьми п'яти років на різних етапах дослідження.....	343
5.3. Порівняльний аналіз рівнів сформованості організації передшкільної освіти дітей п'яти років на констатувальному та прикінцевому етапах.....	369
Висновки з розділу 5.....	386
ВИСНОВКИ	392
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	400
ДОДАТКИ	

ВСТУП

Актуальність дослідження. Суттєвою ознакою сучасних змін у системі освіти України, що вимагають відповідних управлінських, науково-методичних і організаційних рішень, є її реформування на засадах безперервності, як-от: модернізація освіти в контексті особистісно зорієнтованої освітньої парадигми, її спрямованість на виконання державних освітніх стандартів і забезпечення наступності і перспективності між окремими ланками освіти. З прийняттям низки законів прямої дії («Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», «Базовий компонент дошкільної освіти» (2012 р.), «Державний стандарт початкової загальної освіти» (2011 р.), Закон України «Про дошкільну освіту» (2001 р.), спрямованих на теоретичне врегулювання функціонування перших двох ланок освіти, було визначено правові засади їх розвитку в контексті гуманістичного підходу. У документах відображено тенденції розвитку безперервної системи освіти, визначено вимоги до розвиненості, вихованості та навченості дітей дошкільного віку, формування у них життєвих компетенцій.

Проблема модернізації освіти, наступності та перспективності її дошкільної, передшкільної і початкової ланок має міждисциплінарний характер, перебуваючи на перетині проблемних сфер педагогіки, психології, філософії, соціології, фізіології з неоднозначністю їх трактування.

Зміст дошкільної, передшкільної і початкової ланок освіти був предметом наукового пошуку багатьох учених у таких напрямках: упровадження передшкільної освіти в сучасному суспільстві як

проміжної ланки в системі дошкільної та початкової освіти (А. Богуш, О. Зима, С. Сажник, Т. Степанова); організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи (Н. Черепаня); психологічна готовність дітей до школи й оволодіння навчальною діяльністю (Є. Аркін, Л. Венгер, Л. Виготський, П. Гончарук, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Котирло, Г. Кравцов, Є. Кравцова, О. Леонт'єв, О. Любчик, Т. Маркова, Н. Менчинська, О. Проскура та ін.); розумовий розвиток дітей і підготовка їх до школи (Т. Бабаєва, А. Богуш, З. Борисова, Ф. Блехер, Є. Водовозова, Г. Лаврент'єва, Ф. Левін-Щиріна, В. Логінова, З. Михайлова, М. Морозова, Г. Петроченко, О. Проскура, Є. Тихеєва, О. Усова, Є. Фльорина, О. Фунтікова, В. Ядешко, С. Якименко та ін.); готовність дітей до нової соціальної позиції «школяр» (А. Богуш, Л. Божович та ін.).

Проблему наступності в навчанні та вихованні дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку відображено в працях відомих науковців (Л. Артемова, О. Біда, А. Богуш, Л. Божович, В. Бондар, З. Борисова, М. Вашуленко, Л. Виготський, Л. Венгер, Г. Годіна, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Котирло, Г. Костюк, В. Кузь, Г. Люблінська, З. Плохій, О. Проскура, Т. Тарунтаєва, О. Усова, О. Савченко, Т. Степанова, В. Сенько, С. Черемцева та ін.).

У низці дисертаційних досліджень висвітлено питання наступності дошкільної і початкової освіти в межах того чи того навчального предмета: навчання описових розповідей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (Л. Порядченко), формування мовленнєвих умінь і навичок у процесі навчально-мовленнєвої діяльності дітей і мовленнєвої підготовки їх до навчання у школі (А. Арушанова, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калмикова, К. Крутій,

Н. Савінова, О. Трифонова, Н. Шиліна та ін.), ознайомлення з природою (Т. Ковальчук, В. Лисенко, Д. Струннікова), математична підготовка дітей до школи (Н. Баглаєва, Н. Грама, А. Конфорович, О. Кудрявцева, З. Лебедева, Т. Степанова, К. Щербакова та ін.); у процесі трудового (Г. Беленька, Л. Дашковська), естетичного (А. Ароніна), морального (О. Ткаченко) виховання. Різні аспекти наступності в роботі дошкільного закладу і школи розкрито в дисертаційних дослідженнях (О. Богинич, Т. Бондаренко, Е. Вільчковський, О. Дронова, О. Дубогай, Т. Єльчанінова, С. Замрозович, І. Іщенко, О. Кенеман, С. Курінна, О. Курок, В. Ликова, Н. Лисенко, Н. Луцан, І. Осокіна, Л. Пензулаєва, С. Пехарева, Л. Порядченко, О. Савченко, С. Смирнова, Т. Степанова, Д. Хухлаєва та ін.). Окремі питання організації передшкільної освіти досліджувалися російськими (Н. Аїтова, Т. Анісімова, М. Безруких, О. Зима, С. Козлова, Т. Кулікова, С. Леніна, Л. Парамонова, С. Прохорова та ін.) та українськими (І. Рогальська-Яблонська, Т. Степанова та ін.) ученими.

Натомість такі актуальні питання сьогодення, як дошкільна зрілість, шкільна зрілість, готовність дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр», організація передшкільної освіти дітей п'яти років не були предметом спеціального дослідження, означенні поняття лише дотично згадуються окремими вченими (А. Богуш, Л. Божович, Н. Гавриш, Т. Піроженко, О. Проскура, Т. Степанова).

Водночас у теорії і практиці навчання та виховання дітей п'яти років наявна низка суперечностей між:

- новою стратегічною метою щодо організації передшкільної освіти в системі загальної освіти та відсутністю теоретичних і методичних засад її досягнення;

- необхідністю впровадження інноваційних підходів до реалізації теоретичних і методичних засад в організації передшкільної освіти дітей п'яти років і традиційним поглядом щодо загальної підготовки дітей до школи;

- соціальним та особистісним значенням готовності дитини до нової соціальної позиції «школяр» і наявними організаційними формами підготовки дітей до навчання у школі;

- потребою консолідації та інтеграції зусиль дошкільних навчальних закладів, початкової школи, громадськості і батьків у підготовці дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі та відсутністю наукового й навчально-методичного супроводу партнерської взаємодії усіх учасників педагогічного процесу.

Теоретичне і практичне значення досліджуваної проблеми, її актуальність зумовили вибір теми дослідження **«Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти дітей п'яти років»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконане відповідно до наукової теми кафедри дошкільної освіти Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» «Формування особистості дошкільника засобами освітніх технологій», затвердженої вченою радою ДВНЗ «Криворізький національний університет» (протокол № 2 від 17.01.2011 р.). Тему дисертації затверджено вченою радою ДВНЗ «Криворізький національний університет» (протокол № 1 від 23.12.2011 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук при НАПН України (протокол № 4 від 23.04.2013 р.).

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні теоретико-методологічних концептів, детермінації педагогічних умов організації передшкільної освіти дітей п'яти років та експериментальної методики їх реалізації.

Для досягнення мети дослідження поставлено такі **завдання**:

1. Науково обґрунтувати теоретико-методологічні концепти організації передшкільної освіти дітей п'яти років.

2. Розкрити сутність і структуру понять «організація передшкільної освіти дітей п'яти років», «партнерська взаємодія в організації передшкільної освіти», «готовність дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр»; уточнити поняття «дошкільна зрілість», «наступність», «організація», «передшкільна освіта», «партнерська взаємодія», «соціальна позиція «школяр» у контексті започаткованого дослідження.

3. Визначити критерії, показники, рівні партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років.

4. Визначити критерії, показники, рівні готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр».

5. Виявити критерії, показники та схарактеризувати загальні рівні організації передшкільної освіти дітей п'яти років.

6. Науково обґрунтувати педагогічні умови організації передшкільної освіти дітей п'яти років.

7. Розробити й апробувати модель і експериментальну методику організації передшкільної освіти дітей п'яти років.

Об'єкт дослідження – організаційно-педагогічна діяльність учасників педагогічного процесу в освітньому просторі дошкільної і початкової ланок освіти.

Предмет дослідження – зміст і експериментальна методика організації передшкільної освіти дітей п'яти років.

Загальна гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні щодо залежності стану передшкільної освіти дітей п'яти років від визначених методологічних підходів, принципів, змісту, методів і форм організації навчання та виховання дітей старшого дошкільного віку в перехідний період, від співвідношення соціальної позиції «дошкільник» і «школяр».

Загальна гіпотеза конкретизована в часткових гіпотезах, які передбачають, що організація передшкільної освіти дітей п'яти років буде ефективною, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- організація передшкільної освіти на засадах дитиноцентризму;
- забезпечення розвивального потенціалу освітнього середовища дошкільного навчального закладу;
- наявність партнерської взаємодії вихователів ДНЗ, учителів початкової школи і батьків в організації передшкільної освіти дітей п'яти років;
- спрямованість навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу на формування готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр».

Провідною ідеєю дослідження стало положення про те, що організація передшкільної освіти дітей п'яти років зумовлюється нагальною потребою сучасного суспільства, необхідністю реалізації принципу безперервності освіти, забезпеченням її цілісності, дотриманням наступності, перспективності й спадкоємності в розвитку, навчанні та вихованні дітей п'яти років і першого класу початкової школи.

Передшкільна освіта дітей п'яти років – це відкрита педагогічна система, що передбачає інтегровані зв'язки між усіма учасниками навчально-виховного процесу: дошкільних навчальних закладів

(завідувач, методист, вихователь, діти), початкової школи (директор, завуч, учитель, учні першого класу), батьки, громадськість (управлінці, спонсори та ін.).

Запропонована модель та експериментальна методика організації передшкільної освіти дітей п'яти років позитивно впливатимуть на реалізацію змісту й підготовки дітей п'яти років до літичного (Л. Виготський) переходу їх у нову соціальну позицію «школяр», сприятимуть успішній адаптації випускників закладів передшкільної освіти до навчання в першому класі школи.

Концепція дослідження. Реформування і модернізація системи освіти на сучасному етапі в Україні підвищує вимоги до забезпечення наступності та перспективності щодо змісту, інноваційних технологій і форм її організації на всіх освітянських ланках – від дошкільної до вищої освіти. У цьому зв'язку особливої значущості набуває організація і модернізація вихідної, засновничої ланки – дошкільної освіти як змістового, психологічного й соціального підґрунтя формування особистості дитини, готової до переходу в нові соціальні умови шкільного навчання. Процес організації передшкільної освіти дітей п'яти років є цілеспрямованим, керованим і вимірюваним, ґрунтується на різних рівнях теоретико-методологічного й технологічного концептів.

Теоретико-методологічний концепт передбачає категоріально-аспектний аналіз організації передшкільної освіти дітей п'яти років із таких позицій:

- філософії, що дала можливість дослідити сутність понять «організація передшкільної освіти дітей п'яти років», «наступність», «перспективність освіти», «партнерська взаємодія», «дошкільна зрілість»; з'ясувати атрибутивні параметри на основі їх зіставлення з

однопорядковими категоріями («безперервність освіти», «підготовка до школи», «готовність до навчання у школі»);

- взаємозв'язку методологічних підходів (системного, діяльнісно-особистісного, контекстного) до організації передшкільної освіти дітей п'яти років;

- системного підходу, який дозволив вивчити структуру і сутність феномена «передшкільна освіта дітей п'яти років» у цілісності та взаємозв'язку з поняттями «організація», «безперервність», «наступність», «перспективність» як складників загальної системи освіти, формування цілісної особистості дитини-випускника дошкільного навчального закладу, здатного адаптуватися до нових умов шкільного навчання;

- діяльнісно-особистісного підходу, що дозволив максимально враховувати індивідуально-психологічні особливості, досвід кожного із суб'єктів партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років, які усвідомлюють себе дієвим творцем процесу модернізації дошкільної освіти;

- контекстного підходу, який сприяв максимальному наближенню процесу організації передшкільної освіти дітей п'яти років до єдиної безперервної системи освіти суміжних і послідовних її ланок: дошкільної, передшкільної, початкової; забезпеченню формування особистості дитини в контексті її психологічної, особистісної, соціальної, інтелектуальної готовності до прийняття нової соціальної позиції «школяр».

Теоретичне та практичне вивчення означеної проблеми переконливо засвідчує необхідність виокремлення проміжної ланки в системі безперервної освіти між її дошкільною і початковою ланками, а

саме передшкільної освіти дітей п'яти років (шостий рік життя), що збалансує зміст, форми та методику формування особистості майбутнього школяра, не дублюючи шкільних програм і методів навчання та водночас забезпечить наступність, перспективність, спадкоємність змісту, методики і способів взаємодії в системах «дитина-учень», «учитель-дитина», літичний, безкризовий перехід дітей передшкільної ланки до першого класу школи в постійній партнерській взаємодії усіх учасників навчально-виховного процесу дошкільних начальних закладів, початкової школи, громадськості (управлінських, методичних служб різних рівнів) і батьків.

Теоретичний концепт позиціонує вихідні теоретичні положення дослідження, його науково-понятійний апарат (освіта, дошкільна освіта, передшкільна освіта, безперервність, наступність, організація, взаємодія тощо), з'ясування якого уможливило розуміння сутності процесу організації передшкільної освіти дітей п'яти років, обґрунтування педагогічних умов та експериментальної методики їх реалізації. Засадничими в концепті, що розглядається, виступили такі положення: трансформація освітніх систем (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Лутай, В. Огнев'юк); філософський концепт освіти (В. Андрющенко, Є. Бондаревська, Т. Воропай, Б. Гершунський, М. Данилов, Б. Єсіпов, І. Карпенко, В. Краєвський, В. Кремень, М. Никандров, І. Підласий, С. Тавров та ін.); концептуальні підходи щодо наступності та безперервності освіти (О. Біда, А. Богущ, М. Вашуленко, А. Гуржій, В. Зайчук, М. Згуровський, Ю. Зіньковський, І. Зязюн, Л. Калмикова, А. Кухта, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, М. Солдатенко, Т. Степанова, М. Степко, О. Сухомлинська, П. Таланчук, М. Львов, Н. Шиліна та ін.); наступність між дошкільною і початковою ланками освіти (Л. Артемова, О. Біда, А. Богущ, З. Борисова, Л. Венгер,

О. Грибанова, Н. Гавриш, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Котирло, В. Кузь, І. Рогальська-Яблонська, Г. Люблінська, З. Плохій, О. Проскура, О. Савченко, Т. Степанова та ін.); наступність як дидактичний принцип і умова формування певних якостей особистості (А. Богуш, Н. Манжелій, О. Савченко, Л. Федорович та ін.); теорія діяльнісно-особистісного (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонт'єв, В. Лозова, С. Рубінштейн та ін.) і контекстного підходів (А. Вербицький, О. Гогоберидзе, В. Давидова, Т. Дубовицька, О. Ковтун, Н. Лаврент'єва, О. Леонт'єв, Т. Сорокіна, В. Теніщева та ін.); «педагогічна взаємодія» (Є. Ільїн, О. Киричук, Є. Коротаєва, В. Котюков, В. Маралов, В. Питюков, Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен та ін.); партнерська взаємодія (О. Алексєєва, Ш. Амонашвілі, Т. Бабаєва, Т. Березина, М. Гузик, С. Лисенкова, Т. Нежнова, А. Майер, І. Хоменко та ін.); підготовка дітей до школи (О. Аніщенко, А. Богуш, І. Будницька, Т. Доронова, Я. Коломинський, Т. Кондратенко, В. Котирло, Є. Панько, О. Усова, Дж. Чепа та ін.); формування психологічної готовності до навчання у школі (Л. Венгер, А. Давидчук, О. Запорожець, Л. Земцова, Є. Сапогова, Є. Сушкова та ін.); внутрішня позиція школяра (Л. Божович, А. Венгер, Л. Венгер, Д. Ельконін, Г. Назаренко, Т. Нежнова, Є. Павлютенков, Є. Сапогова та ін.); «шкільна зрілість» (А. Анастасі, Г. Люблінська, В. Мухіна, О. Проскура, І. Шванцер та ін.); «дошкільна зрілість» (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Т. Піроженко, М. Удовенко та ін.); соціальна ситуація розвитку дитини (Л. Виготський, Л. Божович та ін.).

Методичний концепт репрезентує методику організації передшкільної освіти дітей п'яти років як теоретично обґрунтованого процесу партнерської взаємодії усіх його учасників; визначення

критеріїв, показників, рівнів організації передшкільної освіти дітей п'яти років і педагогічних умов реалізації запропонованої методики.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів дослідження: теоретичні: методи порівняльного та системного аналізу для зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему, визначення понятійно-категоріального апарату дослідження, обґрунтування методичних і теоретико-методичних засад та педагогічних умов організації передшкільної освіти; емпіричні методи: з метою вивчення стану організації передшкільної освіти застосовано діагностувальні методи (анкетування, опитування, тестування), аналіз державних документів, що регулюють організацію дошкільної освіти в Україні, Державних стандартів, програм дошкільної та початкової освіти; педагогічний експеримент (пошуково-розвідувальний, констатувальний, формувальний і контрольний етапи) – з метою перевірки гіпотези дослідження; обсерваційні методи (спостереження, самоспостереження, метод самооцінки) для виявлення рівнів організації передшкільної освіти; методи математичної статистики для статистичного групування експериментальних даних і перевірки статистичної гіпотези.

Експериментальною базою дослідження виступили: ДНЗ № 241, НВК № 22, ДНЗ № 148, ДНЗ № 6, ЗОШ № 69, ЗОШ № 26 міста Кривий Ріг, КЗО «Дошкільний навчальний заклад (центр розвитку дитини) № 3», КДНЗ № 183 міста Дніпропетровськ, ДНЗ № 9, НВК № 14 міста Херсон. В експерименті взяли участь 750 дітей старшого дошкільного віку (372 – в експериментальній і 378 – у контрольній групах), 650 педагогів (350 вихователів і 300 вчителів початкових класів), 200 батьків дітей перед шкільного віку.

Наукова новизна дослідження. Уперше науково обґрунтовано теоретико-методологічні концепти організації передшкільної освіти дітей

п'яти років на основі системного, діяльнісно-особистісного та контекстного підходів; розкрито сутність і структуру понять «готовність дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр», «організація передшкільної освіти дітей п'яти років», «партнерська взаємодія в організації передшкільної освіти»; визначено критерії (когнітивний, практико-дієвий, мотиваційно-діяльнісний) із відповідними показниками рівнів партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років; критерії (особистісно-оцінна, соціально-комунікативна компетенції) з показниками готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр»; схарактеризовано загальні рівні організації передшкільної освіти дітей п'яти років (творчий, продуктивний, елементарний); науково обґрунтовано педагогічні умови організації передшкільної освіти дітей п'яти років (організація передшкільної освіти на засадах дитиноцентризму; забезпечення розвивального потенціалу освітнього середовища дошкільного навчального закладу; спрямованість навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу на формування готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр»; наявність партнерської взаємодії вихователів ДНЗ, учителів початкової школи і батьків в організації передшкільної освіти дітей п'яти років); розроблено й експериментально перевірено модель організації передшкільної освіти дітей п'яти років (організаційно-нормативний, когнітивно-методичний, практико-дієвий, рефлексивно-оцінний етапи); уточнено зміст понять «дошкільна зрілість», «наступність», «організація», «передшкільна освіта», «партнерська взаємодія», «соціальна позиція «школяр»; подальшого розвитку набула методика реалізації наступності, перспективності та спадкоємності дошкільної, передшкільної і початкової ланок освіти.

Практичне значення дослідження: розроблено діагностувальну та експериментальну методики організації передшкільної освіти; форми, методи організації передшкільної освіти дітей п'яти років і партнерської взаємодії дошкільної та початкової ланок освіти (проект «Партнерська взаємодія дошкільної і початкової ланок освіти»); систему практичних занять-тренінгів з батьками майбутніх першокласників, корекційно-розвивальних занять з дітьми п'яти років із формування готовності до соціальної позиції «школяр», вправи, ігрові та педагогічні ситуації; соціально-педагогічний і методичний супровід залучення батьків майбутніх першокласників до партнерської взаємодії.

Результати дослідження можуть бути використані вихователями, управлінцями, завідувачами, методистами в навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів, учителями початкових класів загальноосвітніх шкіл, управлінцями, батьками, студентами; викладачами в процесі підготовки майбутніх фахівців спеціальності «Дошкільна освіта» і «Початкова освіта», системі післядипломної педагогічної освіти, а також у змісті спецкурсів, спецсемінарів, організації різних видів практик.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів міста Кривий Ріг (довідка Управління освіти і науки виконкому Криворізької міської ради № 71-14 від 25.05.2015 р.), «Спеціалізованого навчально-виховного комплексу «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітня школа І ступеня» з поглибленим вивченням іноземних мов художньо-естетичного напрямку № 22» (довідка № 117 від 22.10.2015 р.), Комунального закладу освіти «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 183 комбінованого типу» Дніпропетровської міської ради (довідка № 126 від 15.10.2015 р.), ККДНЗ № 241 міста Кривий Ріг (протокол № 4 від 28.05.2015 р.), КЗО

«Дошкільний навчальний заклад (центр розвитку дитини) № 3» (протокол № 2 від 11.10.2015 р.), ДНЗ № 9 (довідка № 7 від 16.03.2015 р.), НВК № 14 (довідка № 129 від 10.03.2015 р.) міста Херсон; Дніпропетровського обласного інституту післядипломної освіти (акт № 7 від 29.08.2015 р.), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (протокол № 1 від 28.08.2015 р.), Херсонського державного університету (довідка № 09/212 від 22.02.2015 р.), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка № 05/200 від 30.03.2015 р.), Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університету імені К. Д. Ушинського» (акт № 3003 від 20.10.2015 р.), ДВНЗ «Криворізький національний університет» Криворізький педагогічний інститут (акт № 02-02-547/3 від 22.10.2015 р.).

Особистий внесок автора в роботах у співавторстві. У колективній монографії «Формування особистості дошкільника засобами освітніх технологій» [2] здобувачеві належать розділи «Дошкільна освіта у структурі загальної системи освіти» і «Партнерська взаємодія дошкільної та початкової ланок освіти». Здобувач є укладачем збірника матеріалів міського освітнього проекту «Партнерська взаємодія дошкільної та початкової ланок освіти».

Достовірність дослідження забезпечено теоретичним і методологічним обґрунтуванням його вихідних положень використанням комплексу методів дослідження, що адекватні об'єктові, предмету, меті та завданням, логіці розробки проблеми; тривалістю експериментального дослідження; апробацією й упровадженням у практику роботи дошкільних навчальних закладів його концептуальних положень; статистичною обробкою результатів експерименту.

Апробацію результатів дослідження здійснено в ході виступів та обговорень його основних положень і результатів на науково-методичних і науково-практичних конференціях, семінарах, конгресах, форумах різного рівня: міжнародних: «Сучасне дошкілля: реалії та перспективи» (Київ, 2009), «Інновації як чинник суспільного розвитку: теорія та практика» (Суми, 2010), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2010), «Дошкільна, передшкільна та початкові ланки освіти: реалії та перспективи» (Одеса, 2011), «Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти» (Херсон, 2011), «Миссия учителя в современном мире» (Одесса, 2012), «Теоретико-методичні засади передшкільної освіти в сучасному освітньому просторі» (Миколаїв, 2012), «XXI век: гуманистический контекст художественного образования» (Севастополь, 2012), «Актуальні проблеми педагогічних кадрів для дошкільної освіти» (Рівне-Кременець, 2012), «Непрерывное образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям» (Санкт-Петербург, 2013), «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития» (Санкт-Петербург, 2013), «Розвиток особистості в сучасному медіа-просторі» (Луганськ, 2013), «Психолого-педагогічний супровід формування життєвої компетентності дітей дошкільного та шкільного віку» (Умань, 2013), «Дидактика Яна Амоса Коменського як універсальне мистецтво надання та здобуття освіти» (Умань, 2013), «Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті педагогічних ідей Фрідріха Фребеля» (Херсон, 2014), «Современное образование: Актуальные проблемы профессиональной подготовки и партнерства с работодателем» (Томск, 2014), «Актуальні проблеми

сучасної дошкільної та вищої освіти» (Одеса, 2014); всеукраїнські: «Психолого-педагогічні умови організації розвивального середовища в закладах освіти» (Херсон, 2010), «Психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності майбутніх учителів» (Кривий Ріг, 2010), «Дошкільна освіта в умовах інтеграції: історія, проблеми, перспективи» (Ніжин, 2010), «Стратегія та перспективи розвитку дошкільної освіти в сучасних умовах» (Мелітополь, 2011). «Обов'язкова передшкільна освіта як важлива умова у забезпеченні наступності» (Кривий Ріг, 2011), «Керівництво процесом створення соціокультурного простору в дошкільних закладах для розвитку загальної креативності учасників педагогічного процесу» (Кривий Ріг, 2011), «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Криворізька сесія, 2012), «Сталий розвиток промисловості та суспільства» (Кривий Ріг, 2012), «Формування особистості дошкільника засобами освітніх технологій» (Кривий Ріг, 2012), «Модернізація змісту передшкільної освіти» (Миколаїв, 2013), «Підвищення якості освіти в професійній підготовці майбутніх учителів» (Кривий Ріг, 2014), «Сучасне дошкілля: проблеми, досвід, перспективи розвитку» (Ніжин, 2015), «Педагогічна освіта і наука: традиції, реалії, перспективи» (Умань, 2015), «Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі: теорія і практика» (Одеса, 2015).

Публікації. Результати дослідження висвітлено в 43 наукових працях, серед яких: 2 монографії (1 – у співавторстві), 21 стаття у фахових виданнях України, 6 – у періодичних виданнях інших країн, 10 – апробаційного характеру, 4 – додатково відображають наукові результати дисертації (1 – у співавторстві).

Матеріали кандидатської дисертації з теми «Формування відповідального ставлення молодших школярів до навчання» (спеціальність 13.00.09 – теорія навчання), яку було захищено у 2008 році, у тексті докторської дисертації не використано.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ П'ЯТИ РОКІВ

1.1. Дошкільна освіта у структурі загальної системи освіти

Освіта є найважливішим конструктом цивілізації, визначальним чинником соціально-економічного поступу суспільства. Тенденції розвитку сучасного суспільства ставлять нові вимоги перед освітою, яка відіграє вирішальну роль у становленні кожної особистості. В силу цих тенденцій наука як сфера, що продукує нові знання, і освіта, яка олюднює знання, робить їх дієвими, діяльними, об'єктивно висуваючи в число головних пріоритетів будь-якого суспільства, що претендує на конкурентоспроможність у сучасному світі. Це вимагає від країни, яка намагається бути конкурентоспроможною, забезпечити пріоритетність освіти і науки, чітко визначити нові освітні завдання і цілеспрямовано реалізувати їх. Освіта повинна підготувати людину до нових умов життя і діяльності [28, с. 10].

Практика розвинутих країн показує, що в сучасному світі наука й освіта все більше є головними структурними чинниками сучасної економіки. Необхідні суттєві зміни в теорії і практиці освіти, модернізації її на гуманістичній основі. Найважливішим підґрунтям освітнього процесу, його вихідним пунктом, своєрідним початком відліку має стати осмислення особистості, шляхів її розвитку і перетворення на теренах світової і національної культури [229, с.144].

Розглянемо категорію «освіта», її принципи та функції. Схарактеризуємо дошкільну освіту, як початкову ступінь освіти як один із важливих шляхів розвитку та засобів формування інтелектуального потенціалу народу й окремої особистості.

Як відомо, освіта (рос. – «образование»; англ. – «education»; нім. – «bildung»; грецьк. – «paideia») – є суспільним процесом (діяльність, інституція) розвитку і саморозвитку особистості, пов'язаний з оволодінням соціально значущим досвідом, втіленим у знаннях, уміннях, навичках творчої діяльності, чуттєво-ціннісних формах духовно-практичного освоєння світу [426]. Цей процес має суспільний характер, тобто здійснюється у суспільстві суспільним чином і за суспільно визначеними стандартами.

Філософія є теорією й методологією освіти. З погляду філософії, освіта є трансформацією «духу епохи» у структуру свідомості, світогляду, духовний світ, культуру і загальне єство особистості. Філософія освіти корегує, по-перше, його суспільну якість і значення; по-друге, афективність її реалізації педагогічними заходами в умовах і можливостях наявного типу культури; по-третє, відповідність загальноцивілізаційним магістралям розвитку людства у загальноісторичному аспекті [426].

Термін «освіта» в науково-педагогічній літературі з'явився в кінці XVIII сторіччя для позначення формувально-виховного впливу навчання на особистість, проте воно не мало конкретного термінологічного сенсу і вживалось як синонім до слова «виховання». Так, Й. Песталоцці використовував цей термін у значенні «формування образу» [322], пізніше для позначення всього навчально-виховного процесу. І тільки в другій половині XIX ст. феномен «освіта» набув свого термінологічного значення, при цьому, спочатку його пов'язували з навчанням, яке впливає на формування особистості.

У широкому розумінні слова, освіта – це процес або продукт «формування розуму, характеру або фізичних здібностей особистості. У технічному значенні освіта – це процес, за допомогою якого суспільство через школи, коледжі, університети та інші інститути цілеспрямовано передає свою культурну спадщину – нагромаджене знання, цінності і навички – від одного покоління іншому (між поколіннями)» [289, с.167].

Рівень загальної і спеціальної освіти зумовлюється вимогами виробництва, станом науки, техніки і культури, а також суспільними відносинами.

Освіту можна також визначити як цілеспрямовану пізнавальну діяльність людей з отримання наукових знань, що вважаються надійно встановленими, істинними або такими, що мають бути повсюдно застосовані, нехай, навіть, якщо суперечать істині, але встановлені як обов'язкові прописаними і неписаними законами й нормами суспільства; а також з удосконалення знань і вмінь. Згідно з М. Никандровим і С. Тавровим, «освіта пов'язана з привласненням людиною цінностей, ціннісним ставленням до життя» [82, с.21].

Освіта передбачає кінцевий результат навчання на кожному її рівні і розглядається у таких дефініціях: грамотність – освіченість – компетентність – професійна компетентність – культура – ментальність. Результат освіти – це фіксований факт присвоєння і державою, і суспільством, і особистістю усіх тих цінностей, що породжуються у процесі освітньої діяльності, які є важливими для економічного, морального, інтелектуального стану «споживачів продукції» освітньої сфери: держави, суспільства, кожної людини та всієї цивілізації в цілому [393, с. 31].

На думку В. Ледньова, засвоєння знань, умінь і навичок, тобто досвіду попередніх поколінь, розвиток функціональних механізмів психіки, виховання типологічних властивостей є складовими становлення особистості, а діалектика співвідношення понять «навчання», «виховання» і «розвиток» відображає діалектику співвідношення відповідних аспектів особистості. Отже, освіта і становлення особистості – процеси взаємопов'язані [242, с. 41-43].

По-різному визначають поняття «освіта» сучасні вчені (М. Данилов, Б. Єсіпов, І. Підласий та ін.) як «володіння системою знань, умінь і навичок; необхідна умова підготовки людини до життя, праці, формування наукового

світогляду, розвиток пізнавальних сил і здібностей. Основний шлях здобування освіти-навчання» [108, с. 37]; «як обсяг систематизованих знань, умінь і навичок, способів мислення, якими оволодів той, кого навчали» [331, с. 25]. С. Гессен пов'язує освіту з культурою: «освіта – це не що інше як культура індивіда... скільки культурних цінностей, стільки і видів освіти» [86, с. 35].

За Є. Бондаревською, «освіта – це духовне обличчя людини, яке формується під впливом моральних і духовних цінностей» [52, с. 36].

Освіту як процес досліджували такі вчені, як В. Гершунський, Л.Занков та ін., оскільки вона становить цілісну єдність навчання, виховання, розвитку, саморозвитку особистості; збереження культурних норм з орієнтацією на майбутній стан культури; створення умов для повноцінної реалізації внутрішнього потенціалу індивіда і його становлення як інтегрованого члена суспільства, виконуючи функцію наступності поколінь [126, с. 615].

В. Гершунський вважає, що освіта як процес за своєю сутністю є ні що інше, як процес руху від цілей до результату, процес суб'єкт-об'єктної і суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів і учнів, за яким той, хто навчається (дитина, учень, студент, слухач), чим більше виявляє активну, глибоку і всебічну участь у процесі навчання й учіння, виховання й саморозвитку перетворюється з достатньо пасивного об'єкта діяльності педагога в повноправного співучасника, тобто в суб'єкт педагогічної взаємодії (спілкування, комунікації) не тільки з педагогом, але й з іншими учнями [85, с. 99].

Освітній педагогічний процес відбувається в певних організаційних (індивідуальне, індивідуально-групове, групове, колективне тощо) формах (заняття, урок, лекція, семінар тощо) з використанням різноманітних засобів освіти (навчальних і методичних текстів, наочності, ТЗН тощо). Освіта як процес підлягає керівництву та управлінню нею, реформуванню, модернізації

з метою надання їй конструктивності, аргументованості, практичної реалізації.

Освіта, зазначає В. Краєвський, є процесом прилучення людини до культури і водночас результатом інтеріоризації культури, включенням її у світ людської суб'єктивності як цілеспрямований процес виховання і навчання в інтересах людини, суспільства держави: саме в такій послідовності пріоритетів за сучасних умов [228, с. 54].

Отже, освіту розуміють і як соціальне явище, і як педагогічний процес, як основу інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави.

Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [134].

Розвиток і вимоги суспільства та сьогодення окреслюють функції освіти. Аналіз функцій сучасної освіти подано в роботах українських педагогів (Ю. Зіньковський, З. Курлянд, Г. Мірських, Г. Семенова, В. Огнев'юк, В. Тюріна, Р. Хмелюк та ін.). Філософський погляд на функції освіти з урахуванням сучасної ситуації подано в працях В. Андрющенка, Т. Воропай, В. Кременя, І. Карпенка та ін. учених [229, с. 3-5].

С. Гончаренко виокремлює три функції освіти: людинотворчу – забезпечення певного рівня знань, грамотності; стану емоційно-вольової сфери, поведінкових орієнтацій, готовності до виконання різних соціальних ролей, видів діяльності тощо; технологічну – забезпечення «бази життя»; формування навичок і вмінь трудової, громадської, господарської, професійної діяльності; гуманістичну – виховання людей у дусі миру, високої

моральності, культури, розуміння пріоритетів загальнолюдських цінностей (життя, праці, самої людини, природи тощо) [126, с.615]. Ці функції органічно поєднуються з функціями навчання: освітньою, розвивальною, виховною.

На основі теоретичного аналізу виділяємо такі функції освіти (Див. рис. 1).



Рис. 1. Функції освіти

Успішна реалізація українською освітою вищезазначених функцій дає можливість сформувати людину з інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, готовністю до інноваційного типу діяльності, що стане адекватною відповіддю на перехід цивілізації в інноваційний тип розвитку [28, с. 15].

Характеризуючи категорію «освіта», зупинимося на характеристиці її принципів.

Принципи освіти (від гр. ргіпсіріит – начало, основа) – це вихідні положення, на яких ґрунтується діяльність усієї системи освіти в Україні і її

підрозділів, зокрема класична дидактика, характеризує категорію «освіта» такими принципами, як науковість, систематичність і послідовність. Зміст освіти, зазначає В. Краєвський, має бути суворо науковим, об'єктивно відображати сучасний стан відповідної галузі наукового знання з урахуванням тенденцій та перспектив розвитку. Знання, вміння і навички повинні формуватися в певному порядку: кожен елемент навчального матеріалу логічно повинен бути пов'язаний з іншими, наступне спирається на попереднє і готує до засвоєння нового [228, с.54].

Згідно основної мети освіти – розвиток особистості як найвищої цінності суспільства, основним стратегіям розвитку освіти – гуманізм та демократизм, основним її принципом є принцип людиноцентризму.

В Білій книзі національної освіти України (2010 р.) акцентується увага на сучасній перспективі та принципах розвитку освіти сьогодення і майбутнього. Одним із них є принцип існування і розвитку – «культуроодолцільності». За цим принципом освіта розглядається насамперед як соціальний інститут з функцією духовного відродження культури людини в суспільстві. Це означає навчання в контексті культури, орієнтацію освіти на характер і цінність культури, на засвоєння її досягнень та її відродження, на засвоєння соціокультурних норм і включення людини в їх подальший розвиток [28].

У сучасних умовах винятковим є принцип доступності і рівності умов для кожної особистості, смислом і основним показником розвитку кожної окремої людини. Крім того це головний важіль подальшого прогресу суспільства, особливо в умовах переходу до науково-інформаційних технологій, а потім і суспільства знань, де успіх у виробництві і життєдіяльності залежатиме передусім від розвитку людини. У зв'язку з цим актуалізується завдання – як можна максимально наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, здібностей і особливостей. Цей принцип повинен бути визначальним при проведенні будь-яких змін в освіті.

Він дасть змогу досягти найвищої якості освіти завдяки її пізнанню і розвитку. Стрижневим у сучасній освіті є принцип дитиноцентризму, але не як увага до дитини як такої, до дитини абстрактної, узагальненої, а як до конкретної дитини із її сутнісними характеристиками. Це важливо на всіх етапах освітньої діяльності [28, с.17].

Отже, провідними принципами освіти є науковість, системність, гуманістичність, послідовність, людиноцентризм, дитиноцентризм, демократизація, інноваційність, безперервність, доступність, культуродоцільність (Див. рис.2).

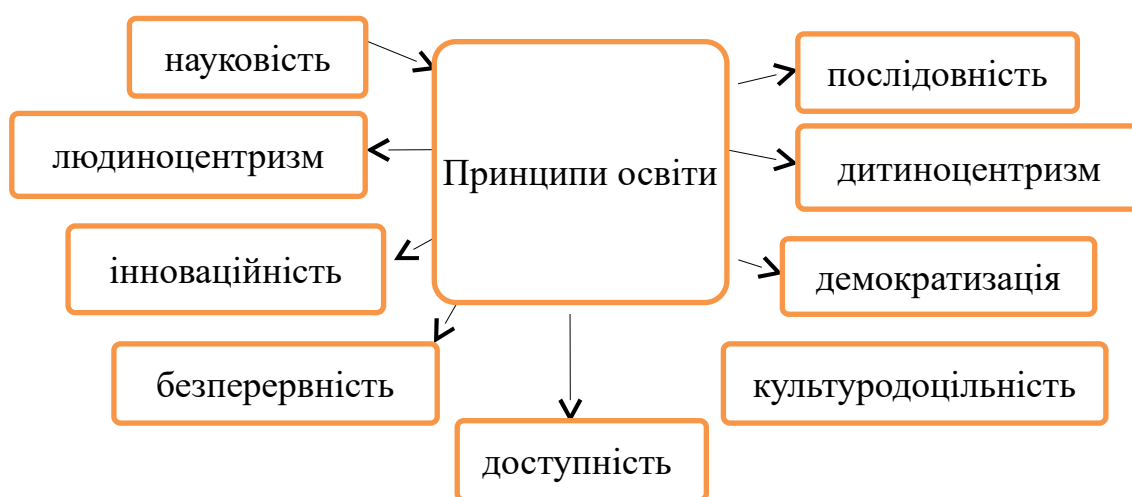


Рис. 2. Принципи освіти

Кожне суспільство відтворює себе через систему освіти, транслюючи наступному поколінню ті знання, уміння, навички, які дають змогу молодій людині включатися в структури суспільства, адаптуватися до їх змін, жити у суспільстві, реалізувати себе як в особистісному, так і в професійному напрямках. З іншого боку, цивілізаційні тенденції розвитку, на думку В.Кременя, ставлять нові вимоги перед людиною, а отже, і перед освітою, що відіграє вирішальну роль у становленні кожної особистості [229, с. 3].

Система освіти стала об'єктом вивчення як зарубіжних (С. Ароновіц, У. Бек, П. Бурдьє, П. Друкер, Х. Жирокс, К. Манхейм та ін.), так і вітчизняних (В. Бакіров, Г. Климова, К. Астахова, Є. Подольська, Л. Півнева та ін.)

дослідників, які зазначають, що система освіти створює можливості розвивати особистість у двох основних напрямках: 1) розвиток соціально значимих якостей: формування інтелектуального, морального і ресурсного потенціалу суспільства і держави; сприяння політичному, економічному і культурно-технологічному розвитку суспільства; 2) самої особистості, суспільства і держави; підготовка людини до успішної й безпечної перетворювальної діяльності в сучасному соціумі [85, с.21].

Система освіти України є сукупністю навчально-виховних і культурно-освітніх закладів, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти, які згідно з Конституцією та іншими законами України, здійснюють освіту і виховання громадян. Функціонування системи освіти забезпечується державою. У статті 53 Конституції України визначено: «Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням і студентам» [134].

Структура і доцільність створеної в державі системи освіти характеризують її ефективність і перспективність розвитку. Рівні освіти за Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО-2011) представлені в Додатку А.

Система освіти в Україні включає навчально-виховні заклади, науково-методичні установи, державні та місцеві органи управління, функціонування яких спрямоване на забезпечення навчання й виховання особистості та які пов'язані між собою принципом наступності – дошкільна, загальна середня, позашкільна, професійно-технічна, вища, післядипломна ланки освіти.

Систему освіти України становлять такі навчальні заклади:

- дошкільні навчальні заклади: дошкільний навчальний заклад ясла, ясла – садок; дошкільний навчальний заклад дитячий садок;
- середні заклади освіти: початкова школа (1-4 кл.); (середня) основна школа (5-9 кл.) (загальноосвітня); старша школа (10-11 кл.) (школа I-III ступенів); ліцеї; гімназії; спеціалізовані школи;
- позашкільні заклади;
- професійно-технічні заклади;
- вищі заклади освіти: технікуми, училища, коледжі; інститути, академії, університети, консерваторії.

У сучасному суспільстві свою ефективність підтвердила освіта через систему Інтернет, «відкриті університети», дистанційне навчання і т. п. У контексті реалізації цієї системи освіти, що отримала назву неінституційної моделі освіти особливої уваги заслуговує позашкільна освіта з різних напрямів: художньо-естетичного, туристсько-краєзнавчого, еколого-натуралістичного, науково-технічного, дослідницько-експериментального, фізкультурно-спортивного, військово-патріотичного та ін. Така розгалужена система позашкільних установ створює додаткові можливості для духовного, інтелектуального і фізичного розвитку дітей та підлітків.

Отже, аналізуючи категорію освіти в сучасному суспільстві, зазначимо, що визначення освіти як педагогічної категорії на сучасному етапі полягає у пошуку нових шляхів розвитку освітніх систем; всебічному розвитку людини як особистості, а насамперед формування та розвиток дитини як найвищої цінності суспільства, у збагаченні на цій основі її інтелектуального, творчого, культурного потенціалу, підвищення освітнього рівня особистості впродовж життя, а також у забезпеченні народного господарства кваліфікованими фахівцями. Головне завдання – навчання, виховання, розвиток особистості, підготовка її до життя в сучасному суспільстві. Зазначимо, що на розвиток та процес глобалізації освіти в сучасних умовах впливають такі взаємопов'язані чинники: швидкозмінність і швидкоплинність процесів суспільного розвитку;

соціально-економічні трансформації в суспільстві, що призвели до появи принципово нового для нашої економіки і соціального буття явища – ринку праці; інтеграційні тенденції у світі; інформаційний «вибух» у суспільстві, зумовлений появою нових інформаційних технологій і мультимедіа. Освіта, виконуючи свою гуманістичну місію, має підготувати особистість до життя в сучасному відкритому світі. Тому розвиток і глобалізація освіти зумовлені всіма чинниками й умовами існування суспільства: економічними, політичними, соціальними, культурними і т.п [28, с.45].

Таким чином, педагогічна категорія «освіта» спрямовує розвиток дитини, розвиток особистості та розвиток суспільства в цілому.

Фундаментом системи освіти є її дошкільна ланка. Адже доступність до якісної освіти започатковується з дошкільної освіти, оскільки саме вона є базою цілісного розвитку майбутніх громадян України, фундаментом творення нового освітнього процесу.

1.1.2. Дошкільна освіта України.

Дошкільна освіта є першою вихідною ланкою безперервної освіти. У цьому зв'язку в сучасній національній освіті існує потреба в узагальненні й систематизації досвіду, вирішення проблеми, що виникли на шляху розвитку вітчизняної дошкільної освіти, теоретичного осмислення здобутків дошкільної освіти, традицій, тенденцій, закономірностей, що допоможе усвідомити її значення, неперервність, глибоко проникнути в її сутність, мету, зміст і форми організації. Головним пріоритетом сучасної дошкільної освіти є особистість дитини. Створення умов для удосконалення її неповторної унікальності, розвитку здібностей та обдарувань сприятиме всіляким успіхам дитини в майбутньому, що, у свою чергу, позитивно позначатиметься на благополуччі держави. Дошкільна освіта потребує уваги і з погляду збільшення її можливостей щодо раннього розвитку людської особистості,

виявлення обдарованості, задатків, сприяння формуванню здібностей, талантів кожної дитини на основі компетентнісного підходу і створення розвивального середовища [301, с. 5].

Зазначимо, що міжнародна спільнота все більше акцентує увагу на зміцненні статусу дитинства в суспільстві, підвищенні уваги до дитячої субкультури, дитячої творчості. Забезпечення самовизначення особистості, духовного становлення дітей, підготовка їх до самостійного життя, взаємодія сім'ї й суспільних інститутів – питання, які складають сучасну державну політику, спрямовану на реалізацію принципу дитиноцентризму, забезпечення життєдіяльності як важливої складової повноцінного розвитку особистості.

Державні документи у сфері освіти визначають дошкільну освіту сьогодні вихідною ланкою освіти (Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) [113], «Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті» [287], Закони «Про дошкільну освіту» [133], в яких позиціонується також необхідність наукового забезпечення модернізаційних процесів у вітчизняній системі освіти щодо відповідності її сучасним світовим тенденціям.

Зазначимо, що вік індивіда від народження до 6-7 років належить до першого дошкільного дитинства. Дошкільна освіта покликана забезпечити гармонію єднання дитини з природою та прилучення до динамічного, стрімкого, насиченого технікою сьогодення. Як стверджує американський психолог Б. Фуллер: «Усі діти народжуються геніями, але впродовж перших шести років ми допомагаємо їм позбутися цієї геніальності» [211, с. 151].

Погляд на дошкільне дитинство як на самоцінний, самобутній і неповторний період життя особистості поділяють сучасні українські науковці І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Кочубей, В. Кремень, В. Кузь, Н. Побірченко, Т. Поніманська, Ю. Приходько, О. Сухомлинська, О. Савченко та ін., які зауважують, що завданням дошкільної ланки освіти є

соціально організована підтримка зростання кожної особистості, її соціокультурного становлення. Дошкільне дитинство є важливою передумовою успішного розвитку особистості в наступні роки.

Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» визнала пріоритетність родинного виховання дітей та завдання реформування дошкільного виховання [113, с.18]. Пріоритетними напрямками реформування дошкільного виховання було визначено: розвиток у дитини духовності як домінуючого начала у структурі особистості; своєчасне виявлення ранньої обдарованості, забезпечення умов для розвитку талановитих дітей; дослідження динаміки стану здоров'я та психічного розвитку дошкільників; інтеграція родинного та суспільного дошкільного виховання; удосконалення навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах з урахуванням особистісних якостей, стану здоров'я, природних задатків дитини [113, с. 20].

В Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) було підняте питання про необхідність розробки і державного стандарту дошкільної освіти – Базового компонента дошкільної освіти. Вперше в цій програмі в науково-педагогічний обіг було введено нове поняття «дошкільна освіта» (замість «дошкільного виховання») і визнано дошкільну освіту першою ланкою системи неперервної освіти, а термін «дитячий садок» було замінено терміном «дошкільний навчальний заклад».

Стратегічні завдання програми «Освіта» знайшли свій подальший розвиток у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті [287], в якій було визначено мету державної політики щодо розвитку освіти, що полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України; пріоритетні напрями державної політики щодо розвитку освіти у XXI столітті. Одне із чільних місць у Доктрині було відведено «дошкільній підготовці дітей», як от: безоплатність навчання і виховання; дотації держави на утримання дітей у дошкільних

зкладах; широка й різноманітна мережа дошкільних закладів і навчальних комплексів (загальними, з профільними групами різного спрямування, компенсуючими та комбінованими; групами короткочасного перебування, прогулянковими, оздоровчими тощо) різних форм власності; охоплення усіх дітей, незалежно від місця проживання, різними формами медичного огляду і безоплатної підготовки дітей до школи; створення системи підтримки молодих сімей.

Одним із провідних принципів освіти Доктриною було визнано безперервність, яка забезпечується шляхом наступності змісту та координації освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб для можливого переходу до наступних ступенів [287, с. 6].

Вперше в історії педагогічної освіти було розроблено Закон «Про дошкільну освіту», в змісті якого було визначено дошкільну освіту – цілісним процесом, спрямованим на: забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; формування в дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду та подано обов'язковість первинної складової частини системи безперервної освіти в Україні – дошкільної освіти» [133].

У Законі визначено права дитини у сфері дошкільної освіти: дитина має гарантоване право на безоплатну дошкільну освіту в державних і комунальних дошкільних навчальних закладах; безпечні та нешкідливі для здоров'я умови утримання, розвитку, виховання і навчання; захист від будь-якої інформації, пропаганди та агітації. Що завдає шкоди її здоров'ю, моральному та духовному розвитку; безоплатне медичне обслуговування у державних і комунальних дошкільних навчальних закладах; захист від будь-яких форм експлуатації та дій, які шкодять здоров'ю дитини, а також від

фізичного й психічного насильства, приниження її гідності; здоровий спосіб життя [133].

Метою дошкільної освіти визнано формування бази особистісної культури дитини через відкриття її світу в його цілісності та різноманітності.

У ст.11 Закону «Дошкільний навчальний заклад та його повноваження» узаконено нову назву дошкільної установи і визначено його повноваження. Зазначено, що дошкільний навчальний заклад – забезпечує реалізацію права дитини на здобуття дошкільної освіти, її фізичний, розумовий і духовний розвиток, соціальну адаптацію та готовність продовжувати освіту.

У статті 8 Закону визначено і роль сім'ї у дошкільній освіті зокрема, сім'я зобов'язана сприяти здобуттю дитиною освіти у дошкільних та інших навчальних закладах або забезпечити дошкільну освіту в сім'ї відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти. Відвідування дитиною дошкільного навчального закладу не звільняє сім'ю від обов'язку виховувати, розвивати і навчати її в родинному колі. Батьки або особи, які їх замінюють, несуть відповідальність перед суспільством і державою за розвиток, виховання і навчання дітей, а також збереження їх життя, здоров'я, людської гідності [133].

У 2003 р. відповідно до Закону «Про дошкільну освіту» (стаття12) та відповідних змін від 20.05.2008 р. та від 05.06.2014 р. було розроблено і затверджено нове «Положення про дошкільний навчальний заклад», в якому окреслена нормативна база функціонування дошкільних навчальних закладів, умови, вимоги, управління та перспективи розвитку дошкільної освіти у роботі дошкільних навчальних закладів та визначено типи дошкільних навчальних закладів, а саме:

- дошкільний навчальний заклад (ясла) для дітей віком від двох місяців до трьох років, де забезпечуються догляд за ними, а також їх розвиток і виховання відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти;

- дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) для дітей віком від двох місяців до шести (семи) років, де забезпечуються догляд за ними, розвиток, виховання і навчання відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти;

- дошкільний навчальний заклад (дитячий садок) для дітей віком від трьох до шести (семи) років, де забезпечуються їх розвиток, виховання і навчання відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти;

- дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) компенсуючого типу для дітей віком від двох до семи (восьми) років, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, тривалого лікування та реабілітації.

Дошкільні навчальні заклади (ясла-садок) компенсуючого типу поділяються на спеціальні та санаторні:

- будинок дитини – дошкільний навчальний заклад системи охорони здоров'я для медико-соціального захисту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, а також для дітей з вадами фізичного та (або) розумового розвитку від народження до трьох (для здорових дітей) та до чотирьох (для хворих дітей) років;

- дошкільний навчальний заклад (дитячий будинок) інтернатного типу забезпечує розвиток, виховання, навчання та соціальну адаптацію дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, дошкільного та шкільного віку, які перебувають у родинних стосунках та утримуються за рахунок держави;

- дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) сімейного типу для дітей віком від двох місяців до шести (семи) років, які перебувають в родинних стосунках і де забезпечуються їх догляд, розвиток, виховання і навчання відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти;

- дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу для дітей віком від двох місяців до шести (семи) років, у складі якого можуть бути групи загального розвитку, компенсуючого типу, сімейні, прогулянкові, в

яких забезпечується дошкільна освіта з урахуванням стану здоров'я дітей, їх розумового, психологічного, фізичного розвитку;

- дошкільний навчальний заклад (центр розвитку дитини), в якому забезпечуються фізичний, розумовий і психологічний розвиток, корекція психологічного і фізичного розвитку, оздоровлення дітей, які відвідують інші навчальні заклади чи виховуються вдома.

У всіх типах дошкільних навчальних закладів при реалізації права дітей на дошкільну освіту враховуються особливі освітні потреби у навчанні і вихованні кожної дитини, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами відповідно до принципів інклюзивної освіти.

У Законі було визначено державний стандарт дошкільної освіти, яким є Базовий компонент дошкільної освіти (далі БКДО) – це державний стандарт, що містить норми і положення, які визначають державні вимоги до рівня розвиненості та вихованості дитини дошкільного віку, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті. Виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти, за Законом, є обов'язковим для усіх дошкільних навчальних закладів незалежно від підпорядкування, типів і форми власності, інших форм здобуття дошкільної освіти [133]. Базовий компонент дошкільної освіти є кінцевим результатом освіченості, вихованості, навченості дітей дошкільного віку.

У БКДО визначено орієнтацію навчально-виховної роботи на компетентнісний підхід, на формування у дітей компетентностей як кінцевого результату навчання і виховання в дошкільному закладі, яка, на жаль, до сьогодні ще остаточно не реалізована.

На початку XXI століття і у світовому освітньому просторі відбулися суттєві зміни у ставленні до сфери «дошкільна освіта». У жовтні 2010 року пройшов Всесвітній форум ЮНЕСКО з дошкільної освіти, в якому взяли участь 137 країн світу. У резолюції форуму відзначено: фундаментом освіти є дошкільна освіта.

Законом України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» у 2010 році було введено обов'язкове здобуття дошкільної освіти дітьми 5 років, передшкільну освіту визначено пріоритетним напрямом розвитку дошкільної та початкової ланок освіти та в 2010 році в Україні відбувся I Всеукраїнський з'їзд дошкільних працівників, на якому було затверджено освітню програму для дітей 5 років «Впевнений старт».

У 2012 році було прийнято нову редакцію БКДО, змістом якого було реалізація одного з напрямків забезпечення наступності між дошкільною ланкою освіти і початковою школою – ДСПО (Державний стандарт початкової освіти). Базовий компонент дошкільної освіти передбачає сформованість мінімально достатнього та необхідного рівня освітніх компетенцій дитини перших 6 (7) років життя (16 різних видів компетенцій дитини дошкільного віку за інваріантною і 4 – за варіативною складовою), що забезпечує її повноцінний психофізичний та особистісний розвиток, соціальну адаптацію та психологічну готовність до навчання у школі. Засади Базового компонента дошкільної освіти – це компетентнісний підхід до розвитку особистості, збалансованість набутих знань, умінь, навичок, сформованих бажань, інтересів, намірів та особистісних якостей і вольової поведінки дитини.

Щодо структури нового документу, то він складається з двох частин – інваріантної та варіативної. Інваріантна частина визначає обов'язковий для дітей певного віку ступінь засвоєння знань, понять, забезпечує єдність освітньо-виховного простору України, створює необхідні умови для розвитку, виховання і навчання дітей незалежно від місця та умов проживання, типу дошкільного закладу. Варіантна частина враховує і відображає у змісті освіти регіональні, етносоціокультурні та індивідуальні особливості розвитку дошкільника [18, с.13].

Інваріантна складова змісту дошкільної освіти формується на державному рівні і є обов'язковою для навчальних закладів різних типів і форм власності, що забезпечують реалізацію завдань дошкільної освіти, неперервність змісту освітніх ліній дошкільної та початкової ланок. З огляду на важливість дошкільного дитинства як базового періоду для формування способів пізнання, розуміння та відображення внутрішньої (психічної) та зовнішньої (Всесвіт) картин світу, змістом Базового компонента дошкільної освіти визначено освітні лінії, що забезпечують засвоєння дитиною способів (механізмів) розвитку (саморозвитку), набуття нею знань, умінь і навичок: «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина в природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини». Основою кожної освітньої лінії є дитина, її особистісний розвиток. Вилучення з інваріантної складової будь-якої з освітніх ліній порушує цілісність розвитку дитини на рівні дошкільної і наступності навчання в початковій школі [18]. Кожна освітня змістова лінія Базового компонента дошкільної освіти завершується узагальненим визначенням результату освітньої роботи – сформованістю певного виду компетенції: здоров'язбережувальної, особистісно-оцінної, родинно-побутової, соціально-комунікативної, природничої, предметно-практичної, художньо-практичної, художньо-літературної, театральної-ігрової, ігрової, сенсорно-пізнавальної, математичної, мовленнєвої з її різновидами, комунікативної.

Варіативну складову змісту дошкільної освіти визначає дошкільний навчальний заклад з урахуванням особливостей регіону, навчальних закладів, індивідуальних освітніх запитів дітей та (або) побажань батьків або осіб, які їх замінюють.

Освітні лінії варіативної складової: «Комп'ютерна грамотність», «Іноземна мова», «Хореографія», «Шахи».

Отже, дошкільний вік – унікальний для подальшого розвитку людини. Саме в цьому віці у дітей закладаються риси майбутньої особистості, формується самосвідомість та світосприймання, відбувається загальний психічний розвиток, дошкільники набувають необхідного досвіду для подальшої життєдіяльності, накопичують враження від пізнання світу, в цей період відбувається інтенсивне становлення пізнавальної активності (Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Годовікова, Г. Люблінська, М. Матюшкін, Л. Обухова, Г. Урунтаєва).

Дошкільна освіта акцентує увагу на визнанні дитинства, як структурного елемента суспільства, його самоцінності, збільшенні турботи та уваги держави до значення освіти та виховання в неперервності розвитку особистості.

1.2. Сутність і характеристика передшкільної освіти як проміжного зв'язку між дошкільною та початковою ланками освіти

Сучасний стан розвитку теорії і практики освіти у світовому масштабі зумовлюється пошуком ефективних випереджувальних шляхів реагування на виклики сьогодення. Людство перебуває на новому етапі розвитку цивілізації - розбудовується інформаційне суспільство. Тому освіта, за словами В. Кременя «віддзеркалює соціально-економічні запити країни, стає вагомим ресурсом у конкуруючих ринкових суспільствах, які пришвидшують інноваційний поступ» [229, с.3]. «Сучасна людина вже з молодшого віку об'єктивно змушена бути мобільною, більш гнучкою, поінформованою, критично і творчо мислячою, громадсько активною і відповідальною, а відтак, мотивованою до свого розвитку, навчання, здобуття освіти» [229, с. 4-5]. Загальновідомо, що фундамент майбутньої особистості закладається в дошкільному віці, а майбутнє держави визначається рівнем освіченості її найменших громадян – дітей дошкільного віку. Саме тому

пріоритетні напрями реформування й модернізації дошкільної освіти є невід'ємною частиною оновлення вітчизняної освітньої системи.

На початку ХХ ст. особлива увага майже в усіх країнах світу була звернута на проблеми навчання, виховання й розвитку дітей раннього й дошкільного віку. Усвідомлюючи важливість розвитку дитини в дошкільні роки, у 2010 р. під егідою ЮНЕСКО вперше було проведено Всесвітню конференцію з виховання й освіти дітей дошкільного віку, у якій взяли участь кілька тисяч учасників із 93 країн світу. Світове наукове товариство визнало здорових, розвинутих, вихованих і освічених дітей дошкільного віку «неоціненним багатством» націй і держав усього світу. Через це актуалізувалася проблема в багатьох країнах світу щодо розвитку й освіченості дітей старшого дошкільного віку в передшкільний період.

У багатьох країнах Європи дошкільна освіта інтегрована у шкільну як складник початкової школи.

Якщо раніше в Латвії, Фінляндії дошкільне виховання було під егідою Міністерства захисту дітей, то сьогодні держави передали дошкільні заклади до відомств освіти. У США та Китаї групи дітей п'яти років («kindergarten»), входять до складу ДНЗ, або школи, або знаходяться в самостійних приміщеннях (Китай). На Кубі діти п'яти років навчаються в денних групах «Навчи свою дитину».

Констатуємо, що в країнах пострадянського простору значно актуалізувалися дослідження з підготовки дітей до школи як передшкільної освіти. Так, у Росії організація передшкільної освіти відбувалася на державному рівні на підставі попереднього моніторингу, який було проведено за двома напрямками: «Доступність: передшкільна освіта» і «Кадри: передшкільна освіта». У межах цих напрямів було розроблено серію концепцій, започатковано наукові дослідження, виокремлено типи й форми передшкільної освіти.

У 2004 р. Міністерство освіти Російської Федерації запропонувало як альтернативу до навчання дітей у ДНЗ систему передшкільної освіти, головною метою якої було: «вирівнювання стартових можливостей майбутніх школярів, щоб у них не виникало стресів, комплексів, почуття приниження, що можуть відбити бажання навчатися на всі наступні роки» [389, с. 56], а в 2007 р. було розроблено проект «Концепція організації змісту і методичного забезпечення підготовки дітей до школи». У 2008 році в Російській Федерації був запропонований «Стратегічний план переведення дітей на передшкільну освіту з 5 років» [389]. Оптимальним місцем здійснення підготовки дітей до школи вважались освітні заклади, що мали дошкільні підрозділи. Було запропоновано таку модель створення мережі освітніх закладів для реалізації завдань передшкільної освіти:

- Центри розвитку дитини (передшкільні групи й гувернерська служба для здійснення домашньої освіти);
- Центри освіти; ДНЗ із групами короткочасного перебування там дітей від 5 років 6 місяців до 7 років (зі шкільним учителем);
- навчально-виховні комплекси (початкова школа-дитячий садок, прогімназія);
- початкові школи з групами передшкільної освіти, що повинні працювати впродовж 4 годин із подальшим перебуванням дітей у ДНЗ для реалізації освітньо-виховних завдань (групи короткочасного перебування);
- загальноосвітні школи;
- установи додаткової освіти;
- сімейна освіта під патронатом державних органів (Материнські школи);
- Леготеки і Центри ігрової підтримки дитини (забезпечення психолого-педагогічного супроводу для соціалізації, підтримки дітей із послабленим здоров'ям і особливими освітніми потребами).

Зазначимо, що саме тоді й було запропоновано ввести до структури освіти цієї країни самостійний етап - передшкільну освіту. Було визначено й назву нового закладу – «освітній заклад, що здійснює дошкільну і передшкільну освіту» [438].

Для програмно-методичного забезпечення процесу формування готовності дітей до навчання у школі й вирівнювання їхніх стартових можливостей було розроблено цілісні комплексні освітні програми (для дітей від 5 до 11 років), уніфіковані й розроблені на ґрунті здоров'язберігаючих технологій, що спрямовані на систему інтенсивного розвитку дитини з орієнтуванням на вершину її інтелекту; критерії ступеневої готовності дитини до подальшого шкільного навчання (із 7 років), зокрема таких, як: «підготовлений», «у стадії готовності», «умовно підготовлений», «не підготовлений»; диференційований зміст навчання з урахуванням динаміки розвитку дітей; програми дослідження психічних процесів, що відбуваються під час здійснення навчальної діяльності дітьми від 5,5 до 7 років; програми комплексних досліджень ступеня стомлюваності дітей за умов тривалого їх перебування в колективі однолітків (окремо для кожного з видів освітніх закладів із метою правильного відбору змісту й структурування освітнього процесу); науково-психологічне обґрунтування дидактичної структури навчальних занять (мотив-мета-діяльність); обґрунтування рівнів особистісного розвитку (фізична зрілість, психологічна готовність до сприйняття); концепція переосмислення простору розвитку дитини з орієнтуванням на нову освітню ситуацію; матеріали до впровадження інтерактивних способів навчання на основі інноваційних технологій з обов'язковим включенням технічного забезпечення й орієнтуванням на мікросоціум, що складається з оздоровчого, розвивального й сумісно-організаційного середовища; методичні рекомендації для батьків дітей, які не відвідують освітні заклади; методичні рекомендації для педагогів, які здійснюють передшкільну підготовку [414].

Серед цілої серії нових Концепцій дошкільної освіти, які були оприлюднені в Росії, заслуговує на увагу «Концепція передшкільної освіти (освіта дітей старшого дошкільного віку)» в комплексній програмі «Дитячий садок 2100», яка була розроблена під керівництвом академіка РАО О.Леонтєва. У рамках цієї Концепції передшкільна освіта розглядається досить широко як «система процесів взаємодії людей у суспільстві, що забезпечує, з одного боку, розвиток здібностей кожного індивіда, а з другого – його соціалізацію». Під змістом передшкільної освіти в Концепції розуміються ті сфери людського життя й діяльності, які в певному вигляді та обсягу засвоюються старшими дошкільниками в ході освіти. За Концепцією, результатом передшкільної освіти повинна стати готовність (психологічна, мотиваційна, мовленнєво-комунікативна тощо) дитини до подальшого розвитку - соціального, пізнавального (когнітивного тощо), поява в дитини первісної цілісної картини світу, тобто усвідомленого й систематизованого елементарного знання про всесвіт [414].

У 1995-1996 роках В. Кудрявцев розробив розвивальну програму «Рекорд-Старт», яка була адресована дошкільній ланці гімназичної освіти. Вона була призначена для впровадження в дошкільні групи в загальноосвітніх школах. Для цієї роботи були запрошені кращі вчителі початкових класів. Рівень їхньої методичної підготовки був вищий ніж рівень підготовки вихователів ДНЗ. Але, за необхідності, «урочний формат» занять був інколи насичений іграми, вільним спілкуванням і т. ін., що не дозволяло повністю реалізувати потенціал програми в дошкільних групах загальноосвітніх шкіл та використовувався тільки в групах ДНЗ [234, с.120]. Слугує на увагу Концепція передшкільної освіти в освітній програмі «Школа 2100» [414, с. 8], яка спирається на так званий «принцип мінімакса». На основі цього принципу складені всі посібники для організації передшкільної освіти в Освітній системі «Школа 2100». Зміст даного принципу в тому, що для кожної дитини старшого дошкільного віку необхідно визначити нижню

межу або нижній рівень, - той зміст, який кожна дитина як мінімум повинна засвоїти, і запропонувати верхню межу, або верхній рівень, - той зміст освіти, який можна запропонувати старшому дошкільнику. Спираючись на «принцип мінімакса», акцентовано в Концепції, дошкільна й початкова освіта може стати адаптованою для дитини. Для кожної дитини може бути запропонований зміст відповідно індивідуальним можливостям, здібностям, нахилам, але при цьому кожен буде готовий до шкільного навчання й отримувати можливості для особистісного й пізнавального розвитку.

Розвиток дошкільної освіти та становлення її пов'язуючого етапу з початковою освітою – передшкільною освітою було реалізовано в Казахстані. У республіці Казахстан у 2006 році було прийнято Державний обов'язковий загальноосвітній стандарт передшкільної підготовки дітей віком від 5 до 6 років як нової моделі дошкільної освіти дітей означеного віку. Одним із завдань такого стандарту було привернути увагу педагогічної спільноти до розуміння важливості передшкільного етапу в розвитку дитини і підготовки її до школи. У державному стандарті передшкільна підготовка розглядається як обов'язкова ланка системи дошкільної освіти, у рамках якої реалізується програма формування готовності дитини 5-6 років до навчання у школі.

Стандартом визначено типи закладів передшкільної освіти, як-от:

- дошкільний заклад для дітей до 6 років;
- дошкільний центр із пріоритетним здійсненням одного чи кількох напрямів розвитку дітей 5-6 років;
- міні-центри для вихованців 5-6 років;
- передшкільні групи і класи для дітей 5-6 років (у дошкільних закладах і школах) [95].

В основу розробленого документа покладено різні види готовності: психологічну, фізіологічну, особистісну, інтелектуальну, соціальну. Державний стандарт передшкільної освіти в Казахстані охоплює: систему вимог до психолого-педагогічних засад виховання й навчання дітей 5-6 років;

регламентує правила організації педагогічного процесу з дітьми 5-6 років, визначає роль і місце учасників освітнього процесу; інтегрує дошкільні заклади, систему освіти, сім'ю, соціум у вирішенні соціокультурного завдання – формування нової моделі дошкільної освіти дітей 5-6 років; регулює здійснення наступності між дошкільним дитинством і початковою школою. Передшкільна підготовка в означеному стандарті розглядається як обов'язкова ланка системи дошкільної освіти, у рамках якої реалізується програма готовності дітей 5-6 років до школи [95].

Кінцевим результатом підготовки дітей до школи передбачається формування в них ключових компетентностей за такими освітніми галузями: здоров'я й досвід дитини (фізична готовність), когнітивний досвід особистості (розумова готовність), досвід творчості (особистісна готовність), досвід комунікативно-практичної діяльності (мовленнєва й комунікативна готовність), досвід формування взаємовідносин (мотиваційна морально-етична готовність). У державному стандарті передшкільної освіти зазначено також вимоги до особистості вихователя і його освіченості, до організації комфортного середовища для дітей 5-6 років щодо їхньої підготовки до школи та завдання і обов'язки сім'ї у підготовці дітей до школи [95].

В Україні ініціатива актуалізації проблеми передшкільної освіти виходила від науковців і практиків, хоча формально Законом України «Про освіту» було задекларовано «доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою» [134].

Теоретичні й методологічні засади реформування змісту освіти в Україні, визначені в «Законі про загальну середню освіту» (1999 р.), поставили вимогу перегляду підходів до організації роботи з підготовки старших дошкільників до школи. «Закон про дошкільну освіту» (2001 р.) передбачив обов'язковість дошкільної підготовки кожної дитини, у 2010 р. було внесено доповнення щодо обов'язкової дошкільної освіти з п'яти років. Відповідно у Базовому компоненті дошкільної освіти (2012 р.) було

визначено державний стандарт якості розвитку, виховання і навчання дитини старшого дошкільного віку, яка повинна відповідати вимогам та критеріям оцінки дошкільної зрілості дитини. Така підготовка передбачає фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, готовність до взаємодії з довколишнім світом, розвиток специфічних видів діяльності дошкільників, які є фундаментальними для дошкільного дитинства та визначають і забезпечують адаптацію дитини до нового соціального статусу – школяра. Сформованість самосвідомості, адекватної ідентифікації себе зі своїм «Я», уміння співвідносити свої бажання, можливості та прагнення до здійснення мети діяльності, здатність уявляти себе в минулому, теперішньому, майбутньому часі, орієнтуватись у своїх основних правах і обов'язках характеризує дошкільну зрілість дитини та її психологічну готовність до систематичного навчання у школі [18, с. 3-4].

Означене актуалізувало потребу усвідомлення сутності, становлення і розвитку змісту нового ланцюжка між дошкільною та початковою ланками освіти – передшкільною освітою в контексті сучасних соціокультурних та освітніх змін, тобто виникла необхідність виокремлення самостійного проміжного етапу, який би передбачав підготовку дітей до школи з урахуванням таких чинників, як неперервність, наступність, перспективність, спадкоємність, підготовленість і готовність дітей до навчання у школі [43, с. 33]. Відтак, визначилась нова тенденція наукового пошуку в царині дошкільної освіти – передшкільна освіта.

В Україні дослідження проблеми передшкільної освіти було започатковано А. Богуш і вже сьогодні, за її словами, ніхто не буде заперечувати реальність нововведеної освітньої сфери «передшкільна освіта» [43, с. 25]. Учена зазначає, що в Україні на початку XXI століття відбулися значні позитивні зміни в загальній системі дошкільної освіти і підготовці дітей до школи, зокрема: відбувалося відродження кращих традицій освіти початку й середини XX століття: навчання дітей рідною мовою, використання

в навчанні та вихованні народної педагогіки; максимальна доступність отримання передшкільної освіти, відкриття нових ДНЗ із групами дітей передшкільного віку, створення короткотривалих груп для підготовки дітей до школи, паралельне існування державних і недержавних навчальних закладів освіти з єдиною програмою підготовки дітей до школи [43, с. 29].

Водночас, як стверджує А. Богуш, введення навчання дітей у школі з шести років привело до закриття підготовчих груп у ДНЗ і знову виникла проблема з тими дітьми, які за станом здоров'я не змогли розпочати систематичне навчання у школі. Особливо потерпали від цього діти, які з різних причин не відвідували до цього дошкільних закладів, виховувались у сім'ї, у бабусь із дідусями. Відсутність у ДНЗ підготовчих груп (сьомого року життя) зумовила шестирічок повертатись у старші групи (шостого року життя) на повторний дошкільний «курс», що негативно впливало на формування в дітей інтересу до навчання у школі та «відбивало» бажання вчитися. Назріла серйозна проблема підготовки дітей п'яти років до школи [43, с. 30]. У цьому зв'язку Україна, як і інші країни пострадянського простору, стала на шлях освітянського нововведення, по суті, виникла на законодавчому рівні проміжна ланка – передшкільна освіта, що потребує її переосмислення, вирішення низки як організаційних, так і програмно-методичних питань [395, с.163].

Академік А. Богуш висловила своє бачення передшкільної освіти, визначила і схарактеризувала її сутність і в широкому, і у вузькому значенні цього слова. Так, у широкому розумінні «передшкільна освіта» охоплює виховання й розвиток дітей раннього і дошкільного віку в різних осередках: у сім'ї, дошкільному закладі, різноманітних центрах розвитку та виховання дітей, короткочасну підготовку дітей до школи у ЗОШ, тобто всі соціальні інститути, в яких перебуває дитина до школи, до шести років. У більш вузькому значенні, за її словами, передшкільну освіту розуміють як підготовку дитини дошкільного віку до школи в дошкільних закладах і

групах при школах із метою забезпечення літичного безкризового розвитку дитини, тобто з дотриманням принципів наступності, перспективності і спадкоємності у всіх ланках навчально-виховної роботи ДНЗ і першого класу школи [42, с.8].

Науковець розуміє передшкільну освіту як проміжну ланку між дошкільною і початковою освітою, яка асоціює спеціальну (засвоєння знань, умінь і навичок) і загальну (готовність дітей до навчання у школі) підготовку з усіма її компонентами (мотиваційний, вольовий, розумовий, комунікативний, мовленнєвий, фізичний), яка відбувається на позитивному, емоційному тлі взаємовідносин педагога і дітей з орієнтацією на особистісно-діяльнісний і комунікативний підходи, які повинні зберегтись і в першому класі [43, с. 31]. Вчена переконана, що такий підхід до передшкільної освіти буде взаємокорисним і дошкільній, і початковій ланці освіти. На дошкільному рівні – збереження самоцінності дошкільного вікового періоду, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, її готовність до взаємодії з соціальним довкіллям, розвиток провідної діяльності як фундаментального новоутворення дошкільного періоду. На рівні початкової школи – врахування наявного рівня досягнень дошкільного дитинства; індивідуальну роботу у випадках інтенсивного розвитку дитини; спеціальну допомогу щодо коригування несформованих якостей у дошкільному дитинстві; розвиток провідної діяльності як фундаментального новоутворення дітей молодшого шкільного віку й перспективний розвиток провідної діяльності та форм спілкування і взаємодії з довкіллям [43, с.152] .

А. Богуш окреслила перспективні шляхи організації передшкільної освіти в Україні, а саме: відкривати і будувати нові ДНЗ, які б дозволили охопити більшість п'ятирічок до 90 %; відкривати комплексні ДНЗ – ЗОШ і ЗОШ – ДНЗ, у яких старша група буде одновіковою – шостий рік життя; а та незначна частина дітей, яка з різних причин не буде відвідувати ДНЗ, може відвідувати короткотривалі групи з підготовки дітей до школи при цих

комплексах, або в центрах, у роботі яких будуть задіяні і вихователі, і вчителі початкових класів [43, с. 32].

Ученою було визначено й напрями реалізації передшкільної освіти, як-от [43]:

- обізнаність педагогів (як вихователів, так і вчителів початкової школи з якісними психічними новоутвореннями дітей 5-6 років, із базовими характеристиками випускника ДНЗ; із державними стандартами освіти – БКДО і ДСПО, зі змістом програм ДНЗ і 1 класу школи, з методиками, формами і методами навчання як у дошкільному закладі, так і в першому класі школи;

- узгодження змісту роботи між ДНЗ і ПШ у роботі з дітьми старшого дошкільного віку, які не відвідують ДНЗ, оскільки така робота за законом про ДО є обов'язковою й буде здійснюватися дошкільними закладами, школою, центрами і т. ін.;

- розробка відповідних навчально-методичних та інструктивних матеріалів для ДЗО і ПШ спільними зусиллями вихователів, учителів і науковців обох ланок освіти щодо розуміння сутності наступності та шляхів її забезпечення;

- координація змісту дошкільної та початкової освіти з метою визначення пріоритетних напрямів діяльності кожної з цих ланок та усунення диспропорції між провідними змістовими лініями дошкільної освіти, що полягає сьогодні в переважанні пізнавального розвитку над фізичним, соціально-особистісним, морально-етичним, художньо-естетичним;

- зміна методики навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку і початкової школи, за образним виразом академіка О. Савченко, «замість предметоцентризму – дитиноцентризм з урахуванням «індивідуальності кожного» [368, с. 6-7];

- координація в означеному напрямі навчальних планів, програм, введення нових спецкурсів для студентів факультетів дошкільної і початкової освіти [43, с. 32].

Відтепер звернемося до наявних наукових досліджень з означеної проблеми. На початку ХХ ст. значно активізувалося наукове вивчення проблеми організації і здійснення передшкільної освіти. Так, дослідження означеної проблеми здійснено зарубіжними вченими в різних напрямках, як-от: теоретичні засади організації передшкільної освіти (М. Безруких, С.Козлова, Т. Кулікова, О. Леонт'єв, Л. Парамонова, С. Сажина, І. Фрумін та ін.); розробка і створення компенсуючого механізму, який би дозволив вирівняти соціально-психічний розвиток усіх дітей п'ятирічного віку, у яких би сім'ях вони не виховувалися (Н. Аітов, Д. Константиновський та ін.); зміст і методика освітньої діяльності гувернера в сім'ях із дітьми передшкільного віку (Т. Тимохіна); проектування змісту передшкільної освіти на засадах інтеграції (С. Сажина); особистісно-зорієнтовані технології як засіб організації передшкільної освіти (С. Пеніна); усунення наявних суперечностей у суспільстві між принципом гуманізації стосовно передшкільної освіти як соціального феномена і поширеним явищем «раннього педагогічного насилля» (примусу) щодо підготовки дітей до школи (О.Зима); освітнє середовище як чинник формування готовності дитини до вступу у школу в умовах передшкільної освіти (М. Урбанська); підготовка педагогів до вирівнювання стартових можливостей майбутніх першокласників (Т.Анісімова); організація передшкільної підготовки дітей у дошкільних закладах із використанням особистісно-зорієнтованих засобів (С. Леніна); передшкільна освіта в системі роботи з батьками (С. Прохорова).

У наукових розвідках зазначених учених по-різному визначається сутність феномена «передшкільна освіта», як-от: повноправна шкільна підсистема (С. Козлова, Т. Кулікова); сукупність взаємодії різних суб'єктів: батьків, вихователів, учителів, дітей (О. Зима); система заходів, спрямованих

на здійснення допомоги дітям, які не мали можливості відвідувати дошкільні заклади; допомога дітям легше адаптуватися до шкільного навчання (І. Калін).

Як бачимо, наявні різні погляди щодо сутності передшкільної освіти; від ототожнення її з прямою шкільною підготовкою до навчання неорганізованих дітей, які не відвідували дошкільні заклади.

Так, у дослідженні М. Урбанської передбачалося вивчення педагогічних можливостей освітнього середовища ДНЗ для організації передшкільної освіти [414]. Ученою була спроектована модель передшкільної освіти, яка передбачала «відсутність жорсткого регламентованого навчання шкільного типу; вільний вибір дитиною діяльності, максимальну активність її в різних видах діяльності». Реалізація такої моделі, за словами вченої, забезпечить «готовність дитини до шкільного навчання; тобто, результатом передшкільної освіти має бути сформована готовність дитини до шкільного навчання». За М. Урбанською, «готовність до школи» - це сукупність визначених психологічних якостей дитини, необхідних для сприймання та засвоєння способів поведінки дитини, навчальних стимулів на початку та при подальшому навчанні. Зазначимо, що передшкільна освіта розглядається автором як цілеспрямований, спеціально організований соціально-педагогічний процес розвитку дітей старшого дошкільного віку з метою вирівнювання стартових можливостей дітей із різних соціальних груп і прошарків населення, нівелювання індивідуальних проблем, формування успішності дитини, розвиток її задатків і здібностей, готовності до школи – важливої складової подальшого навчання [414, с. 11]. Науковець виділила критерії готовності до школи (розвиток мислення, пам'яті, емоційно-вольового статусу особистості, шкільної зрілості).

Отже, у розумінні М. Урбанською ключового поняття дослідження поєднано такі аспекти, як адаптація до навчання у школі, підготовка дітей до школи в набутті ними певних знань, умінь і навичок у плані вирівнювання

стартових можливостей та розвиток задатків і здібностей дітей. Це стосується всіх дітей шостого року життя.

У своєму дослідженні вчена розглянула освітнє середовище як чинник формування готовності дитини до навчання в умовах передшкільної освіти» [414]. Освітнє середовище ДНЗ, яке здійснює передшкільну освіту, вчена розуміє як «сукупність створених матеріальних і духовних умов у відкритій неперервній педагогічній системі, у якій у процесі взаємодії педагогів і дітей на основі принципу синергетики виникає нелінійний резонансний ефект підсилення малих педагогічних впливів, що сприяють узгодженню темпів і рівнів розвитку, становленню творчої особистості, а також виникненню якісно нової передшкільної освіти» [414, с. 12].

Науковець зосередила дослідницьку увагу на вивченні педагогічних можливостей освітнього середовища дошкільного навчального закладу, яке, на її думку, виступає потенційною сферою розвитку можливостей дитини та запропонувала рекомендації розбудови освітнього середовища та методичні рекомендації для вихователів з організації занять. Автором виявлено такі організаційно-педагогічні умови: знання природи дитини, криз онтогенезу, законів ідентифікації, самоствердження, саморозвитку й самореалізації; індивідуальності, самоцінності й самобутності дитини, активного носія суб'єктного досвіду. У дослідженні вченої схарактеризовано напрями освітнього середовища, які сприяли формуванню готовності дитини до школи: предметно-просторові, інформаційно-просторові, інформаційно-інтелектуальні, художньо-дозвіллеві, валеологічні.

На нашу думку, у дослідженні М. Урбанської не повно схарактеризовано ключове слово дисертації «освітнє середовище», у якому повинні виховуватись діти п'яти років, та й організаційно-педагогічні умови, задіяні в дослідженні, не зовсім відповідають організації передшкільної освіти. Викликають сумнів і виокремлені дослідницею критерії, що

презентують тільки психічний розвиток дитини, готовність до початку у школі та ще чомусь і «шкільну зрілість».

Серед досліджень сучасних науковців виокремимо дослідження С. Сажини «Проектування змісту передшкільної освіти на основі інтеграції» [371]. Автор визначає «передшкільну освіту» як цілеспрямований, організований процес підготовки дітей п'яти-семи років до школи, зорієнтований у широкому сенсі – на формування соціально-особистісної (інтелектуальної, емоційної, особистісної) зрілості, а у вузькому - на інтенсивний інтелектуальний розвиток, становлення первісної цілісної картини світу, забезпечення рівних стартових можливостей дітей до їхнього вступу до школи, яке здійснюється відповідно до психолого-фізіологічних особливостей віку. Водночас функціонування терміна «передшкільна освіта», за її словами, не вилучає із наукового обігу загальноприйнятого - «дошкільна освіта», який охоплює весь період перебування дитини в дошкільному закладі, починаючи від раннього віку до вступу до школи. На думку вченої, означений термін уведений для того, щоб підкреслити особливе значення цього періоду в житті дитини, привернути увагу батьків, педагогів, науковців, громадськості до п'ятирічок із метою організації ефективної підготовки до школи кожної дитини – і яка відвідує дитячий садок, і яка не відвідує.

Науковець акцентує увагу на процесі «інтеграції змісту передшкільної освіти», перетворенні змісту дошкільної освіти в початкову освіту. Вона визначає зміст передшкільної освіти як систему елементарних знань і способів пізнання дитиною довколишнього світу, стосунків, соціокультурного і творчого досвіду, який побудовано на принципах концентричності й системності. За її словами, інтегрований підхід дозволяє «розкрити механізми переходу простого в складне, в результаті об'єднання частин», тобто сприяє «міжпредметним» переходам і, по можливості, створенню нових освітніх галузей, що створюють цілісну, а не мозаїчну картину світу, вдосконаленню

«предметної» системи, спрямованої на поглиблення взаємозв'язків і взаємозалежностей між варіативним і інваріантним змістом [371, с. 16].

С. Сажина стверджує, що відбір змісту передшкільної освіти необхідно здійснювати укрупненням дидактичних одиниць змісту програм дошкільної освіти та обліку варіативності умов їх реалізації, упровадження інтегративних процесів у практику ДНЗ; удосконалення предметної системи, яка сприяє поглибленню взаємозв'язків і взаємозалежностей між розділами програми, з метою засвоєння дітьми великого обсягу інформації за короткий проміжок часу. Водночас, проектування змісту передшкільної освіти, за висновками автора, повинно відповідати певним вимогам: будуватися на об'єднанні змісту кількох тем навколо певної стрижневої теми; бути дійсно значущим для розвитку дитини й поєднуватись із скороченням інших блоків матеріалу, але не шляхом їх вилучення, а шляхом об'єднання колишніх компонентів на основі їх змістової інтеграції; варіативний компонент змісту повинен перебувати в органічній єдності з інваріантним компонентом. Учена доводить, що інтеграція змісту передшкільної освіти сприятиме інтенсифікації інтелектуального розвитку та формуванню у майбутніх школярів цілісної картини світу [371, с. 19].

Отже, у дослідженні С. Сажиної доведено, що інтегративний підхід в освіті дітей дошкільного віку за наявності відповідних технологій забезпечує найбільш сприятливий режим для формування знань, умінь і навичок, необхідних як для успішного подальшого навчання в школі, так і для формування повноцінної творчої особистості дитини.

Водночас не можна погодитись з автором із тим, що програми дошкільної освіти – першого ступеня організованого навчання дітей до 7 років (передшкільної освіти), повинні бути спрямовані на підготовку дітей до школи та здійснення нагляду за ними, а також на їхній соціальний, емоційний та інтелектуальний розвиток. Таке бачення, ми вважаємо, є вузьким і не узгоджується з визначенням ученою сутності поняття «передшкільна освіта».

Дослідження передшкільної освіти в зарубіжній соціології представлено в роботах Н. Аїтова, який аналізує передшкільний період як головний резерв формування в майбутньому творчо мислячих особистостей і пропонує створення в передшкільний період певного компенсуючого механізму, який би ліквідував наслідки різного соціально-економічного становища сімей, у яких виховувалися діти дошкільного віку [3, с. 24].

До того ж, на нашу думку, у передшкільній освіті ще не може йти мова про предметний та ще й інтегрований зміст освіти. Водночас автор не розкриває, що він розуміє під таким «компенсуючим механізмом».

Передшкільна освіта виступила предметом дослідження О. Зими. Учена, з одного боку, розглядає означений феномен як цілеспрямований організований соціально-педагогічний процес навчання й виховання дітей старшого дошкільного віку, що виконує функцію соціального контролю за станом їхнього фізичного, психологічного, інтелектуального стану перед вступом до школи; а з іншого боку, цей процес представлений автором як сукупність особливих інституційних та не інституційних практик взаємодії різних суб'єктів: батьків, вихователів, учителів, самих дітей [139, с. 19]. Зі змісту визначення О. Зимою феномена «передшкільна освіта» можна дійти висновку, що вчена зводить передшкільну освіту до контролюючого органу, який передбачає взаємодію усіх соціальних інстанцій.

У дослідженні Т. Анісімової виявлено та розкрито організаційно-методичні умови успішної підготовки педагогів до вирівнювання стартових можливостей майбутніх першокласників. «Передшкільну освіту» Т. Анісімова визначає як цілеспрямований процес розвитку старших дошкільників в оптимальних умовах проживання неповторності дитинства при максимальній реалізації вікових і індивідуальних особливостей для успішного переходу на наступний етап життєдіяльності.

Під «стартовими можливостями дошкільників» автор розуміє початковий рівень розвитку дітей, на основі яких можливо визначити

оптимальні засоби педагогічного впливу для повноцінної підготовки дитини до школи, а «вирівнювання стартових можливостей старших дошкільників» – здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу на пізнавально-мовленнєвий, художньо-естетичний, соціально-особистісний та фізичний розвиток дітей для успішного входження в шкільну навчально-пізнавальну діяльність [12, с.15].

Дослідження Т. Анісімової було спрямоване на розробку й апробацію експериментальної моделі підготовки педагогів ДНЗ до вирівнювання стартових можливостей майбутніх першокласників шляхом додаткової професійної освіти в умовах регіонального інституту додаткової професійної освіти [12, с. 20]. Сутність такої підготовки науковець характеризує як процес, спрямований на формування загально-культурних, професійних і спеціальних компетенцій, що виявляються в обізнаності й використанні методологічних і психолого-педагогічних засад розвитку особистості, готовності до самоосвіти, оволодіння способами спілкування з колегами, батьками, дітьми, роботою з інформацією, здійснення практико-дослідницької діяльності, здатності використовувати сучасні загальноосвітні програми [12, с. 21].

Зауважимо, що в трактуванні ключового поняття дослідження відсутня специфіка підготовки вихователів, які вже мають вищу спеціальну освіту до роботи з дітьми п'яти років у сфері передшкільної освіти. Не відображена така специфіка і в характеристиці моделі підготовки педагогів до вирівнювання стартових можливостей майбутніх першокласників, оскільки запропонована автором модель і методика спрямована на формування загально-культурних, професійних і спеціальних компетенцій. Водночас заслуговує на увагу розробка вченою варіативних освітніх програм для дітей із різним рівнем розвитку.

Зупинимось на аналізі вітчизняних досліджень передшкільної освіти. Так, предметом дослідження Т. Степанової виступили тенденції,

організаційні, змістові, процесуальні особливості, періоди та етапи трансформації змісту передшкільної освіти в контексті соціально-педагогічної еволюції в теорії, практиці вітчизняної дошкільної педагогіки в кінці XIX та впродовж XX століття [395]. Ученою обґрунтовано необхідність виокремлення передшкільної освіти в самостійну проміжну ланку між дошкільною й початковою освітою. На її думку, така необхідність зумовлюється «потребою вирівнювання стартових можливостей дітей з різних соціальних груп і прошарків населення в період їхньої підготовки до навчання у школі, а також виявленими потенційними можливостями сучасних дітей у школі, а також виявленими потенційними можливостями сучасних дітей до більш високого рівня інтелектуальної діяльності» [394, с.5]. Відповідно до цього вчена розглядає і сутність феномену «передшкільна освіта» в його широкому значенні як цілеспрямований, організований процес і результат розвитку, виховання й навчання дітей старшого дошкільного віку в різних соціальних установах; її метою є створення умов для вирівнювання стартових можливостей дітей із різних соціальних груп і прошарків населення для подальшого їхнього успішного навчання в школі, забезпечення наступності й перспективності між дошкільною й початковою ланками освіти в загальній неперервній системі освіти й виконує функцію соціального контролю за станом фізичного, психічного, інтелектуального, морально-естетичного й емоційно-вольового розвитку дітей перед вступом їх до школи. Як бачимо, у презентованому визначенні вчена поєднала процес і результат розвитку дитини в різного типу установах із відповідною метою, реалізацію наступності між двома ланками освіти, її функцію соціального контролю за розвитком дитини шостого року життя.

На відміну від розуміння досліджуваного феномена російськими вченими, Т. Степанова не веде мову про готовність дитини до навчання в школі, не ототожнює і їх змістові лінії. Водночас учена висловила своє бачення змісту передшкільної освіти. За її словами, це адаптована до вікових

особливостей дітей п'яти років система знань, умінь і навичок, способів навчально-пізнавальної діяльності, мінімально достатніх та необхідних дітям 6-7 років до подальшого навчання у школі, їхнього емоційно-ціннісного ставлення до довкілля. Це цілісна педагогічна система, що, трансформуючись на певному історичному етапі, зумовлює відповідні засоби, форми й методи організації навчально-виховного процесу з дітьми старшого дошкільного віку в освітніх установах різних типів, діяльність, що забезпечує різнобічний розвиток, психологічну готовність та сформованість у дітей ключових компетенцій відповідно до Базового компонента дошкільної освіти [394,с.29]. Отже, Т. Степанова розглядає зміст передшкільної освіти як взаємодію мети (розвиток життєво необхідних особистісних функцій), змісту (оволодіння відповідними знаннями, вміннями, навичками й способами діяльності) й кінцевих результатів навчання (сформованість ключових компетентностей: знань, умінь і навичок). При цьому взаємодія мети і змісту виступають нормативною частиною змісту передшкільної освіти, а методи, прийоми, засоби й умови навчання – його варіативною частиною [394, с. 30].

Відповідно до системного підходу науковець не ототожнює дошкільну й передшкільну освіту в їх змістовій характеристиці «а як такі, за якими зміст дошкільної освіти ієрархічно підпорядкований системі вищого рівня – передшкільній освіті, а передшкільна, зі свого боку, змісту шкільної освіти молодших класів, що висуває перед ними певні цілі й завдання, й характеризує досліджуване явище – зміст передшкільної освіти – як цілеспрямоване та кероване. Горизонтальні зв'язки змісту передшкільної освіти відбивають залежність його від мети й кінцевих результатів освіти» [394, с. 30].

Водночас на основі ґрунтовного історичного аналізу трансформації змісту дошкільної освіти вчена доходить висновку, що у вітчизняній дошкільній педагогіці впродовж усього періоду її становлення відбувалося віддзеркалення і змісту передшкільної освіти, хоча, за словами Т. Степанової,

цій процес був складним, нерівномірним і суперечливим за динамікою протікання, зумовленим політичним, економічним і соціальним розвитком країни. Такий погляд на розвиток передшкільної освіти дає можливість для творчого проектування в майбутньому нового змісту і форм організації передшкільної освіти.

Аналіз наявних досліджень із проблеми передшкільної освіти дозволив висловити своє бачення передшкільної освіти як категорії дошкільної педагогіки. Передшкільна освіта – це проміжна ланка між дошкільною й початковою освітою, що охоплює виховання й розвиток дітей старшого дошкільного віку в різних осередках: у сім'ї, дошкільному закладі, різноманітних центрах розвитку і виховання дітей, короткочасну підготовку дітей до школи у ЗОШ, тобто всі соціальні інститути, у яких перебуває дитина до школи, до шести років з метою забезпечення її літичного безкризового розвитку, з дотриманням принципів наступності та перспективності у всіх ланках навчально-виховної роботи ДНЗ і першого класу школи.

У реалізації нових навчально-виховних завдань сучасної освіти передшкільна освіта покликана стати фундаментом, на якому будується засвоєння системи наукових понять. Вона є першим етапом у розвитку інтелектуальних можливостей, формуванні творчих здібностей, самостійності дитини.

На законодавчому рівні проміжна ланка – передшкільна освіта, потребує вирішення теоретико-педагогічних засад організації, програмно-методичних питань. Засади організації передшкільної освіти потребують особистісно зорієнтованого цілеспрямування для реалізації принципу наступності у роботі дошкільного навчального закладу і початкової школи.

1.3. Підготовка дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі в теорії дошкільної освіти

Проблема підготовки дітей до школи досліджувалася багатьма вченими: Є. Аркін, Л. Венгер, Л. Виготський, П. Гончарук, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Котирло, Г. Кравцов, О. Кравцова, О. Леонтєв, О. Любчик, Т. Маркова, Н. Менчинська та ін. (психологічна готовність дітей до школи та готовність до оволодіння навчальною діяльністю); Т. Бабаєва, А. Богуш, З. Борисова, Ф. Блехер, О. Водовозова, Г. Лавретєва, Ф. Левін-Щиріна, В. Логінова, З. Михайлова, М. Морозова, Г. Петроченко, О. Проскура, Є. Тихєєва, О. Усова, Є. Фльорина, О. Фунтікова, В. Ядешко та ін. (розумовий розвиток дітей та підготовка їх до школи); Н. Баглаєва, Л. Білоусько, А. Конфорович, О. Кудрявцева, З. Лебедєва, Т. Степанова, К. Щербакова та ін. (математична підготовка дітей до школи); А. Арушанова, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калмикова, К. Крутій, Н. Савінова, О. Трифонова, Н. Шиліна та ін. (формування мовленнєвих умінь і навичок у процесі навчально-мовленнєвої діяльності дітей та мовленнєвої підготовки до навчання у школі).

Проблема забезпечення підготовки дітей до школи має глибоке історичне коріння. Вагомий внесок у розвиток і становлення цієї педагогічної теорії зробив відомий чеський педагог Я. Коменський. Завдяки йому на кінець XVII століття в зарубіжній педагогіці набули теоретичного обґрунтування і дістали практичного втілення ідеї обов'язкової підготовки дітей дошкільного віку до школи в умовах сім'ї. Учений запропонував інноваційну для свого часу структуру дошкільної освіти, а саме — материнську школу, розробивши теорію сімейного виховання дітей до 6-ти років, його зміст і методика, спрямовані на фізичний, моральний та розумовий розвиток особистості [208]. Праця «Материнська школа» фактично є програмою підготовки дитини до школи.

Я. Коменський визначив і показники, за якими можна твердити про готовність дитини до шкільного навчання: 1) дитина знає те, що їй слід знати

в материнській школі; 2) можна спостерігати увагу і роздуми дитини з приводу тих запитань, які їй пропонуються, а також здатність міркувати; 3) у дитини виявляється, крім названого, прагнення до більш високої освіти [208].

Ідеї підготовки дітей до навчання в школі набувають подальшого теоретичного узагальнення і водночас практичної спрямованості в діяльності Р. Оуена. Ним уперше була створена суспільна ступенева система виховання – трудові комуні «Нова гармонія» та «Квінвунд» (США), до яких уходили: школа для дітей віком від 2 до 5 років; школа для дітей віком від 5 до 12 років; школа для підлітків і дорослих [75].

Особливу роль у розв'язанні проблеми підготовки дітей до школи відіграла праця К. Ушинського «Людина як предмет виховання». Учений уперше у вітчизняній науці розробив і обґрунтував систему початкових занять, у яких висунув основні вимоги до організації і змісту сімейного й громадського дошкільного виховання. Педагог радить уже на сьомому році пробувати займатися з дитиною і доходить висновку про можливість початку систематичного навчання [418, с.112]. За словами К. Ушинського, головне завдання педагога в підготовці дітей до школи – це зробити ці заняття цікавими для дитини.

В аналізі педагогічної спадщини С. Русової під кутом зору забезпечення педагогічних умов щодо підготовки дошкільників до навчально-пізнавальної діяльності у школі слід підкреслити ідею забезпечення умов для саморозвитку, самонавчання, самовиховання дітей через їхню активну діяльність як важливий чинник розвитку пізнавальної активності дитини дошкільного віку. Вчена зазначала, що в дитячому садку головне – не вчити дитину, не давати їй готові знання, а «розворушити її цікавість, виховувати її почуття», збудити духовні сили [362, с. 56].

Отже, питання підготовки дітей до школи має історичний, системний характер і визначається становленням теоретичної бази, визначенням і запровадженням вимог до підготовки дітей, які вступають до школи.

Натомість як у вітчизняних, так і в зарубіжних авторів відсутня єдність у поглядах на її вирішення. У науковому обігу сьогоденної педагогічної науки функціонують такі терміни, як підготовка, підготовленість, готовність. Існують різні підходи щодо термінології у визначенні компонентів шкільної готовності, їх кількісних і якісних характеристиках, різні погляди щодо змісту і завдань підготовки дітей дошкільного віку до навчання у школі. Розглянемо їх сутність.

Зауважимо, що в словниках відсутній термін «підготовка дітей до школи». Цей розділ завершує виклад матеріалів підручників з дошкільної педагогіки [333; 202].

Науковці дошкільної освіти (О. Аніщенко, І. Будницька, Т. Доронова, Я. Коломинський, Т. Кондратенко, В. Котирло, Є. Панько, О. Усова, Дж. Чепата ін.) визначають підготовку дітей до школи як комплексне багатокomпонентне явище, інтегрованим результатом якого є готовність дитини до школи і виокремлюють спеціальну і загальну підготовку дітей до школи. Ці складові є взаємозумовленими, хоча кожна з них має свою психологічну й педагогічну специфіку. Підготовка дітей до школи – це така організація навчально-виховної роботи, що забезпечує достатній рівень загального фізичного і психічного розвитку дошкільника й зумовлює подальше успішне навчання [227, с. 24].

О. Савченко вважає, що доцільна як загальна, так і спеціальна підготовка, інтегрованим результатом якої є готовність до навчальної діяльності на етапі завершення дошкільного дитинства, а відтак до школи вступають діти, яким на 1 вересня поточного року виповнилося шість років і які за результатами медичного й психологічного обстеження не мають протипоказань до систематичного шкільного навчання [368, с. 6].

Загальна підготовленість дітей до школи узагальнює всебічний розвиток дитини і є результатом тривалої спільної роботи сім'ї і дошкільних навчальних закладів та передбачає фізичний, емоційний, пізнавальний і

особистісний розвиток дитини, готовність до взаємодії з довколишнім світом, тобто фізичну і психологічну готовність. Загальна підготовка передбачає, за визначенням В. Котирло, підготовку у двох вимірах: готовності до навчання і засвоєння певних знань і готовності до нового способу життя, нової соціальної позиції «школяр, учень» [224, с. 41].

Під спеціальною підготовкою вчені здебільшого розуміють набуття дитиною знань, умінь і навичок, які забезпечують їй успішне оволодіння змістом навчання в першому класі школи з основних предметів (математика, читання, письмо, довкілля) [149, с. 8].

В. Котирло, досліджуючи проблему підготовки дітей до школи, зазначала, що випускник дошкільного закладу повинен оволодіти певними знаннями, вміннями і навичками, які стануть підґрунтям подальшого навчання дітей у школі, тобто дитячий садок повинен здійснювати відповідну до віку дітей розумову підготовку до школи [223, с. 39]. Але, зазначає вчена, «прямої й однозначної залежності розвитку від навчання не має». Отже, треба дбати насамперед про розвиток дитини, завдяки якому й забезпечується підготовка до школи [223]. Вчена переконана: наявність у дитини певної суми знань, сформованих умінь і навичок не вичерпує змістове наповнення поняття «підготовка до школи «Крім забезпечення фізичної та розумової «зрілості», має бути відповідно розвинена й емоційно-вольова сфера, тобто, крім спеціальної підготовки до школи, треба здійснювати й загальну [223, с. 39].

Аналіз наукової літератури свідчить, що в педагогічній теорії загальна і спеціальна підготовка до школи не протиставляються і не виключають одна одну. Проте в реальній практиці часто послідовність і наступність роботи педагогів і батьків відсутня, перевага надається спеціальній підготовці, й тому нівелюється цілісний розвиток дитини [43]. Належний загальний розвиток, вказує В. Котирло, сприяє здійсненню спеціальної підготовки до навчання в школі, здобуттю конкретних знань, формуванню умінь,

необхідних для засвоєння навчальних предметів у початкових класах: розрізняти колір, форму, величину, малювати, писати, рахувати, читати [223, с. 43].

Учені (Л. Журова, О. Запорожець, С. Козлова, Т. Тарунтаєва та ін.) виокремлюють загальну і спеціальну підготовку дітей до школи. Загальна підготовка (підготовленість) передбачає фізичну, психологічну, моральну, естетичну, спеціальну підготовку, яка сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості.

Загальна підготовка передбачає вміння дитини самостійно і відповідально виконувати навчальні обов'язки, бути організованим і дисциплінованим, доволіно управляти своєю поведінкою і навчальною діяльністю, знати і дотримуватися правил культурної поведінки, вміти спілкуватися з однолітками і дорослими.

Спеціальна підготовка, зазначає А. Богуш, передбачає озброєння дитини системою знань, умінь і навичок, які надалі забезпечать їй успішне оволодіння змістом навчання в першому класі школи насамперед з основних шкільних предметів (математика, читання, письмо, довкілля, рідна мова). Спеціальна підготовка є підґрунтям, стартовим майданчиком для початку навчання першокласників спеціальних предметів у школі [43, с. 14].

Спеціальна підготовка до школи-насамперед вимагає чіткої організації спеціальних занять для розвитку провідних елементів навчальної діяльності і створення передумов їх подальшого розвитку.

Дослідження вчених (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Запорожець, В. Котирло, К. Крутій, Н. Кудикіна, С. Ладивір, Ф. Сохін, Т. Тарунтаєва, Н. Шиліна та ін.) засвідчують, що суттєве значення в підготовці дітей до школи мають не стільки спеціальні заняття і вправи, спрямовані на формування у дітей конкретних знань, умінь і навичок, скільки передусім цілісна система фізичного, розумового, морального й естетичного виховання дошкільників у всіх вікових групах дошкільного закладу, спрямована на всебічний розвиток

особистості дитини. Учені відстоюють необхідність формування певного рівня готовності дітей до навчання у школі, формування у них різних видів компетентностей відповідно до БКДО. Відтак, підготовка дітей до школи повинна послідовно і систематично здійснюватися впродовж усього перебування дитини в дошкільному закладі та активізуватись і завершатись у випускній групі дошкільного навчального закладу. Розглянемо основні складові процесу підготовки дітей до школи.

Так, особливої уваги заслуговує фізична підготовка дитини до зміни образу життя. Дитина старшого дошкільного віку повинна мати загальне міцне здоров'я, низьку стомлюваність, працездатність, витривалість. Діти, які мають слабе здоров'я, будуть часто хворіти у школі, швидко стомлюватись, мати низьку працездатність, що негативно буде позначатися на успішності дитини і загальному стані здоров'я. Фізичну підготовку дітей до школи досліджували Е. Вільчковський, Н. Денисенко, Т. Осокіна, Г.Петроченко, Е. Степанкова, С. Тимофєєва та ін. Учені стверджують, що найважливішим у фізичній підготовці дітей до школи є забезпечення психічного і соматичного здоров'я дітей, а також всебічний фізичний розвиток дошкільників, загартування їхнього організму, формування рухових навичок, виховання інтересу до різних видів рухової діяльності, які доступні дітям [73, с. 52]; формування рухової активності старших дошкільників (Т. Осокіна, С. Тимофєєва); орієнтація дітей у просторі (О. Степанкова); регулярні заняття фізичною культурою і загартування (Л. Карманова); навчання стрибків (І. Сергенєя); вправи з елементами змагання (Л. Коровіна); спортивні вправи (Е. Адашкявичине); розвиток рухів з м'ячем (А. Янстєнєва).

Отже, фізична підготовка дітей до школи передбачає: повноцінний фізичний розвиток дитини: розвиток опорно-рухового апарату, основних рухів (біг, ходьба, стрибки, повзання, кидання і т. ін.), координації рухів, дрібної моторики рук і пальців, активної рухової діяльності та загартування організму.

Морально-етичний напрям підготовки дітей до школи досліджували: Р. Іванкова, В. Нечаєва, Т. Поніманська, Т. Репіна, А. Рузька, Р. Стьоркіна та ін. Морально-етична підготовка дітей до школи передбачає вміння встановлювати позитивні взаємовідносини з однолітками, знання норм і правил моральної поведінки й етикету, вміння спілкуватися з дітьми і дорослими; розвиток у дітей таких моральних якостей, як чесність, правдивість, ініціативність, скромність, ввічливість, дисциплінованість, шанобливість, чемність і т. ін. На думку вчених (Л. Артемова, Г. Лаврентьєва, В. Нечаєва), моральна підготовка дітей до школи передбачає ознайомлення їх з морально-етичними нормами поведінки в сім'ї, в суспільстві, в дошкільному закладі, в побуті та закріплення їх у практичному досвіді дитини. Кінцевою метою морального виховання дошкільників, за словами Г. Лаврентьєвої [240, с. 3], є формування у дитини внутрішніх механізмів саморегуляції поведінки під час перетворення зовнішніх вимог, що ставляться вихователями, у внутрішні мотиви поведінки. За В. Нечаєвою [278, с. 24], кінцевим результатом морального виховання є виховання культури поведінки, високого рівня моральної вихованості. Задля цього потрібно сформувати в дітей систему позитивних мотивів, які б спонукали дітей до моральних вчинків. За словами В. Нечаєвої, чим більш стійкими і морально цінними є мотиви, тим більш стійкими й цінними є моральні почуття, звички поведінки і уявлення дошкільника, ступінь їх усвідомлення, тим легше дитині адаптуватись у шкільному середовищі [278, с. 87].

Художньо-естетичну підготовку дітей до школи досліджували такі вчені, як Р. Афанасьєва, Н. Ветлугіна, А. Давидчук, А. Доронова, Р. Зініч, Т. Козакова, Т. Комарова, Н. Сакуліна. За даними вчених, малювання, ліплення, аплікація, конструювання формують важливі вміння і навички майбутньої навчальної діяльності, як-от: вміння планувати свою діяльність, діяти за зразком, вислуховувати інструкцію та оцінювати результати своєї

діяльності та діяльності своїх однолітків, а також розвиваються художні і творчі здібності.

Розумова підготовка дітей до школи передбачає сформованість психічних процесів (пам'яті, мислення, уваги, вольових дій), бажання вчитися, інтересу до засвоєння нових знань; самооцінки, самоконтролю своєї діяльності, вміння долати труднощі у процесі навчальної діяльності; здатність до довільних дій; самостійність і відповідальність. За твердженням В. Котирло, дитячий садок повинен здійснювати відповідно віку дітей розумову підготовку до школи. Розумова підготовка за її словами, складається з трьох компонентів:

1) Певний обсяг знань про довкілля: знання про довколишні предмети та їх властивості, явища живої і неживої природи, про людей, їхню працю, деякі явища суспільного життя, моральні норми поведінки тощо.

2) Окремі спеціальні знання, вміння і навички такі, як елементарні математичні уявлення та дії, вміння здійснювати звуковий аналіз слів, володіння елементами грамоти, готовність руки дитини до письма тощо.

3) Певний рівень розвитку пізнавальної діяльності, який має вирішальне значення для успішного навчання в початковій школі: розвиток сприймання, пам'яті, мислення, уяви, ступінь довільності пізнавальних процесів, тобто здатність підпорядковувати їх певній навчальній меті [223,с.41].

Розумову підготовку дітей до школи досліджували: А. Богущ, В.Логінова, П. Саморукова та ін. В. Логінова зазначає, що в розумовій підготовці дітей до школи особливого значення набуває формування у дошкільників не розрізнених знань, а системи знань, оскільки саме вона «забезпечить високий рівень пізнавальної діяльності як підґрунтя засвоєння дитиною шкільних програм» [252, с. 3]. Особливу увагу вчена звертала на засвоєння дитиною структури знань, під якою вона розуміє «єдність змісту і форми їх існування» [252, с 4]. У системі знань, за В. Логіновою, центральне

місце повинні займати суспільнознавчі знання, оскільки вони виступають і як засіб розвитку пізнавальних процесів, зокрема, мислення і мовлення, і як засіб «розкриття структури трудової діяльності дорослих». Таку систему знань автор пропонує давати дітям з молодшого дошкільного віку, тобто з трьох років, не пов'язуючи її безпосередньо з підготовкою дітей до школи[252, с. 5].

Є. Радіна досліджувала проблему підготовки дітей до школи в процесі ознайомлення їх з предметами і явищами довкілля як підґрунтя формування загальної системи знань. На думку Є. Радіної, відомості, набуті дитиною з довкілля на основі безпосереднього чуттєвого досвіду, сприяють розумовому вихованню, розвитку мовлення, мислення, збагаченню словника, що, у свою чергу, позитивно впливає на морально-етичне й естетичне виховання дітей [350, с. 61].

Ряд учених (Л. Іщенко [146], Т. Ковальчук [157], Д. Струннікова [397], та ін.) досліджували підготовку дітей до школи у процесі ознайомлення їх з природою та екологічним вихованням .

Трудову підготовку дітей до школи досліджували: З. Борисова, Р. Буре, Т. Введенська. Учені відзначають, що дитина до школи повинна оволодіти елементарними трудовими діями, навичками самообслуговування, ручної і побутової праці, чергування під час занять, у куточках природи і книги.

Мовленнєва підготовка дітей до школи була предметом дослідження багатьох учених: як в Україні (А. Богущ, М. Вашуленко, А. Іваненко, Л. Калмикова, Н. Шиліна), так і в Росії (Л. Айдарова, А. Арушанова, Г. Белякова, Д. Ельконін, Л. Журова, А. Маркова, Л. Пеньєвська, Ф.Сохін, С. Струніна, О.Ушакова).

Науковець А. Маркова [224] відзначає, що в старшому дошкільному віці відбувається відокремлення мовлення від безпосереднього практичного досвіду дитини та набуття нею нових функцій у діяльності. Центральним якісним новоутворенням дітей старшого дошкільного віку є, за

Л. Виготським [76], «виникнення регулювальної, планувальної функцій мовлення», дитина оволодіває зв'язним, контекстним мовленням, що сприяє формуванню в першокласників узагальнюючої функції мовлення і забезпечує дитині вихід за межі безпосередніх ситуацій. А. Богуш зазначає, що мовленнєва підготовка дітей до школи передбачає оволодіння ними практичними мовленнєвими навичками, вдосконалення комунікативних форм і функцій мовлення, формування його усвідомлення; засвоєння мовлення як інструменту спілкування, пізнання, регулювання поведінки. Така підготовка дає можливість майбутньому школяру своєчасно розробити правильну тактику комунікації, уникнути труднощів у спілкуванні з дорослими й однолітками, небажаних конфліктів [38, с. 12].

Предметом дослідження Н. Шиліної було формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі. Отримані результати засвідчили, що ефективними педагогічними умовами формування мовленнєвої готовності дітей є: комунікативно-мовленнєва спрямованість навчання; належність мови до різних напрямів діяльності (навчально-пізнавальної, навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої, театральної-ігрової, комунікативної); комплексний підхід до розвитку мовлення й навчання мови; адекватна мотивація комунікативно- мовленнєвої діяльності; залучення батьків до спільної роботи з активізації комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей (для експериментальних груп дітей, які не відвідували дошкільні навчальні заклади) [445].

Л. Калмикова розглядає «мовленнєву підготовку» як систему, що містить дві складові: загальномовленнєву та спеціальну підготовку. Загальномовленнєва підготовка забезпечує розвиток навичок усного мовлення, комунікативних навичок, розвиток сприймання й розуміння мовлення, засвоєння мовленнєвого досвіду й чуття (при вступі до школи дитина має володіти рідною мовою, засвоїти її літературні норми, культуру усного мовлення й спілкування); спеціальна підготовка передбачає

пропедевтику вивчення мови, – первісне усвідомлення знакової системи мови, формування основ мовних і мовленнєвих умінь у галузі читання й письма, аналіз мовленнєвих явищ, розвиток свідомого мовлення. Спеціальну підготовку науковець розділяє на: мовну (когнітивно-рефлекторна) та мовленнєву (комунікативно-рефлекторна) підготовку, яка передбачає пропедевтику вивчення мови – первісну рефлексію на мовному матеріалі. Спеціальна мовна підготовка проводиться тільки на п'ятому році життя дитини; починається вона з повідомлення дітям початкових знань про мову, а закінчується елементарними вміннями читання й письма, аналізу мовних одиниць і контролюється за допомогою свідомості [149, с. 8].

За К. Крутій, «мовленнєва підготовка дітей до школи» – комплексне застосування дитиною мовних і немовних засобів із метою використання одиниць мови для мислення, спілкування й усвідомлення власної особистості в процесі життєдіяльності. У дошкільній педагогіці це поняття визначено, як складова підготовки дитини до школи, – організований, цілеспрямований процес оволодіння мовою як засобом спілкування в умовах навчання й виховання. Дитина – суб'єкт мовленнєвої діяльності, який оволодіває новими знаннями, вміннями й навичками з допомогою дорослих або самостійно [231,с.89].

Отже, загальна мовленнєва підготовка дітей до школи передбачає насамперед достатню адаптацію дітей до умов шкільного навчання, нових програмних вимог щодо засвоєння норм і правил мови, мовленнєвих дій, потрібних для опанування мовленнєвих умінь [36, с. 12].

Спеціальна мовленнєва підготовка дітей до школи здійснюється на спеціальних заняттях з розвитку мовлення, зі звукового аналізу слів і навчання дітей елементів грамоти відповідно до програмних вимог.

Т. Піроженко досліджувала проблему комунікативно-мовленнєвої підготовки дітей до школи. Автор виокремлює певні завдання з розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь дитини. Це:

- створення та забезпечення цілісності та життєздатності різних комунікативних ланок, у яких бере участь дитина: «дитина – дорослий», «діти – дорослий», «дитина – дитина», «дитина – однолітки та малюки»;
- розвиток у дошкільнят усіх форм (емоційно-особистісне, ситуативно-ділове, поза ситуативне) і засобів (невербальні, мовні) спілкування;
- розвиток та диференціація емоцій у дітей (моральних, інтелектуальних, естетичних), що є основою ціннісних орієнтацій, пов'язаних з людьми та іншими об'єктами спілкування (світ природи, мистецтва, природне довкілля);
- формування інтелекту та дослідницької діяльності дітей і різних способів пізнання ними довкілля;
- формування творчого (продуктивного) ставлення до організації діяльності та спілкування, розвиток комунікативно-мовленнєвих здібностей дошкільнят [327, с. 10].

Готовність дитини до шкільного навчання як комплексне, багаторівневе поняття має свої традиції у психолого-педагогічній науковій літературі (К. Бардін, Б. Блум, А. Богуш, Л. Божович, Г. Ващенко, Л. Венгер, О. Венгер, Л. Виготський, Ю. Гільбух, Н. Гуткіна, Д. Ельконін, Л. Журова, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Кравцова, Г. Люблінська, О. Леонт'єв, С. Максименко, В. Мухіна, Н. Нижегородцева, Г. Петроченко, Г. Цукерман, В. Шадриков та ін.).

«Готовність» розглядається як тривалий чи короткочасний психічний стан особистості внаслідок впливу середовища і виховання на внутрішні сили [420, с.119].

Аналіз психолого-педагогічних словникових джерел визначають феномен «готовність до шкільного навчання» як сукупність морфологічних і психологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, що забезпечує успішний перехід до систематичного організованого шкільного навчання, наголошуючи її обумовленість дозріванням організму дитини,

зокрема її нервової системи, ступенем сформованості особистості, рівнем розвитку психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення) тощо [94, с. 73]; психологічна готовність до шкільного навчання визначають як комплекс психологічних якостей, необхідних дитині для успішного навчання у школі [344, с. 209].

У сучасному трактуванні готовність до школи розглядається як певний стан психофізіологічного розвитку особистості дитини в перехідний передшкільний період, який зумовлює формування в неї здатності брати участь у шкільному навчанні. Готовність до школи – це не якість дитини, але якість всієї системи відносин, у яку дитина включена.

Характеризуючи готовність до шкільного навчання, вчені (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 [292, с. 49]. 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.

Н. Черепаня змістове наповнення «готовності» трактує як комплексне поняття, у структурі якого визначає і враховує домінантні (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 [434, с. 421].

Г. Назаренко дійшла до висновків, що готовність до систематичного навчання в школі (шкільна зрілість) це той рівень морфологічного,

функціонального та психічного розвитку дитини, за умов якого вимоги систематичного навчання не виявляться надмірними та не призведуть до погіршення здоров'я дитини. Вона розглядається у двох взаємопов'язаних аспектах, як загальна (психофізіологічна) готовність та спеціальна готовність. Вчена довела, що загальна готовність характеризується певним рівнем психічного розвитку дитини – психологічною готовністю. Остання включає мотиваційну, волюву, розумову готовність та готовність дитини у сфері взаємовідносин. Психологічна готовність до навчання залежить від особливостей розвитку механізмів психічної діяльності дитини та умов її виховання і на сучасному етапі розвитку системи загальної освіти набуває особливого значення [283, с. 111].

Більшість висновків науковців щодо аналізу явища підготовки дітей до школи зосереджені на психологічній готовності до навчання.

Г. Лаврентьева вважає, що готові до школи діти, це дошкільники, які набули відповідного особистісного, інтелектуального та фізичного розвитку [240, с. 4]; О. Матвієнко – що мають необхідний психолого-соціальний розвиток шкільно-значущих психофізіологічних функцій пізнавальної діяльності і здоров'я [272, с. 29], Т. Кондратенко, В. Котирло, С. Ладивір – набули комплексу особистісних якостей і властивостей [223], Л. Божович [47], О. Запорожець – мають розвинуту мотиваційну і соціальну сфери [135,с.30], Н. Гуткіна – досягають достатнього рівня психічного розвитку [103, с.28], І. Дубровіна – досягають інтелектуальної, емоційної і соціальної готовності [124], Л. Журова [129, с.16], Є. Кочурова, М. Кузнецова – мають добрий стан здоров'я, досягають інтелектуальної і особистісної готовності, [236, с.12], Д. Савицька [366, с. 22] - досягають достатньої готовності мотиваційної, розумової і соціальної сфер до навчальної діяльності.

Психологічний аспект підготовки до школи у фаховій літературі розглядається на основі різних підходів і тлумачення понять «інтелектуальна готовність», «психологічна готовність». Так, В. Давидов пов'язує її з

розумовими, емоційно-вольовими, моральними та іншими якостями [105,с.73]; О. Проскура вважає її складним утворенням, яке включає готовність в емоційно-вольовій сфері, розумову готовність, готовність до спілкування [343, с. 70]; Є. Рогов, визначають особистісну, інтелектуальну і соціопсихологічну готовність як складові психологічної готовності до шкільного навчання [352, с. 135]; О. Кравцова, розглядаючи психологічну готовність дітей до школи, надає вагомого значення розвиткові у них навичок спілкування з дорослими, однолітками , ставлення до них і до себе та наявність у старших дошкільників передумов і джерел навчальної діяльності» [227, с. 11]; Л. Божович серед кількох параметрів психічного розвитку дитини особливу увагу надавала мотиваційному [47, с. 309]; Н. Салміна показником психологічної готовності вважала довільність поведінки як передумови навчальної діяльності, тобто вміння слухати, орієнтуватися, дотримуватися правил, самостійно приймати рішення [372,с.56]; Н. Гуткіна довела, що навчання дітей без достатньої мотивації не сприяє розвиткові пізнавальних потреб, довільної поведінки, яка залежить від стану емоційної сфери [103, с. 28].

Поняття «готовність до шкільного навчання» вперше було запропоновано О. Леонт'євим [244, с. 281]. У поняття готовності до навчання вчений включав розуміння дитиною змісту навчальних задач, їх відмінності від практичних, усвідомлення способу виконання дії, навички самоконтролю і самооцінювання, розвиток вольових якостей, уміння спостерігати, слухати, запам'ятовувати, домагатися розв'язання поставлених проблем , здатності управляти своєю поведінкою.

Поняття «готовність до школи» Л. Венгер визначив як певний набір знань і вмінь, у якому повинні існувати і всі інші елементи, хоча рівень їх розвитку може бути різний. О. Венгер, зауважуючи, що психологічна підготовка до шкільного навчання складається з мотиваційної, вольової і розумової готовності та готовності у сфері взаємовідносин. Мотиваційна

готовність – це насамперед прагнення до нової для дитини діяльності – навчання. Вона позначається на вольовій і розумовій діяльності. Вольова готовність до навчання виявляється у здатності сприймати, запам'ятовувати і відтворювати навчальні дії, підпорядковувати ігрові та інші мотиви навчальним, у наполегливості й доведенні до успішного завершення навчальних, трудових та інших доручень. Розумова готовність до навчання полягає в умінні володіти диференційованим сприйманням, елементарними формами смислового запам'ятовування, логічного мислення, відтворюючою уявою [62, с. 34].

Однак у дитини дошкільного віку не може бути сформованих «шкільних» якостей у чистому вигляді, оскільки вони складаються в процесі цієї діяльності, для якої є необхідними [62, с.33]. Вони не можуть з'явитися без створення специфічних умов життя, що є характерними і необхідними для повноцінного розвитку дитини в шкільному віці.

Д. Ельконін, розглядаючи проблеми готовності до школи, на перше місце ставив сформованість необхідних передумов навчальної діяльності. Аналізуючи їх, він виділив такі параметри: уміння дітей свідомо підпорядковувати свої дії правилам; уміння орієнтуватися на визначену систему вимог; уміння уважно слухати того, хто говорить, і точно виконувати завдання, які запропоновані в усній формі; уміння самостійно виконувати необхідне завдання за зразком, що візуально сприймається [404, с.89]. На думку Д. Ельконіна і А. Венгер, 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) [62, с. 33].

Л. Божович визначає психологічну готовність дитини до навчання в школі як сукупність певного рівня розвитку пізнавальних інтересів, готовність до змін соціальної позиції, бажання вчитися, внутрішні етичні інстанції, самооцінка, опосередкована мотивація. Важливим елементом у структурі готовності дитини до школи науковець вважала саме достатній рівень розвитку мотиваційної сфери дошкільника, мотивів, які спонукають до навчальної діяльності – пізнавальні інтереси школяра, потреби в інтелектуальній активності, в оволодінні вміннями, 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» [47, с. 311].

Науковець [47], розглядаючи особливості психічного розвитку дитини старшого дошкільного віку, відзначала важливість наявності, необхідності 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.

«Внутрішня позиція школяра», яка з'являється у дитини наприкінці дошкільного віку, є системою потреб, пов'язаних з учінням як новою, серйозною, справжньою, суспільною діяльністю ,що втілює у собі новий, серйозний, суспільнозначущий і, отже, дорослий спосіб життя.

Ряд учених (Л. Венгер [64], Г. Назаренко [283], Є. Павлютенков [308], Є.Сапогова [373] та інші) відзначають, що джерелом внутрішньої позиції першокласника 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.

Учені (Д. Ельконін, А. Венгер, Т.Нежнова) акцентують з поняттям внутрішня позиція школяра – систему потреб і прагнень, пов'язаних зі

школою, коли причетність до шкільного життя першокласник переживає як власну потребу [62]. Саме внутрішня позиція «Я – школяр» є основою формування майбутнього першокласника як учня, яка характеризується особливістю психіки дитини, а саме: поступовим переходом від егоцентричного до соціоцентричного світогляду. Малюк вчиться замислюватися над тим, що відчують люди, які оточують його, та як на них впливають його думки, слова та дії; переходом від «Я – ідеального» до «Я – реального» уявлення про себе; формування самооцінки. Відбувається усвідомлення своїх можливостей та прихованих ресурсів, що в майбутньому допоможе адекватно оцінювати власні успіхи і невдачі, а також — проектувати способи запобігання невдачам; розвитком довільності психічних пізнавальних процесів та самоконтролю, стійкої та мотивованої готовності до навчальної діяльності. Дитина вчиться спілкуватися із собою, розуміти себе та підпорядковувати свої прагнення та почуття новим зовнішнім нормам та вимогам [111, с.13].

А. Богуш доводить, підготовка дітей до навчання в школі не може бути ефективною та повноцінною, якщо не враховувати психологічний аспект, тобто стан внутрішньої готовності перейти в нову соціальну позицію школяра, у нову ситуацію розвитку. На її думку, «готовність – неусвідомлений стан організму, сприятливий до сприйняття нової діяльності, інформації, який запобігає виникненню кризових явищ» [40, с. 11].

Матеріали досліджень О. Кравцової показують, що готовність до шкільного навчання має комплексний характер. Однак структурування цієї готовності йде не шляхом диференціації загального психічного розвитку дитини на інтелектуальну, емоційну та ін. сфери, а отже, види готовності. Вона виокремлює компоненти психологічної готовності дітей до навчання в школі на основі розгляду системи взаємовідношень дитини з навколишнім світом у трьох сферах: відношення до дорослого, ставлення до однолітків, до самого себе [227, с. 52].

Вчена зазначає, що настання готовності не завжди чітко визначається хронологічним календарем. Цей феномен може сформуватись і задовго до школи, що пов'язано з розвитком різних ставлень дитини: ставлення до дорослого, до одноліток, до самого себе. 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 [227, с. 54].

Учені (О. Бугрименко, К. Політова та ін.) відносять до феномена психологічної готовності такі показники, як довільність дій дитини, вміння організувати свою рухову активність, діяти відповідно до вказівок дорослих, аналізувати пропонований зразок, певний рівень розвитку мислення і мови, наявність бажання йти до школи тощо [96, с. 7].

Отже, психологічна готовність дитини до систематичного навчання є першочерговою умовою усунення проблем у школі. 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» [373, с. 40].

Вдалиий старт дає надію на успішний фініш. Саме успіх сходження до ролі школяра принесе найкращі результати і стане причиною появи у дитини почуття навчального задоволення [373, с. 40].

Складовою психологічної готовності Є. Сапогова називає інтелектуальну готовність і 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» [373, с. 297].

Група вчених науково-дослідного інституту психології НАПН 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 [87, с. 178].

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 (Л. Венгер [64], А. Давидчук [104], О. Запорожець [135], Л. Земцова і Є. Сушкова [137] та ін.). «Ці зразки використовуються... дитиною «при сприйнятті для визначення ознак будь-яких предметів і явищ» (Н. Денисевич, С. Єрмолаєва [110, с.2]).

Р. 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 й 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» [289, 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 [289, 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.

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 [105, с.75], 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.

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 [300, с. 208]. 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.

О. Проскура визначала психологічну готовність дітей до навчання у школі як комплекс психологічних якостей, що забезпечують успішність навчання у школі. Вчена зазначає, що особливості психологічної готовності до школи виявляються через з'ясування рівня сформованості усіх її компонентів і встановлення причиново-наслідкових зв'язків між ними [343,с.70]. За словами О. Проскури, психологічну готовність до навчання в школі найчастіше визначають у дітей, які вступають до школи в сім років, шкільну зрілість – у дітей, які вступають до школи в шість років [342, с. 2].

Як свідчать результати дослідження С. Громбах, готовність дитини до школи визначається її фізичним та психічним розвитком, станом здоров'я, розумовим і особистісним розвитком. Притому значення має весь комплекс чинників. Тому й прийнято вважати, що готовність до систематичного навчання в школі («шкільна зрілість») – це той рівень морфологічного, функціонального та психічного розвитку дитини, за умов якого вимоги систематичного навчання не виявляться надмірними та не призведуть до погіршення здоров'я дитини [99, с. 25]. При цьому психологічна готовність до навчання розглядається як комплекс морально-психологічних особливостей, у якому мотиваційний аспект, як внутрішня спонука, є основним.

Учені А. Анастасі, І. Шванцер, Г. Люблінська дають визначення поняттю «шкільна зрілість». Так І. Шванцер визначає шкільну зрілість як досягнення такого ступеня розвитку, коли дитина стає спроможною брати участь у шкільному навчанні. Учений виділяє розумовий, соціальний і емоційний компоненти готовності до навчання [444, с. 154]. А. Анастасі трактує поняття «шкільної зрілості» як опанування вмінь, знань, мотивації та інших необхідних для певного рівня засвоєння шкільної програми поведінкових характеристик [9, с. 25].

Г. Люблінська зумовлює комплексне та багатогранне поняття «шкільна зрілість» дитини як загальна характеристика особистості, що досягла певного етапу в розвитку. Вчена виокремлює такі ознаки цього поняття: цілісність особистості, що передбачає розгляд будь-якого прояву дитини в усіх його зв'язках, вивчення різних граней особистості, її спрямованості, моральної вихованості, соціальних відношень, динамічності, дійовості, що вимагає вивчення будь-якого педагогічного явища в його постійному русі, зміні, перетворенні. Зміни, що відбуваються в психічному розвитку особистості, обумовлені змістом та організацією життя, видів діяльності та спілкування, що визначають дорослі, однак і сама дитина виступає як активний учасник взаємодії, тобто є суб'єктом у загальному процесі її власного розвитку. Наступна ознака шкільної зрілості – комплексність, що зумовлює необхідність розглядати будь-яке педагогічне явище як результат розвитку дитини як організму і як особистості, розглядати весь комплекс життєвих умов, що створюють загальний «спосіб життя» дитини [258, с. 151].

Водночас І. Дубровіна [124, с. 59], 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 довільної 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 [124, с. 6-8].

В. Мухіна також розглядає готовність дітей до школи як «шкільну зрілість» і розуміє її як морфологічну і функціональну готовність дитини до систематичного навчання [281, с. 25]. Для старшого дошкільника, як наголошувала В. Мухіна, виключно важливим є «запас знань про довкілля, 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» [281, с. 25]. Отже, наголошується не сума засвоєних дитиною знань, хоч і це важливий фактор, а ступінь їх усвідомленості, розвитку узагальнених уявлень і чіткості, умінні виділяти головне в явищах оточуючої дійсності, порівнювати їх, робити висновки.

Т. Піроженко ввела в науковий обіг поняття «дошкільна зрілість», під яким автор розуміє фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток дитини до шести років, її готовність до взаємодії з довколишнім світом, розвиток специфічних видів діяльності дошкільника, які є фундаментальними для дошкільного дитинства та визначають і забезпечують адаптацію дитини до нового статусу – школяра [327, с. 9].

М. Удовенко «дошкільну зрілість» 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 [410, с. 14]. За його даними, для дітей старшого дошкільного віку 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.

Базовий компонент дошкільної освіти тлумачить дошкільну зрілість і

зазначає, що «така підготовка передбачає сформованість самосвідомості, адекватної ідентифікації себе зі своїм «Я», уміння співвідносити свої бажання, можливості та прагнення до здійснення мети діяльності, здатність уявляти себе в минулому, теперішньому, майбутньому часі, орієнтуватись у своїх правах і обов'язках характеризує дошкільну зрілість дитини та її психологічну готовність до систематичного навчання у школі» [18, с. 5]. Базовий компонент дошкільної освіти спрямовує зусилля батьків, педагогів, психологів на розвиток творчого потенціалу дитини, що має свої особливості у дошкільному дитинстві, на своєчасне підтримання досягнень індивідуальної своєрідності неповторного життєвого шляху дитини, забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини у дошкільні роки.

Підготовка до навчання в школі – відповідальний і важливий період в житті дитини. Вона має відповідати вимогам та критеріям оцінки дошкільної зрілості дитини. Дошкільну зрілість дитини шести років розуміємо як психологічну готовність до систематичного навчання у школі, сформованість базових якостей цілісної особистості, розвиток усіх психічних процесів та специфічних видів діяльності дошкільника, готовність до взаємодії з довколишнім світом.

Отже, проблема підготовки дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі в теорії дошкільної освіти має вагоме значення.

Готовність до навчання в школі розглядаємо як складне багатокomпонентне утворення де оптимально поєднанні такі компоненти: фізичний, психологічний та особистісний, що охоплюють всі основні сфери розвитку дитини. Сукупність їх реального прояву є базовими якостями особистості.

Подальший індивідуальний шлях розвитку особистості дитини продовжується в початковій школі. Виникає нова соціальна позиція особистості – учня, яку вона реалізує безпосереднім учасником однієї з форм

значимої діяльності – навчальної. Тому для розвитку дитини передшкільний вік має самодостатнє значення.

1.4. Наступність і перспективність навчання в системі безперервної освіти

У державному документі розбудови і модернізації освіти – Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті визначено головну мету освіти - створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, тобто одним із провідних принципів реалізації освіти визначено її неперервність, «перетворення набуття освіти у процес, який триває упродовж усього життя людини» [287, с. 6]. Отже, для реалізації основних завдань сучасної освіти на перший план виходить реалізація принципів наступності і перспективності в системі безперервної освіти.

Гуманістична цінність освіти полягає в можливості розвитку пізнавальних і духовних потреб людини протягом усього життя «...у разі звичної, традиційної освіти навчити людину на все життя неможливо не лише в гарній школі, а й найкращому університеті. Оскільки здобуті в навчальному закладі знання не будуть обов'язково актуальними в житті, і навпаки, з'являться нові знання, без засвоєння яких фахівець не буде ефективним, тобто втратить конкурентоспроможність» [229, с. 4].

Як зазначають учені (В. Арнаутова та М. Сергєєва) у 50-60-х роках ХХ ст. виникли передумови для реалізації ідеї безперервної освіти у різних країнах. При цьому безперервна освіта спочатку розглядалась як проблема освіти дорослих і призначалася для компенсації недоліків попередньої підготовки або поповнення знань у зв'язку з новими вимогами життя до професії. Однак обмеженість такого підходу була швидко усвідомлена, що призвело до появи нового погляду на неперервну освіту як на систему, в якій поєднується освіта для дорослих із загальною освітою. Мета її – створення

підґрунття для успішної адаптації до життя в суспільстві, що постійно змінюється.

Європейський саміт 2000 року в Лісабоні підтвердив, що Європа вже вступила в «епоху знань» з усіма культурними, економічними й соціальними логічними наслідками. За висновками саміту, успішний перехід економіки і суспільства повинен супроводжуватися процесом безперервної освіти – навчання довжиною в життя (lifelong learning) [126, с. 580]. Зазначимо, що термін «неперервна освіта» вперше вживається в матеріалах ЮНЕСКО у 1968 р., а після публікації доповіді комісії під керівництвом Е. Фора (1972) було прийнято рішення ЮНЕСКО, що визнало безперервну освіту основним принципом для нововведень або реформ освіти в усіх країнах світу» [182]. У 1974 р. відомий діяч ЮНЕСКО Р. Даве писав: «... безперервна освіта – це процес особистісного, соціального і професійного розвитку індивіда протягом його життя, здійснюваний з метою удосконалення якості життя як окремого індивіда, так і суспільства. Це всеосяжна й об'єднуюча ідея, що охоплює формальне, неформальне і позаформальне навчання, здійснюване з метою досягнення якнайповнішого розвитку різноманітних сторін життя на різних його щаблях. Вона пов'язана як із розвитком особистості, так і з соціальним прогресом» [229, с. 4]. І у 1974 році було прийнято рішення, яке визначило безперервність провідним принципом реформування освіти. За цим принципом освіта стає не тільки засобом, а й метою розвитку людини .

Приклад щодо реалізації основних ідей безперервної освіти демонструє Японія, де дошкільна, шкільна, вища освіта та освіта дорослих об'єднані в ефективну систему, в межах якої людина постійно підвищує свій освітній рівень. Сьогодні японський досвід широко використовується у США. Ідея навчання впродовж життя знаходить у цій країні щодалі більше прихильників як серед політиків і освітян, так і серед підприємців. За даними Міністерства праці США, американець, який сьогодні починає працювати, буде змінювати професію (не місце роботи, а саме професію) три рази протягом життя.

Приватні експерти радять молодим людям готуватися до змін у своєму житті, оскільки надзвичайна рухливість галузевої та професійної структур постіндустріального суспільства призводить до криз перевиробництва, що викликає масове безробіття та надає йому таких якостей, як систематичність та непереборність.

При цьому в процесі інформатизації суспільного життя серед різноманітних типів безробіття найбільш важливими стають структурне безробіття (зв'язане з переструктуруванням економіки та скороченням деяких її галузей) та інформаційне безробіття (пов'язане з недостатнім рівнем кваліфікації робітників у зв'язку з бурхливим упровадженням нових інформаційних технологій).

Як бачимо, проблеми безробіття та освіти під час переходу до високотехнологічного суспільства стають дедалі більше невіддільними. Тому основний напрям трансформації системи освіти в умовах сучасного ринку праці, що надзвичайно швидко змінюється та постійно ускладнюється, - це орієнтація на навчання впродовж усього життя. Останнє спричиняє необхідність розглядати безперервну освіту не тільки та не стільки як навчання чи перепідготовку робітників, але й як процес формування в них здатності (потреби й спроможності) до самоосвіти [237, с. 251].

Отже, безперервна освіта виступає засобом адаптації в умовах швидких змін життя. Значну увагу формуванню структур, що забезпечують безперервну освіту, приділяється в Німеччині. Ця країна наближається до 100% забезпечення дітей дошкільного віку дитячими садками та підготовчими класами. Початкову освіту учні набувають у державних початкових школах (лише 1% учнів навчаються в приватних початкових школах). За законодавством країни 9-річна загальна освіта є обов'язковою, молодь отримує її в основних школах, реальних училищах або гімназіях. Подальша освіта забезпечується мережею вищих навчальних закладів, а також школами підвищення кваліфікації [116, с. 23-24].

Реалізація парадигми безперервності освіти на практиці вимагає насамперед з'ясування феномена «безперервність».

Аналіз останніх досліджень системи та змісту освіти свідчить, що проблеми організації та розвитку сучасної освіти побудовані на безперервних засадах. Системи безперервної освіти постійно перебувають у центрі уваги вчених (В. Андрущенко, А. Гуржій, В. Зайчук, М. Згуровський, Ю. Зіньковський, І. Зязюн, В. Кремень, Л. Лук'янова, В. Мадзігон, Н. Ничкало, М. Степко, О. Сухомлинська, П. Таланчук та ін.) та практиків. На сьогоднішній день у науковій літературі немає єдиного визначення поняття «безперервна освіта», яке б охоплювало як концептуальні, так і операційні компоненти.

Термін «безперервний» визначають як «суцільний, безперестанний, який відбувається весь час, не припиняючись, постійний, безупинний» [412, с. 116]; «такий, що не має перерв, проміжків» [301, с. 350], а безперервна освіта – як «процес, який охоплює все життя людини, що забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості, всебічне збагачення її духовного світу, цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність щодо освоєння і вдосконалення знань, умінь і навичок, одержаних у загальних і спеціальних установах, а також шляхом самоосвіти [126, с. 580]; «система безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації» [126, с. 216]; безперервна освіта – освіта впродовж усього життя, що забезпечується єдністю й цілісністю системи освіти, сукупністю узгоджених диференційованих освітніх програм різних рівнів та ступенів, що гарантують громадянам реалізацію права на освіту й надають можливості одержувати загальноосвітню й професійну підготовку, підвищувати кваліфікацію, а також створювати умови для самоосвіти [123, с. 177]. Безперервна освіта відкриває

можливості для досягнення цілісності й наступності в навчанні й вихованні, перетворення освіти у «процес, що триває все життя» [126, с. 216].

В. Кремень зазначає, що безперервна освіта – це освіта, що охоплює все життя людини та включає в себе формальні (школа, інститут), неформальні (освітні курси, народні університети, клуби, гуртки) та ін. неформальні (самоосвіта, життєвий та соціальний досвід) види освіти відповідно до цивілізаційно-гуманістичної спрямованості розвитку [229] та соціально-економічних потреб суспільства, інтересів і здібностей особистості.

За А. Богуш, безперервна освіта – це полікомпонентний процес, ефективність якого залежить від реалізації таких його компонентів, як наступність і перспективність. У такому розумінні безперервна освіта відкриває можливості для досягнення цілісності й наступності в навчанні і вихованні, перетворення освіти на процес, що триває упродовж усього життя людини [31, с. 21].

Під безперервністю освіти Т. Степанова розуміє цілеспрямований безперервний вплив різних освітніх ланок і самоосвіти на всебічний розвиток особистості від народження й упродовж усього життя [391, с. 100].

За О. Леонтьєвим, безперервність розглядається як наявність послідовного ланцюжка навчальних завдань упродовж усього освітнього процесу, що забезпечує постійне просування дітей вперед на кожному з послідовних часових відрізків [244, с.283].

Перспективна система освіти повинна бути здатна не тільки озброювати знаннями, а й внаслідок постійного і швидкого оновлення знань у нашу епоху формувати потребу в неперервному самостійному оволодінні ними, вміннями й навичками самоосвіти, вона також передбачає самостійний і творчий підхід до знань протягом усього активного життя людини. Освіта повинна в результаті стати таким соціальним інститутом, який був би здатний надавати людині різноманітні освітні послуги, що дозволяють вчитися

безперервно, забезпечувати широким верстам населення можливість отримання післядипломної і додаткової освіти.

Основними етапами безперервної освіти є: навчання, виховання і розвиток людини, що передують її вступу до самостійного життя (дитячо-юнацька освіта); навчальна діяльність у період дорослого життя; що поєднана з різними видами практичної діяльності (освіта дорослих).

Метою безперервної освіти є дослідження становлення особистості як у період її фізичного та соціально-психологічного розвитку, розквіту і стабілізації життєвих сил і здібностей, так і в період старіння організму, коли на перший план висувається завдання компенсації функцій і можливостей, що втрачаються. Безперервна освіта – це засіб цілеспрямованого отримання людиною знань, умінь і навичок упродовж цілого життя в навчальних закладах і засобами організованої самоосвіти. Безперервна освіта - це підтримання суспільно – й особистісно-необхідного рівня культури, загальноосвітньої і професійної підготовки [40, с. 11].

Система безперервної освіти охоплює різні типи навчально-виховних закладів (школа, інтернат тощо) та неформальні (значущі люди, освітні курси, без сертифікації і т. ін.) види освіти, а також зв'язок між предметами й різними аспектами розвитку людини (фізичним, моральним, інтелектуальним тощо) на окремих етапах життя, що вивчаються, здатність до асиміляції нових досягнень науки; вдосконалення вмінь учитися; стимулювання мотивації до навчання; створення відповідних умов і атмосфери для професійного зростання; реалізація творчого та інноваційного підходів, створення умов для самоосвіти і т. п.

Особливостями безперервної освіти виступають: нові базові знання і навички для всіх; збільшення інвестицій у людські ресурси; інноваційні методики викладання; нова система оцінки отриманої освіти; розвиток наставництва і консультування; наближення освіти до домашнього навчання [395, с. 100].

Отже, під безперервною освітою розуміють процес, що охоплює все життя людини і забезпечує розвиток творчого потенціалу особистості, цілеспрямовану діяльність, спрямовану на здобуття нових знань, формування умінь і навичок, одержаних у загальноосвітніх, спеціальних, професійних установах та в процесі самоосвіти (Г. Шевченко).

Т. Степанова зазначає, що системоутворювальним чинником безперервної освіти слугує суспільна потреба в постійному розвитку кожної людини. Цим визначається впорядкування безлічі освітніх структур – основних і паралельних, базових і додаткових, державних і суспільних, формальних і неформальних. Їх взаємозв'язок і взаємозумовленість, взаємна субординація за рівнями, координація за спрямованістю і призначенням, забезпечення взаємодії між ними перетворюють усю сукупність таких структур на єдину систему. Єдність цілей безперервної освіти як системи і специфічних завдань кожної її ланки органічно поєднується з варіативністю освіти, різноманіттям типів освітніх установ, педагогічних технологій і форм державно-суспільного управління [347, с. 99].

Отже, безперервна освіта – це організація навчання впродовж життя. Під безперервною освітою розуміємо таку освіту, яка дає кожній людині можливість формувати й добудовувати свій професійний, освітній і культурний «багаж» відповідно до особистісних потреб та потреб суспільства в цілому. Метою такої освіти є встановлення зв'язків між різними аспектами розвитку людини: матеріальними, соціально-економічними, інтелектуальними, фізичними, духовними, пізнавальними тощо на окремих етапах її життя, праці та творчості; формування здатності до засвоєння та творчого сприймання нових досягнень науки; вдосконалення вміння вчитися; стимулювання мотивації до навчання; створення відповідних умов і атмосфери, сприятливих для навчання; реалізація творчого та інноваційного підходів завдяки системності використання всіх видів освіти та самоосвіти.

У Законі «Про освіту» наголошується, що саме наступність – одна з необхідних умов безперервної освіти, яка певною мірою має забезпечити єдність, взаємозв'язок мети, змісту, методів, способів, організаційних форм навчання і виховання з урахуванням вікових особливостей дітей [134].

У контексті безперервної освіти наступність виступає одним із основних її принципів. У термінологічних словниках поняття «наступність» трактується як зв'язок між явищами у процесі розвитку в природі, суспільстві й пізнанні, «коли нове, змінюючи старе, зберігає в собі деякі його елементи» [386, с. 1065]; об'єктивний, необхідний «зв'язок між різними етапами чи ступенями розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи тих елементів цілого чи окремих його характеристик при переході до нового стану» [424, с. 527].

Поняття наступності торкається багатьох сфер буття людини і відображається також у таких науках, як соціологія психологія, педагогіка. У суспільстві наступність означає передавання й засвоєння соціальних і культурних цінностей від покоління до покоління, від формації до формації [386, с. 1065] і характеризується системністю, спрямованістю та необоротністю. Наступність як психологічна категорія розкривається як через зв'язок між різними станами або щаблями розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи тих елементів цілого чи окремих його частин організації при переході одного етапу до іншого і взагалі при будь-яких інших якісних змінах [121, с. 45].

У педагогіці наступність трактується як закон педагогіки, як загальнопедагогічна закономірність, і як загальнодидактичний принцип, і як принцип безперервної освіти, і як умова забезпечення ефективності навчально-виховного процесу. У словникових джерелах наступність у навчанні розглядається як «послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу» [94, с. 227]; «наступність – зв'язок між етапами процесу

розвитку в природі, суспільстві, пізнанні, при якому на кожному наступному етапі зберігаються, відтворюються на новій основі елементи і характеристики попередніх етапів»; «один із принципів дидактики, який вимагає формування знань, умінь і навичок у відповідному порядку, з тим, щоб кожний елемент навчального матеріалу логічно пов'язувався з іншими, а наступне опиралося на попереднє і готувало до засвоєння нового» [11, с.129].

У педагогічній енциклопедії, зокрема, зазначено, що наступність у навчанні полягає у встановленні необхідного зв'язку і правильного співвідношення між частинами навчального предмета на різних ступенях його вивчення. Поняття наступності характеризує також вимоги, які ставляться до знань і вмінь учнів на кожному етапі навчання, форм, методів і прийомів пояснення нового навчального матеріалу і до всієї наступної роботи з його засвоєння [318, с. 485].

Отже, проблема наступності є предметом вивчення різних наук і в кожній галузі вона відрізняється своїм змістом і характером, проявляючись як принцип, категорія, явище, спосіб, правило, засіб, чинник, закон чи умова. У кожній сфері наступність має свої особливості й значення – як філософське, так і конкретно-наукове: психологічне, педагогічне, дидактичне.

Проблема наступності своїми витокami пов'язана з діалектичним законом заперечення заперечень, який було сформульовано Г. Гегелем на межі XVIII – XIX ст. [84]. У цьому законі розкривається діалектична сутність розвитку, який трактується як процес, що спрямований не тільки на ліквідацію старого, віджитого, але й на збереження і подальше вдосконалення того прогресивного, що було досягнуто на попередніх ступенях, без чого неможливе просунення вперед ні в бутті, ні у свідомості. За філософським вченням щодо діалектичного розуміння розвитку, жодна попередня стадія не повторюється повністю в наступних стадіях, хоча наступні стадії виявляють у суттєво зміненому вигляді деякі риси попередніх. Будь-який розвиток характеризується не періодичним поверненням до вихідного пункту, не рухом

по колу, не повною відсутністю спільного між окремими стадіями, не рухом по прямій, а таким безперестанним породженням нового, за умов якого в цьому новому є дещо, що відтворює попередні стадії» [423, с.158].

Отже, за Г. Гегелем, суттєвою ознакою процесу розвитку є «об'єктивний необхідний зв'язок між новим і старим», який у сучасній науці позначається терміном «наступність» [424, с.293].

Принцип наступності у філософії розкрито в роботах вчених (Є. Баллер, Б. Батурін, Г. Ісаєнко, Б. Кедров та ін.). Так, Є. Баллер вивчав проблему наступності в розвитку культури і вважав її суттєвою особливістю вчений зазначав те, що тут на наступному розвитку не виникає одноактних революцій, які відміняють, на зразок технічних революцій, закладено культурні традиції. Він підкреслював, що в мистецтві нове відкриття не перекреслює набуті цінності [19, с. 157]. У концепції Г. Ісаєнка важливою є ідея про те, що нове «має глибокі корені в минулому етапі розвитку, породжується минулим, виростає з минулого як дерево з насіння, і, у свою чергу, містить у собі зародок майбутнього. Тому відсутність під час змін будь-якого предмета чи явища елементів наступності свідчить або про їх метафізичне знищення, або про порожнє топтання на місці» [145, с. 8].

Засновники дидактики Я. Коменський та Й. Песталоцці надавали неабиякого значення проблемі наступності. У книзі «Велика дидактика» Я. Коменський звертав увагу на те, що з самого початку слід дати основи загальної освіти, тобто розподілити навчальний матеріал так, щоб наступні заняття не вносили нічого нового, а являли собою лише деякий розвиток здобутих знань у їх подробицях. Він уважав, що все, що відбувається в природі, має свої ступені і кожний з цих окремих ступенів потребує для себе певного часу і не тільки часу, а й поступовості, і не тільки поступовості, а й незмінного їх порядку. «...Коротко, як у природі все зчіплюється одне з одним, так і в навчанні треба пов'язувати все одне з одним саме так, а не інакше. І коли все це робиться закономірно, в порядку поступовості, то в

справі будуть удачі і навряд чи може бути невдача. Вся сукупність навчальних занять повинна бути старанно поділена на класи так, щоб попереднє завжди відкривало дорогу наступному і освітлювало йому путь» [208, с. 120-121]. Учений уважав, що все наступне повинне спиратися на попереднє та все, що пов'язане між собою, повинне бути пов'язане постійно. За його словами «Природа безупинно йде вперед, ніколи не зупиняється, ніколи не береться за нове, залишаючи почате, але продовжує те, що було почате раніше, розширяє його й доводить до завершення. Всі заняття повинні організовуватися так, щоб наступне завжди ґрунтувалося на попередньому, а попереднє зміцнювалося наступним...» [208, с. 133-146].

Й. Песталоцці підкреслював наступність у розвитку природи: «Приведи у своїй свідомості всі по суті взаємопов'язані між собою предмети саме в той зв'язок, за яким вони дійсно знаходяться в природі. У кожній галузі розмісти знання у такий послідовний ряд, щоб кожне наступне поняття включало в себе маленьке, майже непомітне доповнення, яке стало незабутнім, глибоко вкоріненим попереднім знанням» [322, с. 325].

І. Павлов у процесі дослідження фізіологічних процесів розглядав і проблему наступності у сфері фізіології людини. Учений був переконаний, щоб добре оцінити нове, необхідно спочатку зрозуміти і оцінити старе» [307, с. 388]. Фізіолог підкреслював, що за одним фактом настане другий. Предмети і явища вивчаються у відомій послідовності і в розміщенні одні відносно інших. На основі результатів проведених досліджень фізіології великих півкуль головного мозку І. Павлов дійшов висновку, що для того, щоб яке-небудь випадкове подразнення набуло значення постійного, воно повинне кілька разів збігтись у часі з постійним подразником [307, с. 421-429]. На прикладі умовних рефлексів учений дійшов висновку, що основною умовою виникнення рефлексу є збіг дієвого зовнішнього агента у часі з тим агентом, який зумовлює безумовний, постійний рефлекс [307, с. 433].

Класики педагогіки (О. Водовозова, С. Русова, А. Симонович, В. Сухомлинський, Є. Тихеева, К. Ушинський та ін.) доводили, що принцип наступності повинен охоплювати усі сфери навчання і виховання дітей, реалізуючись через відповідні умови [74; 360; 380; 402; 407; 417].

К. Ушинський визначив необхідні умови організації навчання дітей – встановлення зв'язку між методами та змістом навчання в дошкільній та шкільній ланках освіти, новими і раніше здобутими знаннями. Суть висловленого можна простежити на прикладі навчання дітей початкової лічби, запропонованого К. Ушинським: у процесі навчання не слід поспішати, а йти далі не інакше, як цілком опанувавши попереднє; опанувавши щонебудь, ніколи не залишати його без постійного застосування на практиці [417, с. 291].

Важливе значення для досліджуваної проблеми має визначене С. Русовою перше педагогічне дидактичне правило, що розкриває один із шляхів реалізації наступності: «Завжди нове давати у зв'язку зі старим, але треба бути обережним, бо є ризик, що старе – недостатньо усвідомлене; щоб не доводилося ґрунтувати шкільне навчання на занадто вбогому фундаменті неясних думок» [363, с.193]. Послідовниця К. Ушинського Є. Тихеева розглядала проблему наступності через встановлення зв'язків між методами та прийомами навчання у дошкільному закладі та школі, а також тими знаннями, які діти опановують у цих суміжних ланках освіти. Між дошкільним закладом та школою, наголошувала вона, повинен існувати міцні внутрішній та зовнішній зв'язки [407, с. 3-10]. Є. Тихеевою було науково обґрунтовано проблему наступності в навчально-виховній роботі дошкільних закладів і початкової школи, розроблено методику проведення занять з підготовки дітей до навчання в школі і розвитку мовлення дошкільників. Наголошуючи на необхідності вирішення завдань наступності в роботі дошкільної та початкової ланок загальної освіти, відома вчена, зокрема, відзначала: «Між дошкільною установою та школою, до якої передаються

діти, повинен бути встановлений міцний зовнішній і внутрішній зв'язок. У державному масштабі завдання це ще не вирішене, а тому кожна установа повинна вирішувати його персонально» [407, с. 115].

О. Усова, розуміючи під наступністю «створення певних перехідних умов, за яких давні, усталені звички без суттєвого їх усунення могли б дати хід розвитку нових звичок», завдання дитячого садка вбачала в тому, щоб «забезпечити такий рівень всебічного розвитку дітей, спираючись на який учитель зможе успішно їх навчати й виховувати» [415, с. 35]. Стратегію початкової школи щодо реалізації ідей безперервності між дошкільною та початковою ланками освіти вчена визначала таким чином: «Поводитися з накопиченнями, здобутими в дошкільний період, як з цінним матеріалом, шукати і знаходити в ньому потрібне для всебічного розвитку дітей» [415]. Ідеї О. Усової щодо необхідності створення в початковій школі умов для подальшого повноцінного розвитку надбань дошкільного дитинства виявляються сьогодні надзвичайно актуальними.

А. Симонович наголошувала на необхідності встановлення зв'язку між дошкільним закладом, школою та сім'єю. Вчена підкреслювала, що дошкільний заклад здійснює загальний розвиток дітей, а школа, ґрунтуючись на ньому, його продовжує [380]. Не припускала ігнорування підготовчим навчанням і вихованням і Є. Водовозова, наголошуючи на необхідності розпочинати їх ще з раннього дитинства [74].

Наступність як засіб розв'язання багатьох навчально-виховних проблем розглядав В. Сухомлинський. Одну з умов вирішення проблеми наступності він вбачав у організації відповідної роботи педагогів дошкільного закладу і школи. Він зазначав: «За рік, який передусє навчанням у школі, необхідно педагогу пізнати кожну дитину, вивчити індивідуальні особливості її сприймання, мислення і розумової праці» [400, с. 294]. «При цьому, – стверджував В. Сухомлинський, – залишається невирішеним питання: коли найбільш доцільно починати навчання грамоти – тоді, коли дитина сіла за

парту і стала учнем першого класу, чи, може бути, трохи раніше, в дошкільні роки» [400, с. 295]. Щодо змісту наступності педагог дотримувався такої думки: «...Школа не повинна вносити різкого перелому в життя дітей. Нехай, ставши учнем, дитина продовжує сьогодні робити те, що робила вчора. Нехай нове з'являється в її житті поступово і не приголомшує нових вражень» [402, с. 92-93].

У педагогічній спадщині В. Сухомлинського знаходимо цінні вказівки щодо реалізації принципів наступності й перспективності дошкільної і початкової ланок освіти. Особливо акцентує учений на підготовці майбутнього вчителя-класовода до роботи з першокласниками. В. Сухомлинський висував конкретні завдання у своїй школі перед учителями-початківцями, які будуть працювати в перших класах:

а) всебічно вивчити на етапі дошкільної підготовки індивідуальні особливості інтелектуального розвитку кожної дитини;

б) з'ясувати її пізнавальні інтереси, сформовані вміння і навички (вміння читати, складати розповіді і готовність руки дитини до письма), її фізичний і психічний розвиток [401, с. 282].

Педагог наголошував на особливій відповідальності вчителя початкових класів за всю подальшу шкільну долю учнів. Задля цього, зазначав він, потрібно забезпечити безкризовий літичний адаптаційний період дитини в перші місяці навчання у школі. За словами вченого, не повинні стояти осторонь і батьки. Якщо дитина не відвідує дошкільного закладу, батьки повинні підготувати дітей до школи, вчитель повинен їм допомогти в такій передшкільній підготовці.

За словами О. Савченко, В. Сухомлинський ще в 50-х роках ХХ ст. практично розв'язав проблему наступності, відкривши в Павлишській школі «Школу радості» – «школу під блакитним небом», у якій він уперше почав навчати своїх шестирічок. Сповідуючи і надалі закладені ним принципи гуманістичної педагогіки, – зазначає О. Савченко, ми значно легше

розв'яжемо проблему наступності і перспективності в навчанні та вихованні дошкільників і учнів початкової школи [369, с. 5].

Загальні проблеми наступності між дошкільною і початковою ланками освіти відображено в працях відомих науковців (Л. Артемова, А. Богуш, З. Борисова, Л. Венгер, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Котирло, В. Кузь, Г. Люблінська, З. Плохій, О. Проскура, О. Савченко, Т. Степанова та ін.).

Відзначимо, що наступність, як наявний факт, констатував Л. Венгер, який виокремив два напрями значення наступності: по-перше, значення наступності полягає в тому, що досягнення попереднього етапу необхідне для початкового формування нових видів практичної і пізнавальної діяльності, в контексті яких тільки і може сформуватися наступний ступінь; по-друге, в тому, що оволодіння кожним новим типом засобів здійснення перцептивних дій не може бути здійснене без використання засобів, якими дитина оволоділа на попередньому ступені [65, с. 184-185].

На необхідності наступності у навчанні зауважував Ю. Бабанський, висловлюючись стосовно принципу систематичності і послідовності, який вимагає, щоб знання, уміння і навички формувалися в системі, у відповідному порядку, коли кожен елемент навчального матеріалу логічно пов'язується з іншими, наступне опирається на попереднє, готує до засвоєння нового [75, с. 168].

Проблему наступності у програмованому навчанні вивчав В. Крутецький. На його думку, наступність передбачає таку організацію навчання, коли той, хто навчається, не може зробити наступного «кроку» у засвоєнні, не оволодівши попереднім. Для цього навчальний матеріал розчленовується на невеликі порції, які розміщуються у суворій логічній послідовності. Перш ніж отримати наступну «порцію» знань, учень повинен певним чином довести, що він засвоїв попереднє, а саме, повинен правильно

виконати деяку дію (дати правильну відповідь на запитання, розв'язати задачу) [230, с. 167].

Трактуючи наступність як дидактичну закономірність, Ю. Кустов таким чином визначав цей термін: «Наступність – це категорія дидактики, що відображає закономірності перебудови структури змісту навчального матеріалу та оптимізації методів навчання, спрямованих на подолання суперечностей лінійно-дискретного характеру процесу навчання залежно від цілей навчання, розвитку та виховання учнів» [239, с. 68].

За образним виразом М. Львова, наступність – це вищий щабель розвитку, коріння якого проросли в попередньому ґрунті, «це погляд знизу вгору». Науковець зауважує, що таке трактування не є новим у педагогічному обігу, воно є загальноживаним уже впродовж кількох десятиліть. В академічній педагогіці наступність у системі освіти визначається як встановлення взаємозв'язку між суміжними її ланками з метою послідовного розв'язання завдань навчання і виховання. Зокрема, наступність між дошкільною й шкільною ланками освіти передбачає передавання дітей до школи з таким рівнем розвитку й виховання, що відповідає вимогам шкільного навчання й передбачає опору школи на знання, вміння, якості, що вже були набуті дошкільниками, активне їх використання для подальшого всебічного розвитку учнів [257].

М. Машовець аналізує два боки наступності в педагогічному процесі: зовнішній, який полягає в організації передання знань, умінь і навичок; внутрішній, що включає зміст знань, умінь та навичок, які передаються [273, с. 11].

Учені (М. Под'яков, Ю. Аркін) висунули ідею неможливості вирішення проблеми наступності тільки через її зовнішній бік (організаційні зв'язки). Для повної реалізації наступності, вказували вони, необхідні зв'язки її внутрішніх механізмів [330].

С. Черемцева, досліджуючи реалізацію наступності у навчально-виховному комплексі, стверджує, що наступність виступає основною умовою

переходу дитини від дошкільного навчального закладу до початкової школи, забезпечує неперервність освітнього простору дошкільників і молодших школярів, сприяє цілісному особистісному творчому розвитку кожної дитини, створює середовище для повної соціальної і особистісної життєдіяльності дитини, її творчого розвитку, навчання, виховання, реалізації пізнавальних потреб протягом дошкільного дитинства і планового переходу до вищих освітніх ступенів [434] .

Сутність і функції досліджуваної категорії як дидактичного принципу узагальнено в праці О. Вашуленка. Наступність, на його думку, передбачає взаємозв'язок та узгодженість у змісті, організаційно-методичному забезпеченні навчального процесу на різних етапах і щаблях навчання; забезпечує реалізацію інших дидактичних принципів; установлює зв'язки між новими й раніше здобутими знаннями як елементами цілісної системи; забезпечує їх розвиток і осмислення на новому, вищому рівні; сприяє підготовці учнів до опанування нових, складніших знань і вмінь у майбутньому; налагоджує зв'язки між знаннями, які повідомляються на одному уроці, у різних темах курсу, між навчальним матеріалом різних предметів; вказує на недоцільність затримання учнів на попередньому рівні навчання, конструктивніше відновлювати раніше вивчене в процесі наступної роботи над новим матеріалом; здійснює послідовний зв'язок у роботі окремих класів і шкільних щаблів завдяки застосуванню таких засобів, як узгодження програм, підручників, навчальних посібників, повторення навчального матеріалу і т. ін. [58].

Шляхом наступності досягається цілісність пожиттєвого освітнього процесу і його висхідний характер [251]; «наступність у навчанні – це послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу, який здійснюється при переході від одного уроку до наступного, від одного року навчання до наступного» [251, с. 80].

Досягнення наступності в шкільній практиці забезпечується методично і психологічно обґрунтованою побудовою програм, підручників, дотримання послідовності руху від простого до складного в навчанні та організації самостійної роботи учнів і взагалі всією системою методичних засобів, «це встановлення необхідного зв'язку і правильного співвідношення між частинами навчального предмета на різних ступенях його вивчення; це вимоги, що ставляться до знань і вмінь тих, хто навчається, на кожному етапі навчання формам, методам і прийомам пояснення нового навчального матеріалу і до всієї наступної роботи щодо його засвоєння» [251, с. 235]; «наступність у вихованні – це багатоступеневий освітній простір, у якому конкретний ступінь охоплює певний життєвий рубіж людини, формує у неї необхідні особистісні й професійні якості. При цьому кожний ступінь впливає з попереднього, логічно вписується в наступний, утворюючи безперервність виховної діяльності. Багатоступеневість і наступність безперервного процесу виховання і звернені до людини, тісно пов'язані зі змістом освітніх програм, рівнем професійної освіти, типом освітнього закладу і характером трудової діяльності індивіда» [251, с.243].

Наступність середньої й вищої школи вбачають у «діалектичному зв'язку системи вищої школи з системою діяльності загальноосвітньої школи, що полягає в привнесенні в шкільну практику таких елементів професійного навчання, які збагачують і удосконалюють можливості середньої школи в підготовці її вихованців до опанування професією у вищих начальних закладах, а також організацію навчання й виховання студентів на основі конструктивного заперечення шкільній системі» [90,с.57-58].

Проблема наступності, схарактеризована в педагогічній психології, полягає в тому, що у змісті і формах навчально-виховної роботи дошкільного закладу передбачаються елементи змісту і форм роботи школи, а школа, у свою чергу, враховує особливості навчально-виховної роботи з дітьми в дошкільному навчальному закладі, ступінь підготовки дітей до навчання у

школі. Наступність – одна з основних умов системності навчання – одного з основних принципів дидактики, утворення динамічних стереотипів, що є психофізіологічною основою навчальних умінь і навичок [122, с. 158].

Наступність дошкільного закладу та початкової школи традиційно визначається як двобічний зв'язок, що передбачає, з одного боку, спрямованість навчально-виховної роботи в дитячому садку на ті вимоги, які будуть пред'явлені дітям у школі, а з іншого - опору вчителя на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку, на знання, навички та досвід дітей [122, с. 187].

«Початкова школа має точно і повно враховувати набуте дитиною в дошкільному віці, особливо щодо формування її особистісних якостей, і цілеспрямовано продовжувати лінії попереднього розвитку», – наголошує С. Савельєва, аналізуючи засади реалізації принципу наступності в сучасних умовах [365, с. 35].

Отже, наступність у системі безперервної освіти розуміється як взаємозв'язок між її суміжними ланками, що забезпечує можливість цілісного розвитку особистості на всіх ступенях її формування.

А. Богуш вбачає реалізацію наступності в обізнаності класоводів з програмами і методиками навчання і виховання дітей у дошкільному навчальному закладі освіти, результатами розвиненості, навченості й вихованості дітей за всіма розділами програми і врахування їх у подальшій роботі початкової школи [31, с. 21].

Провідною функцією наступності є забезпечення літичного (за термінологією Л. Виготського) розвитку дитини впродовж перехідних вікових періодів. Саме наступність запобігає кризовим явищам у психічному розвитку особистості. Наступність визначає розвиток особистості у двох аспектах: діяльнісному та комунікативному.

Діяльнісний аспект, за А. Богуш, передбачає збереження унікальної провідної діяльності дошкільного віку з поступовим ускладненням і

літичним переходом до нової, більш складної навчальної діяльності, яка вимагає від дитини довірливості всіх психічних процесів. Комунікативний аспект передбачає збереження на перших етапах навчання особистісно-інтимного спілкування вчителя з учнями, це лагідно-довірливе, гуманне ставлення до дитини, яка щойно ввійшла в новий колектив, вступила в нову соціальну позицію, що зветься «учень», «школяр». І поступово підводити дитину до усвідомлення її нової соціальної позиції, в якій змінюється система взаємовідносин «дитина – вихователь», що була панівною на етапі дошкільного дитинства, на пріоритетність системи: «вчитель – учень», з поступовою орієнтацією випускників дошкільних закладів на особистість учителя як стрижень особистісно-ділового спілкування у шкільному навчанні [43].

На думку О. Савченко, в основі освітнього процесу повинна бути загальна стратегічна для всіх його ланок ідея – забезпечення цілісного розвитку особистості [370, с. 20]. Притому, доводить вчена, тільки його розв'язання дозволить вирішити проблему наступності між дошкільною та початковою ланками освіти на сучасному рівні. Даний підхід, підкреслює автор, може надати педагогічному процесу цілісний, послідовний і перспективний характер, тільки тоді два початкових ступені освіти будуть діяти не ізольовано одне від одного, а в тісному взаємозв'язку, що дозволить школі організувати навчально-виховний процес з опорою на розвиток, отриманий в дошкільних закладах, а останнім орієнтуватись на наступну освітню роботу в школі, притім формування якостей, необхідних школяру, повинно здійснюватись не всупереч, а на основі розвитку тих якостей, які притаманні дошкільнику [369, с. 5].

До визначення наступності в цілях навчання й виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку актуального значення має інноваційний підхід, що вимагає запровадження нових підходів до визначення змісту, методів та форм її здійснення, підходів, що повинні бути

особистісно орієнтованими, будуватися на основі специфічних для цього віку видів діяльності і спрямовуватися на розвиток потреб, здібностей, суб'єктності дитини в різних сферах життєдіяльності. Тому важливою передумовою успішного вирішення завдань наступності між дошкільною та початковою ланками загальної освіти, що відповідає новому соціальному замовленню, фахівці вважають оновлення її змісту.

Сучасні науковці А. Богуш, Т. Степанова схиляються сьогодні до думки про необхідність розробки наскрізних програм навчання й виховання дітей 4-10 років, спрямованих на проектування цілісної спільної діяльності дитини і дорослого (мовленнєвої, навчально-пізнавальної, ігрової, комунікативної, рухової тощо), яка орієнтована на зону найближчого розвитку дитини з урахуванням специфіки діяльності, що засвоюється. Притому в змісті програм повинні передбачатись можливості формування мотиваційної сфери дошкільника і молодшого школяра, психічного і соціального розвитку дитини тощо [395].

«Наступність в роботі дитячого садка та початкової школи – це не тільки традиційна наступність у змісті, методах, формах і прийомах, але це, перш за все, - бачення та реалізація наступності в лініях, основних аспектах розвитку особистості дошкільника та молодшого школяра» [395, с. 73]. Грунтуючись на такому визначенні поняття, О. Грибанова зазначає, що у кожній новій ланці освітньо-виховного процесу продовжується закріплення, розширення й ускладнення тих знань, умінь і навичок, що становили зміст навчальної діяльності на попередньому етапі. Наступність характеризується усвідомленням вивченого на новому рівні, підкріпленням засвоєних в дитсадку знань новими, набутими вже за шкільних умов [97, с. 11].

Поняття наступність в передшкільній освіті, Т. Степанова визначає, як зв'язок між явищами у процесі розвитку пізнання дітьми довкілля, закріплюючи, розширюючи й ускладнюючи знання, опираючись на змістове

забезпечення кожної ланки та вікові й індивідуально-психологічні особливості дітей у процесі навчання [395, с. 104].

Як бачимо, у трактуванні вченими поняття «наступність у навчанні» кожне нове поглиблює та розширює уявлення про це педагогічне явище, а тому під наступністю як суттєвою й необхідною ознакою в пов'язуючому ланцюжку між дошкільною та початковою ланками освіти – передшкільною освітою розуміють зв'язок між процесами пізнання у дітей старшого дошкільного віку та молодших школярів, який спирається на попередній досвід з урахуванням вікових та індивідуально-психологічні особливості дітей у навчально-виховному процесі.

Наступність ДНЗ і початкової школи передбачає, з одного боку, передавання дітей школі з таким рівнем загального розвитку й вихованості, який забезпечує вимогам шкільного навчання, з другого - врахування й опору школи на знання, вміння, якості, навички, яких уже набули діти на дошкільному етапі розвитку, та активне використання їх учителем для подальшого всебічного розвитку учнів.

Для реалізації принципу наступності між дошкільною та початковою освітою та забезпечення безкризового (літичного) переходу старших дошкільників на позицію учня початкових класів необхідна ґрунтовна обізнаність учителів перших класів зі змістом БКДО, тобто державним стандартом дошкільної освіти, варіативними і тематичними програмами розвитку, виховання і навчання дітей; методиками навчально-виховної роботи в дошкільному закладі. Тому потрібно створити в перших класах розвивально-освітнє середовище, яке б дозволило забезпечити адаптаційний період дітей, створити ігрові зони, налагодити випуск нових меблів, відповідно підготувати вчителів-класоводів до роботи з 6-річними дітьми, методиками спілкування з дітьми, організації ігрової діяльності [395, с.386].

Під час розв'язання завдань наступності забезпечується цілісний розвиток особистості дитини, а поряд з терміном «наступність» логічно

вживається термін «перспективність». Перспективність стосується роботи нижчої, попередньої ланки в системі освіти. Так, за С. Ожеговим, перспективність – це те, що може успішно розвиватися в майбутньому [303, с. 443].

Важливе значення в обґрунтуванні наступності у вихованні дитини мають положення В. Сенько, який вказував на те, що кожна сходинка навчально-виховного процесу виступає безпосереднім продовженням попередньої і є основою для наступної. Такий принцип, за її словами, дозволяє забезпечити дитину знаннями, вміннями і навичками, сприяє безперервному росту і розвитку особистості, формуванню моральних рис людини [378, с. 10]. Наступність є об'єктивною закономірністю розвитку природи і суспільства. Суть наступності полягає в тому, що на кожній сходинці розвитку закріплюються і розширюються позитивні якості особистості, виховані на попередній сходинці. Дослідник дійшла висновку, що саме так одночасно забезпечується виконання виховних завдань нового ступеня і готується база для наступного. Зміна, переробка динамічних стереотипів, взаємодія старих і нових систем є ключем до пояснення зв'язків наступності [378, с. 10-11].

Ґрунтуючись на положеннях В. Сенько, доходимо висновку, що дотримання принципу наступності у навчанні і вихованні дітей передбачає не тільки кількісні, а й якісні зміни у розвитку особистості. Це стосується передусім змістової (внутрішньої) сторони наступності, що включає в себе знання, уміння й навички дітей, їхнє вдосконалення та зростання.

За Г. Годіною, наступність у роботі дошкільного закладу і школи – це встановлення внутрішнього зв'язку у змісті виховання, методах педагогічного керівництва, формах організації діяльності дітей попереднього і наступного вікових етапів. Наступність слід розглядати, зі слів автора, як цілісний процес, який, з одного боку, спрямований на моральну підготовку дитини до школи, а з іншого – на активне використання в школі того, що набуто

вихованцем дошкільного закладу до вступу в перший клас [88, с. 35]. Г. Годіна визначила педагогічні умови, спрямовані на забезпечення наступності двох освітніх ланок, а саме: гармонійність переходу та взаємозв'язку в завданнях і змісті програмно-навчального матеріалу (поступове розширення, ускладнення і поглиблення тих знань, умінь і навичок, які були засвоєні на попередньому етапі, перспективна спрямованість на вимоги систематичного навчання у школі); забезпечення взаємозв'язку ігрової і навчальної діяльності; узгодження форм, методів і засобів організації навчально-виховної роботи дошкільних закладів і початкової школи; єдність методичного забезпечення щодо різних видів діяльності дітей старших груп і першого класу школи; створення єдиного освітнього розвивального середовища для дітей; розробка єдиної цільової спрямованості співпраці ДНЗ, початкової школи, сім'ї і громадськості; підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності педагогів обох ланок навчання [88].

За С. Черемцевою, наступність є основною умовою творчого розвитку дітей у системі навчально-виховного комплексу, що надає цілісності організації педагогічного процесу, забезпечує особистісно зорієнтовний підхід у формуванні особистості дитини. Наступність у навчально-виховному комплексі, стверджує вчена, виступаючи основною умовою переходу дитини від дошкільного навчального закладу до початкової школи, забезпечує неперервність освітнього простору дошкільників і молодших школярів, сприяє цілісному особистісному творчому розвитку кожної дитини, створює середовище для повної соціальної і особистісної життєдіяльності дитини, її творчого розвитку, навчання, виховання, реалізації пізнавальних потреб протягом дошкільного дитинства і планового переходу до вищих освітніх ступенів [434, с. 421].

Одним із засобів вирішення проблеми наступності в підготовці дітей до школи, вказує дослідниця, є забезпечення взаємодії сім'ї і школи, що сприяє

цілісності соціально-педагогічного середовища дошкільників і початківців. Саме таким підходом зумовлена сучасна поширеність комплексів типу «дошкільний навчальний заклад – початкова школа». В умовах навчально-виховного комплексу автор виділяє три компоненти наступності: сім'я – дошкільний навчальний заклад – початкова школа, при цьому важливим є встановлення комунікативних зв'язків у процесі спілкування дітей і участь в ігровій діяльності. Розвиток перцептивних здібностей здійснюється через сенсорні дидактичні ігри, творчі та розвивальні ігри. Наступність дошкільного навчального закладу і початкової школи, констатує автор, передбачає опору в школі на знання, уміння, творчі якості і здібності, яких дитина набула в дитячому садку; така наступність між дошкільним навчальним закладом і початковою школою здійснюється, як за змістом, так і за методами, прийомами, організаційними формами [434, с. 425].

На погляд Н. Манжелій, «наступність» передбачає забезпечення широких взаємозв'язків у змісті і методах навчання; дослідження опори на попередні знання, уміння дітей та їх розвиток; здійснення посильних вимог до учнів (за змістом і методами роботи, врахування змін у розвитку особистості дитини). Додамо, що наступність науковець характеризує із двох взаємопов'язаних аспектів: по-перше, з боку динаміки розвитку дітей, по-друге, з боку організації і здійснення самого педагогічного процесу [267,с.219].

Наступність між дошкільною і початковою ланками освіти, за Т. Богуславською, це, по-перше: визначення загальних і специфічних цілей освіти на цих ступенях, побудова єдиної змістової лінії, що забезпечить ефективний, поступальний розвиток дитини, її успішний перехід на наступну сходинку освіти; по-друге, це зв'язок і узгодженість кожного компонента методичної системи (мети, завдань, змісту, методів, форм, засобів організації) як у ДНЗ, так і початковій школі [30, с. 121].

У сучасній педагогічній науці «наступність і перспективність розглядаються як два боки одного й того самого педагогічного явища. Перспективність – це погляд знизу вгору, а наступність – це погляд зверху вниз. Тобто на дошкільній і початковій сходинках освіти перспективність – це визначення пріоритетних ліній підготовки дітей дошкільного віку до школи, які б максимально враховували потреби початкової школи в готовності дитини до оволодіння новою, провідною в шкільному віці навчальною діяльністю. Наступність – це врахування того рівня розвитку дитини, з яким вона прийшла до школи, опора на нього. Наступність забезпечує органічне, природне продовження розвитку, виховання та навчання, започаткованих у дошкільному віці, створює умови для успішного переходу молодшого школяра в основну школу [146, с. 54]. «Наступність у системі безперервної освіти розуміється як двобічний зв'язок між її суміжними ланками, що забезпечує як «погляд знизу вгору», тобто перспективність, так і «погляд зверху вниз», тобто наступність [31, с. 22].

На думку Т. Степанової, перспективність в організації процесу навчання у початковій школі – це створення передумов для успішної реалізації мети навчання наступної освітньої ланки, тобто передбачення в завданнях, змісті, процесуальному аспекті передшкільної освіти пропедевтичної підготовки дитини до засвоєння змісту шкільної програми [395].

Передшкільна освіта через реалізацію наступності, й перспективності повинна забезпечити безперервність у роботі з дітьми між сімейним вихованням і шкільною ланкою освіти [395].

Отже, перспективність – в організації передшкільної освіти це передбачення в формах, методах, процесуальному аспекті передшкільної освіти пропедевтичних засад подальшої навчальної діяльності дитини в початковій школі.

Наступність і перспективність розвитку особистості дитини впродовж двох перших періодів дитинства (дошкільної і початкової ланок) передбачає зміну типів сумісної діяльності дитини і дорослого. В. Кудрявцев виокремлює три типи сумісної діяльності дитини і дорослого, які по – різному впливають на психічний розвиток дитини [234, с. 119]. Перший тип – репродуктивний, побудований на інструктивно-виконавських початках. Дорослий для дитини виступає тільки як носій соціально заданої суми «ЗУНів», яку дитина обов'язково повинна засвоїти шляхом копіювання і наслідування під безпосереднім контролем педагога [235, с. 147]. Другий тип сумісної діяльності - квазіевристичний. Дорослий залишається носієм «ЗУНів», натомість намагається створити квазіпроблему для дитини, він настановує дитину на ті способи вирішення навчального завдання, які сам добре знає. І в середині означеного типу сумісної діяльності також не виникає справжнього спілкування дитини з дорослим. Насамкінець третій, розвивальний тип сумісної діяльності, який передбачає відкриту проблемність як для дитини, так і для педагога, виникає ситуація невизначеності, пошук шляхів її вирішення, що передбачає обов'язково розвивальне спілкування між педагогом і дитиною, формування здібностей, які були відсутніми як у дитини, так і в педагога. Таке розвивальне спілкування веде до саморозвитку, до формування творчої особистості як дитини, так і педагога. За цим типом дієвою є формула: «Робимо разом», «Робимо зі мною», «Роби краще за мене», що відповідає гуманістичній парадигмі освіти [43].

Отже, наступність і перспективність повинна передбачати орієнтацію і вихователів дошкільних закладів, і вчителів-класоводів на третій, розвивальний тип - сумісну діяльність з дітьми, який враховує вікову дитячу індивідуальність, спонукає її до творчого самовиявлення, зберігає унікальність і самобутність дошкільного дитинства, забезпечує літичний, безкризовий перехід дошкільника в позицію особистості другого дитинства і водночас віддзеркалює розвивальний характер освіти [42, с. 7].

У контексті безперервної освіти наступність розглядається як один з її засновничих принципів, як «необхідна умова досягнення неперервності, плановості та інтегративності освітнього процесу» [42]. При цьому наступність у системі безперервної освіти розуміється як взаємозв'язок між її суміжними ланками, що забезпечує можливість цілісного розвитку особистості на всіх ступенях її формування.

Зміст теоретичного огляду наукової літератури з проблеми наступності як педагогічної категорії узагальнимо таким чином: наступність як педагогічна категорія являє собою взаємозв'язок різних етапів розвитку, сутність якого полягає у відновленні і збереженні на новому етапі елементів і характеристик попередніх. При цьому новий етап, який є наслідком попереднього, є фундаментом для становлення і розвитку наступного. Наступність забезпечує взаємозв'язок елементів минулого, теперішнього і майбутнього.

Наступність у дидактиці трактується як: зв'язок етапів навчального процесу; принцип дидактики, у відповідності з яким знання, уміння й навички формуються у взаємозв'язку з попередніми й наступними; встановлення зв'язку, послідовності, системності та правильного співвідношення у розміщенні частин навчального матеріалу на різних етапах його вивчення; зв'язок та узгодженість у використанні методів, прийомів, форм і засобів навчання; поняття наступності можна визначити з кількох позицій, які, доповнюючи одна одну, створюють умови, що впливають на формування змісту освіти. Ці умови характеризують зовнішні та внутрішні механізми організації наступності. Зовнішній бік характеризується організацією роботи, а внутрішній – її змістом (включає в себе знання, уміння й навички дітей, їхнє подальше зростання та вдосконалення)

Отже, реалізація принципів наступності і перспективності в системі безперервної освіти характеризується об'єктивним і загальним характером, маючи своє відображення в процесі становлення та розвитку особистості.

Висновки з розділу 1

Розкрито зміст поняття «освіта», описано її принципи і функції. Виявлено, що «освіту» вчені розуміють як процес і результат засвоєння систематизованих знань, розвитку і саморозвитку особистості людини, цілеспрямовану пізнавальну діяльність людей із здобуття наукових знань і як соціальне явище, що здійснюється в інтересах держави і суспільства.

Провідними принципами освіти визначено: науковість, системність, гуманістичність, послідовність, людиноцентризм, дитиноцентризм, демократизація, інноваційність, безперервність, доступність та культуродоцільність. З'ясовано поліфункціональність освіти як соціально-педагогічної категорії (людинотворча, гуманістична, технологічна, освітня, розвивальна, виховна функції). Результатом освіти на всіх її рівнях є освіченість, грамотність, компетентність, підготовленість, готовність.

Система освіти характеризується її безперервністю. Безперервна освіта – це організація навчання впродовж життя, що дає кожній людині можливість формувати й добудовувати свій професійний, освітній і культурний «багаж» відповідно до особистісних потреб та потреб суспільства в цілому. Під безперервною освітою розуміють процес, що охоплює все життя людини і забезпечує розвиток творчого потенціалу особистості, діяльність, спрямовану на здобуття нових знань, формування умінь і навичок, одержаних у загальноосвітніх, спеціальних, професійних установах та в процесі самоосвіти. Метою такої освіти є встановлення зв'язків між різними аспектами розвитку людини: матеріальними, соціально-економічними, інтелектуальними, фізичними, духовними, пізнавальними тощо на окремих етапах її життя, праці та творчості; формування здатності до засвоєння та творчого сприймання нових досягнень науки; вдосконалення вміння вчитися; стимулювання мотивації до навчання; створення відповідних умов і

атмосфери, сприятливих для навчання; реалізація творчого та інноваційного підходів завдяки системності використання всіх видів освіти та самоосвіти.

Зазначено, що дошкільна освіта є першою вихідною ланкою освіти і розглядається як цілеспрямований процес забезпечення різнобічного розвитку дитини відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, вікових і психологічних особливостей, формування у дітей дошкільного віку освітніх компетенцій та набуття ними необхідного життєвого досвіду. Завданнями дошкільної освіти в Україні є: визнання самоцінності та унікальності дошкільного дитинства, збереження дитячої субкультури, пріоритет повноцінного проживання дитиною сьогодення у порівнянні з підготовкою до майбутнього етапу життя, створення сприятливих умов для формування базових якостей особистості та «дошкільної зрілості». Зміст дошкільної освіти визначається її державним стандартом - Базовим компонентом дошкільної освіти, в якому презентовано обов'язковий мінімум засвоєння дітьми знань про довкілля, розвиток у них умінь і навичок та сформованість знаннєвих компетенцій відповідно до кожної освітньої лінії, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті.

«Дошкільну зрілість» розуміємо як психологічну готовність до систематичного навчання у школі, сформованість базових якостей цілісної особистості, розвиток усіх психічних процесів та специфічних видів діяльності дошкільника, готовність до взаємодії з довколишнім світом.

Зазначено, що провідним принципом безперервної освіти є забезпечення наступності й перспективності між усіма її ланками і насамперед – дошкільної і початкової освіти у взаємозв'язку мети, змісту, форм, методів і прийомів навчання і виховання з урахуванням вікових особливостей дітей п'яти – семи років.

Схарактеризовано «наступність» як педагогічну категорію яка являє собою взаємозв'язок різних етапів розвитку, сутність якого полягає у відновленні і збереженні на новому етапі елементів і характеристик

попередніх. Наступність забезпечує взаємозв'язок елементів минулого, теперішнього і майбутнього, при цьому новий етап, є наслідком попереднього і фундаментом для наступного.

Описано передшкільну освіту як проміжну ланку між дошкільною і початковою освітою, що охоплює виховання і розвиток дітей п'яти років у різних осередках: у сім'ї, дошкільному закладі, різноманітних центрах розвитку і виховання дітей, короткочасну підготовку дітей до школи у ЗОШ, тобто всі соціальні інститути, в яких перебуває дитина до шести років до школи, з метою забезпечення літичного безкризового розвитку дитини, з дотриманням принципу наступності і перспективності у всіх ланках навчально-виховної роботи ДНЗ і 1 класу школи.

Отже, у реалізації нових навчально-виховних завдань сучасної освіти передшкільна освіта покликана стати фундаментом, на якому будується засвоєння системи наукових понять. Вона є першим етапом у розвитку інтелектуальних можливостей, формуванні творчих здібностей, самостійності дитини.

Здійснено аналіз сучасних трактувань готовності до школи: певний стан психофізіологічного розвитку особистості дитини в перехідний передшкільний період, який зумовлює формування в неї здатності брати участь у шкільному навчанні; це якість всієї системи відносин, у яку дитина включена. Підготовка дітей до школи - це організація навчально-виховної роботи, що забезпечує достатній рівень загального фізичного і психічного розвитку дошкільника. Сукупність їх реального прояву є базовими якостями особистості.

Матеріали розділу подані в публікаціях автора [160; 161; 162; 163; 164; 166; 168; 169; 170; 171; 172; 174; 177; 180; 181; 185; 186; 1924; 177; 180; 181; 185; 186; 192; 193; 195; 196; 197; 198; 199].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ П'ЯТИ РОКІВ

2.1 Методологічний вектор дослідження організації передшкільної освіти дітей п'яти років.

Проблема організації передшкільної освіти має комплексний і міждисциплінарний характер, перебуваючи на перетині проблемних сфер педагогіки, психології, філософії, соціології, фізіології. Тому сучасний стан передшкільної освіти характеризується різнобічністю охоплення багатьох питань і неоднозначністю їх трактування. Щоб пояснити закономірності організації передшкільної освіти, глибоко проникнути в її сутність, визначити мету, зміст, методи і форми її організації, необхідно звернутися до сучасних методологічних систем, адже будь-яке педагогічне дослідження базується на відповідному методологічному підґрунті: законах, принципах, підходах.

З'ясуємо насамперед методологічну сутність терміна «дослідження», яке має свою специфіку та дефініційну варіативність у розумінні різних учених. Отже, «дослідження» термінується як: «піддавати що-небудь ретельному науковому розгляду з метою пізнання, з'ясування сутності чогось; це вивчення, аналіз, студіювання, встановлення» [296, с. 826]; «спосіб організації діяльності, що обґрунтовує мету, засоби, принципи, які лежать в основі вивчення і пізнання об'єкта, явища, встановлення закономірностей, доведення об'єктивності та наукової істини» [441, с.248]; «сфера людської діяльності, що спрямована на систематичне і цілеспрямоване вивчення, теоретичну систематизацію об'єктивних наукових знань про реальну дійсність; це процес наукового вивчення будь-якого об'єкта (предмета,

явища), з метою виявлення його закономірностей виникнення, розвитку, зміни і перетворення» [157, с.17].

Методологія (від гр. *methodos* – шлях до чогось, спосіб пізнання, дослідження і *logos* – вчення) – наукове знання про шляхи, способи, методи наукового пізнання [276, с. 18]; вчення про вихідні (ключові) положення, функції та методи науково-педагогічного дослідження [274, с. 88]; методи пізнання і перетворення дійсності, застосування принципів світогляду до процесу пізнання духовної творчості і практики [424, с. 42], структуру, логічну організацію, методи і засоби діяльності, принципи побудови, форми і способи наукового пізнання [50, с. 724].

Феномен «методологія» в загальному значенні потрактовується як система принципів і способів організації і побудови теоретичної і практичної діяльності, система раціональних правил і нормативів пізнання і дій [423, с.657]; вчення проте, «якою мірою зібрані факти можуть служити реальною і надійною підставою об'єктивного знання» [344, с. 209].

Методологія, за В. Мазилімовим, в широкому сенсі припускає вказівки на те, як досліджуватиметься той чи той предмет. Методологія у вузькому сенсі є концептуалізацією процесу дослідження, коли об'єктом аналізу є сам дослідницький процес [261, с. 45].

Методологію науки Д.Чернилевський визначає як шлях, спосіб пізнання і навчання – система принципів, норм і способів організації і побудови технічної і практичної діяльності, а також навчання про шляхи досягнення реального значення й оптимального практичного ефекту [437, с.21].

М. Папуча розуміє методологію науки як вчення про систему методів та принципів, за допомогою яких у межах тієї чи тієї науки в процесі теоретико-емпіричного дослідження перевіряється достовірність і надійність вихідних положень [126, с. 500].

Розрізняють кілька рівнів методології. Зміст першого з цих рівнів – філософські знання. Вони охоплюють філософські засади дослідження, його світоглядну функцію і загальнонаукові положення. Другий рівень – загальнонаукова методологія (системний підхід, синергетичний підхід, діяльнісний підхід, особистісно зорієнтований підхід, характеристика різних типів наукових досліджень, їх етапи й елементи: гіпотеза, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання тощо) [320, с. 18].

Загальнонаукова методологія розробляє універсальні принципи, засоби і форми наукового пізнання, які співвідносяться з досить широким колом наук у рамках власне наукового пізнання. Третій рівень методології – конкретно-наукова, яка визначає тіж самі методологічні позиції, що й загальнонаукова, тільки в межах конкретних наук відповідно до предмета і об'єкта науки. Конкретна методологія розробляє принципи, закони, правила стосовно теорії та емпіричного чи експериментального дослідження в рамках конкретної науки.

Серед розмаїття наукових досліджень чільне місце посідають педагогічні дослідження та конкретна методологія педагогіки як науки. Методологія педагогіки була предметом дослідження багатьох учених, як-от: Р. Атаханов, В. Берков, Л. Велитченко, С. Гончаренко, М. Данілова, М.Дмитрієва, Т. Дмитренко, В. Журавльов, В. Загв'язинський, Т. Ільїна, В.Ковальчук, А. Кочетов, З. Курлянд, Б. Лихачов, В. Лозова, Л. Моїсєєв, І.Харламов, А. Хуторський, Д. Чернилевський та ін.

Найбільш ґрунтовно методологію педагогічних досліджень описав С.Гончаренко [93]. Під педагогічним дослідженням учений розуміє процес і результат наукової діяльності, спрямований на одержання нових знань про закономірності процесу навчання, виховання і розвиток особистості, структури, теорію, методику і технологію організації навчально-виховного процесу, його зміст, принципи, організаційні методи і прийоми [93, с.13]. Будь-яке педагогічне дослідження спрямовується на вивчення предметної

діяльності та особистості в процесі її соціального формування й виховання. Науково-педагогічне дослідження ґрунтується на встановлених фактах, які повинні бути емпірично перевірені. Основою педагогічного дослідження виступають філософські, соціологічні, психологічні чи педагогічні теорії; будь-яке педагогічне дослідження характеризується цілеспрямованістю, системністю, взаємозв'язком усіх елементів, процедур і методів та зв'язує емпіричні, логічні і теоретично-пізнавальні завдання.

Отже, педагогічне наукове дослідження спрямоване на вивчення взаємодії педагогів (вихователів, учителів, викладачів) і дітей (дітей дошкільного віку, учнів, студентів тощо) у педагогічному процесі; форм, засобів, принципів і методів його організації, тенденції і закономірності розвитку, навчання, виховання особистості впродовж її життя. Результатом педагогічного дослідження є здобуття нових знань у галузі педагогіки, встановлення об'єктивної істини.

В українській педагогічній науці провідними методологічними ідеями є вчення діалектично-матеріалістичної філософії, зокрема, розроблені нею закони і принципи, що становлять фундамент педагогічної науки. Отже, методологію педагогіки вчені розуміють, як: загальні принципові вихідні положення, що покладено в основу дослідження будь-якої педагогічної проблеми, крізь призму яких відбивається філософське бачення світу [430,с.18]; система знань (і способи їх одержання), підходів до досліджуваних процесів і явищ, а також методів формування навичок і розвитку особистісних якостей; визначає засади і структуру педагогічної теорії, загальні принципові вихідні положення, що покладено в основу дослідження будь-якої педагогічної проблеми [430, с. 26]; вчення про педагогічне знання, процес його здобування, способи пояснення (створення концепції) і практичного застосування для перетворення системи навчання і виховання [92, с. 14]; шлях дослідження, теорія, вчення про науковий метод пізнання [253, с. 96-97]; вчення про принципи, форми, методи і процедури пізнання і

перетворення педагогічної дійсності» [128, с. 33]; система знань про вихідні положення, основу і структуру педагогічної діяльності, принципи підходу і способи здобування знань, що об'єктивно відображають педагогічну дійсність, яка безперервно змінюється в умовах суспільства, що розвивається» [108, с. 37].

На думку В. Краєвського, визначення методології педагогіки буде не повним, якщо не розглядати діяльність як стрижень педагогічних досліджень та зв'язок педагогіки з психологією [228, с. 9].

Зазначимо, що у працях В. Загв'язинського подано ґрунтовне визначення педагогічної методології [132]. Педагогічна методологія, за його словами, це вчення про структуру і функції педагогічного знання; вихідні ключові, фундаментальні педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), що мають загальнонауковий зміст, вчення про логіку і методи педагогічного дослідження; способи застосування одержаних знань для удосконалення практики, практичної діяльності, системи навчання і виховання [129, с.40].

Одним із стрижневих центральних проблем методології педагогічних досліджень, як зазначає С. Гончаренко, є визначення і вивчення діалектичних суперечностей як взаємодії протилежних, взаємовиключних сторін об'єкта чи системи, які водночас діють у внутрішній єдності і виступають джерелом саморуху та розвитку об'єктивного світу і пізнання [92, с. 23].

Розрізняють зовнішні, внутрішні, основні і супровідні суперечності. Внутрішні педагогічні суперечності визначають як невідповідність між основними потребами особистості, що включені в освітньо-виховний процес, і наявністю засобів для їх задоволення; невідповідність між її власними цілями, бажаннями і можливостями їх успішної реалізації [320, с.18].

Зовнішні суперечності відбивають невідповідність внутрішнього світу особистості, яка формується і розвивається, набуває свої характеристики як сукупності всіх суспільних відносин, вимогам її реального життя [320, с.18].

Зазначимо, що джерелом «саморуху» будь-якого педагогічного явища є, безумовно, внутрішні суперечності, що зумовлюються зовнішніми суперечностями. Отже, ефективність педагогічного дослідження залежить від об'єктивно визначених наявних суперечностей досліджуваного явища.

Компонентами педагогічної методології виступають методологічні принципи, закони, закономірності, педагогічні правила, підходи. Звернемося до методологічних принципів педагогічного дослідження.

Методологічні принципи педагогічних досліджень, за С. Гончаренком, це «інструментальна, що виражена в категоріях діяльності педагогічна концепція; методичне вираження пізнаних законів і закономірностей; знання про цілі, суть, зміст, структуру навчання, виражене у формі, що дає можливість використати їх як регулятивні норми практики» [92, с. 101].

Серед методологічних принципів у започаткованому дослідженні орієнтувалися на такі: об'єктивності, всебічності, принцип сутнісного аналізу досліджуваних явищ дійсності, історичного, логічного і сучасного, системності.

Характеристику методологічних принципів, на яких будується педагогічне дослідження, подає С. Гончаренко [92, с. 75]. Науковець зазначає, що провідним принципом будь-якого наукового дослідження є методологічний принцип об'єктивності. Він виражається у всебічному врахуванні чинників, які зумовлюють те чи те явище, умов, за яких вони розвиваються, адекватності дослідницьких підходів і засобів, що дають можливість одержати справжні знання про об'єкт, передбачають виключення суб'єктивізму, однобічності і упередженості в доборі і оцінці фактів. Методологічними засадами конкретної реалізації принципу об'єктивності у процесі дослідження особистості слугують практичні дії людей, які являють собою соціальні факти. Принцип об'єктивності водночас не виключає суб'єктивності, включеності до процесу дослідження людини – дослідника з його творчою індивідуальністю, певним чином зорієнтованим внутрішнім

світом. Принцип об'єктивності диктує вимогу доказовості, обґрунтованості вихідних «посилок», логіки дослідження і його висновків. У зв'язку з цим особливе значення має встановлення і врахування всіх фактів, які належать явищам, що вивчаються, і їх адекватне тлумачення. Вірогідність фактів є необхідною, хоча це ще недостатня умова вірогідності висновків. Вимога доказовості передбачає також альтернативний характер наукового пошуку. В загальному розумінні – це вимога виділити й оцінити всі можливі варіанти розв'язування, виявлення різних поглядів на досліджуване явище. Умова альтернативності наукового пошуку реалізується, якщо у процесі аналізу поглядів чи шляхів розв'язання проблеми, розглядаються не лише погляди, які збігаються з прийнятою позицією чи близькі до неї, а й ті, що не збігаються, протилежні, якщо перевіряються не лише очевидні способи розв'язування, а й приховані, неочевидні [92, с. 112].

Принцип об'єктивності вимагає від дослідника: перевірки кожного факту кількома взаємодоповнюючими та взаємокоректуючими методами вивчення суб'єктів (об'єктів), явищ навчально-виховного процесу; повторного огляду, уточнення здобутого фактичного матеріалу в процесі проведення експериментальної роботи; фіксації усіх проявів якостей та властивостей особистості (об'єкта), а не тільки тих, які свідчать про позитивні результати експерименту; зіставлення даних свого дослідження з даними інших дослідників, установлення подібності і розходження в характеристиці досліджуваних якостей і явищ; одержання наукових даних шляхом порівняння думки різних учасників навчально-виховного процесу; постійного самоконтролю дослідника за своїми власними переживаннями, емоціями, симпатіями і антипатіями, що подекуди суб'єктивує фіксацію наукових фактів [320, с.29].

Започатковуючи дослідження з організації передшкільної освіти в Україні відповідно до принципу об'єктивності було вивчено і проаналізовано різні суб'єктивні погляди вчених і практиків на можливість уведення до

системи освіти України прміжну ланку між дошкільною і початковою освітою – передшкільну освіту, вивчено перші осередки передшкільної освіти в різних типах навчальних закладів, обґрунтовано об'єктивну необхідність щодо експериментального вивчення цієї проблеми.

Успіх педагогічного дослідження багато в чому залежить від реалізації методологічного принципу всебічності вивчення педагогічних процесів і явищ. Будь-яке педагогічне явище чи процес тісно пов'язане з іншими явищами й процесами, і його ізольований, однобічний розгляд неминуче призводить до спотвореного, помилкового висновку. Такий підхід дає можливість моделювати явища, що вивчаються, і досліджувати їх у стані розвитку і в різних умовах [92, с. 125].

Однією з найважливіших вимог принципу всебічності є встановлення всіх взаємозв'язків досліджуваного явища, врахування всіх зовнішніх впливів, усунення всіх випадкових чинників, які спотворюють картину проблеми, що вивчається. Друга його вимога – використання в процесі дослідження різноманітних методів у їх різних поєднаннях.

У межах методологічного принципу всебічності на пошуковому етапі було вивчено стан дошкільної освіти, зокрема в середніх і старших групах ДНЗ, у приватних центрах, у групах при НВК «ДНЗ – ЗОШ» та в перших класах початкової школи з метою з'ясування дублювання змісту і методів навчання у ДНЗ і початковій школі; проаналізовано Державний стандарт початкової школи і Базовий компонент дошкільної освіти.

Характеризуючи методологічні принципи В.Загв'язінський акцентує на дотриманні принципу сутності аналізу досліджуваних явищ [132, с.107]. Дотримання цього принципу пов'язане зі співвіднесенням у досліджуваних явищах загального, особливого і одиничного, проникненням у їх внутрішню структуру, розкриттям законів їх існування і функціонування, умов і чинників їх розвитку, можливостей цілеспрямованої їх зміни. Цей принцип передбачає

рух дослідницької думки від опису до пояснення, а від нього – до прогнозування розвитку педагогічних явищ і процесів [132, с. 109].

Педагогічний процес, будучи складним, багатофакторним і таким, що безперервно змінюється, глибоко динамічний за своєю природою. Тому важливою вимогою є необхідність урахування неперервних змін, розвитку досліджуваних елементів і педагогічної системи в цілому. Функції багатьох елементів у процесі розвитку істотно змінюються, а окремі з них переходять у свою протилежність.

У цьому зв'язку В.Лихачов уточнює дієву сутність означеного принципу, а саме:

- конкретно-історичне вивчення суспільних явищ в усій різноманітності їх зв'язків, залежностей та опосередкувань;
- неможливість перенесення законів однієї науки до законів іншої, хоча б і суміжної, близької за об'єктом та предметом дослідження;
- діалектична єдність загального та окремого в педагогічних явищах;
- єдність навчання, виховання і життя;
- взаємозв'язок та взаємозалежність педагогічної теорії і практики [252, с.80].

У започаткованому дослідженні передшкільна освіта вивчалась у партнерській взаємодії фахівців дошкільної, початкової освіти, батьків і громадськості.

Педагогічні дослідження будуються на такому методологічному принципі єдності історичного і логічного, який вимагає в кожному дослідженні поєднувати вивчення історії об'єкта (генетичний аспект) і теорії (структури, функції, зв'язків об'єкта в його сучасному стані), а також перспектив його розвитку.

У векторі означеного принципу вивчалася проблема неперервності освіти, наступність, спадкоємність і перспективність у роботі трьох суміжних ланок: дошкільної, передшкільної і початкової освіти.

Багатогранність сторін, елементів, відношень, внутрішніх і зовнішніх чинників функціонування і розвитку соціально-педагогічного процесу визначає необхідність його системного вивчення. У зв'язку з цим системність відносять до методологічних принципів дослідження. Цей принцип передбачає розгляд об'єкта вивчення як системи: виявлення певної множини її елементів, встановлення класифікації і впорядкування зв'язків між цими елементами, виділення з множини зв'язків системотворних, тобто тих, що забезпечують поєднання різних елементів у систему.

Будь-яке системне педагогічне дослідження передбачає цілісність освітньої системи, тобто методологічного принципу цілісності. Вимога цілісного підходу зумовлена ще й тим, що структуру навчання і виховання можна характеризувати як динамічну, розвиток якої визначається постійною зміною станів нерівноваги і відносної рівноваги її протилежних внутрішніх сил і тенденцій, які не можна зрозуміти і тим більше вплинути на їх розвиток ізольовано. Педагогічний процес є так званою нелінійною системою, зазначає С. Гончаренко, (при зміні одного з елементів нелінійної структури інші змінюються не пропорційно, а за більш складним законом), дослідження її структури не може бути здійснене вивченням її окремих елементів, оскільки сума дій компонентних причин, які діють окремо, нарізно, не дорівнює тому результату, який одержується при спільній дії [92, с. 75-76]. Відповідно до цього принципу методологічною платформою дослідження виступив системний підхід, який буде розглянуто в наступному параграфі.

Серед педагогічних принципів організації дослідження орієнтувалися на принцип створення освітнього простору та педагогічної ефективності [429, с. 314].

Принцип створення освітнього простору в останні роки розглядається у працях В. Конєва, Л. Редько, А. Самодрин, А. Цимбалару, Р.Чумічової та ін.

Диверсифікація функціонування поняття «простір» у педагогічній науці, на думку А. Цимбалару, зумовлена передусім наявністю двох підходів до його розуміння [432, с. 328]. З погляду об'єктивного підходу, як зазначає автор, у нього можна виокремити форми руху буття у вигляді певної координації людей, їхніх дій і певних умов, засобів і результатів життєвих процесів. Якщо події обраної підмножини розглядатимуться як корельовані, взаємозумовлені, пов'язані одна з одною, вони становлять єдиний кластер, що дозволяють визначити його як компонент об'єктивного простору – соціальний простір [432, с. 51]. Відповідно до провідних видів діяльності суб'єктів та їхні взаємовідносини виокремлюють освітній простір. За А.Цимбалару, освітній простір це педагогічна реальність (об'єктивна й суб'єктивна водночас), у якій відбувається зустріч, взаємодія, осмислення і пізнання особистістю оточуючих її елементів – носіїв культури (освітнього середовища, що забезпечує суб'єктивацію і прогресивний розвиток об'єктів) [432, с. 36].

У подальшому визначенні до складу освітнього простору входить і конкретне освітнє середовище, що дозволило нам відповідно до розглядуваного принципу обрати розвивальне освітнє середовище як одну з педагогічних умов організації передшкільної освіти.

Принцип педагогічної ефективності започаткованого дослідження орієнтує на обрання інноваційних методів і технологій організації передшкільної освіти у взаємодії всіх учасників експериментально-дослідної роботи (діти, учні, вихователі, вчителі, батьки, громадськість), спрямовані на досягнення позитивного результату.

Визначимо, що специфічною особливістю педагогічних досліджень є вивчення і встановлення закономірних зв'язків між метою і засобом, (методами, методикою, технологією) педагогічної діяльності: з'ясування закономірностей перебігу педагогічного процесу, тобто вивчити закономірні

зв'язки в системі використаних засобів у порівнянні з одержаними результатами.

Під педагогічними закономірностями розуміють об'єктивні, істотні зв'язки між складовими частинами, компонентами процесу навчання (експериментально-дослідної роботи), які повторюються [93, с. 63].

Для закономірності може виявитись у вигляді тенденцій, які визначають основну лінію розвитку того чи того явища.

Для закономірності характерно: розкриття взаємодії і руху явища як «саморуху»; фіксація якісної стійкості і повторюваності явища не тільки в короткому, але і в тривалому періоді часу; відображення істотних ознак явища і його структури в чітко оформлених формулюваннях, визначеннях і поняттях [321, с. 23].

С. Гончаренко зазначає, що будь-яке явище, що пізнається цілісно, обов'язково і об'єктивно залежить від стану функціонування його частин, компонентів та певних умов (педагогічних, психологічних, соціальних, організаційних). Отже, наявність між ними залежностей і виступають закономірностями [93, с. 63]. Показниками закономірностей певних зв'язків у дослідженому явищі є його причинно-наслідковий характер, наприклад, між інноваційними методами (чи технологією) і одержаним результатом, між ступенем складності запропонованого змісту і якістю його розуміння і засвоєння. Отже, закономірні зв'язки (виявлені закономірності) є результатом усіх педагогічних досліджень.

Учені (І. Лернер і С. Смірнов) поділяють закономірності на кілька груп. Наприклад, за І.Лернером: будь-яке навчання вимагає цілеспрямованої взаємодії того, хто навчає (педагога, дослідника) , того, хто навчається (діти, учні, студенти) та об'єкти вивчення; ефективність навчання (засвоєння знань, формування умінь і навичок), якщо того, хто навчається, залучити до активної діяльності та ін.[245, с. 77].

В. Краєвський і А. Хуторський класифікували дидактичні закономірності, серед них: мета навчання, зміст навчання, технології, форми і методи навчання, системи контролю і оцінки результатів навчання та ін.[228, с. 55].

Обізнаність дослідника з методологією закономірностей дозволить об'єктивно виявити і визначити закономірності і тенденції за кінцевим результатом дослідження.

Будь-який закономірний дослідницький процес, основується на методологічних позиціях, здійснюється на основі методологічних законів.

Закон – внутрішній суттєвий і стійкий зв'язок явищ, що зумовлює їх упорядковані зміни. Сутність закону містить у собі чітке визначення основних зв'язків і залежностей явища, що підлягає пізнанню, які повторюються за певних умов. Закон – це відношення, відношення сутностей чи відношення між сутностями. Поняття закону фіксує один із ступенів пізнання людиною єдності і зв'язку, взаємозалежності і цілісності світового процесу. При цьому поняття закону може виявляти зв'язки між явищами, між сторонами явищ і основними елементами всередині явищ [321, с. 22].

Поняття закону близьке до поняття закономірності, що являє собою сукупність взаємопов'язаних за змістом законів, які забезпечують стійку тенденцію або спрямованість у змінах системи. Закон зумовлює один з боків сутності, пізнання якої в теорії збігається з переходом від емпіричних фактів до формулювання законів, процесів, що вивчаються [426, с. 147].

Щодо поняття «педагогічний закон», то враховуючи значну складність та різноманітність явищ цілісного педагогічного процесу, труднощі визначення стійких зв'язків, залежностей, відношень між ними, Т. Стефановська зазначає, що у педагогіці доцільніше використовувати термін «закономірність», хоча в історії педагогіки, у вітчизняній сучасній науці це питання залишається відкритим [397, с. 78].

Педагогічна закономірність є відображенням об'єктивних, історичних і постійних зв'язків у педагогічних відношеннях та явищах.

Будь-який закон, у тому числі й педагогічний, зазначає С. Гончаренко, завжди має і пояснювальну, і прогностичну функції. Це такий компонент логічної структури педагогічної науки, який, відображаючи об'єктивні, внутрішні, істотні й відносно стійкі зв'язки педагогічних явищ, сприяє науковому керівництву, управлінню навчально-виховною діяльністю, передбаченню результатів того чи того управлінського рішення, спрямованого на оптимізацію змісту, форм, засобів і методів навчально-виховної діяльності» [92, с. 95].

Розглядаючи методологічні засади дослідження, вчені звертаються до такого поняття, як «підхід». Як засвідчують термінологічні джерела поняття підхід тлумачиться як : «сукупність прийомів, способів впливу на будь-кого, будь-що, при вивченні будь-чого» [296, с. 399]. Л. Велитченко розглядає підхід як категорію, що визначає стратегію навчання [61, с. 118], як основну систем утворювальну категорію, що визначає вибір, процесуальну закономірність компонентів системи навчання; як апіорну думку про сутність явища, що вивчається, логічний суб'єкт якого утворює вихідну посилку в теоретико-емпіричному аналізі [61, с. 118]. Отже, на думку Л.Велитченка, підхід набуває свого термінологічного значення, якщо сформульовано теоретичну позицію про явище, що досліджується, при наявності логічного суб'єкта і логічного предиката. У розумінні автора підхід розглядається як: суб'єктна перевага, як посилка, як головна теза, логічний предикат головної тези [61, с.118-119].

О. Бистрова розглядає підхід у широкому значенні як «основний стратегічний напрям, що визначає всі компоненти системи навчання: мету, завдання, зміст, шляхи та способи їх досягнення, діяльність педагога й учнів, технології (прийоми) навчання, категорії ефективності освітнього процесу, систему контролю»[57, с. 28].

За С. Омельчук, підхід термінується як методологічна категорія, що позначає складне багатовимірне явище, структурними компонентами якого є принципи, технології, методи, прийоми, засоби і форми навчання, якому властиві концептуальність, системність, керованість та системність [304,с.36]. У дослідженні підхід до організації передшкільної освіти будемо розуміти як методологічну категорію, структурними компонентами якого є методологічні принципи, концепти, форми, засоби, методи організації передшкільної освіти, якому властиві системність, цілісність і керованість. Методологічними підходами в дослідженні виступили: системний, діяльнісно-особистісний і контекстний Розглянемо кожен з них.

2.2. Системний підхід: детермінанта передшкільної освіти

Аналізуючи роль системного підходу в організації передшкільної освіти, зупинимось на понятті «система».

Уявлення про систему потерпали складну і тривалу еволюцію в історії пізнання. Тому існує ціла низка загальних визначень системи, але жодне з них, узятє окремо, не характеризує повною мірою її сутність. Поняття «система» широко застосовується в різноманітних галузях науки і практики. Сутність поняття «система» відбиває сукупність загальних (формальних) і конкретних (змістових) визначень. Філософський словник дає визначення системи як відношення елементів, які знаходяться в певних зв'язках один з одним і утворюють певну єдність [432, с. 610].

Система – це ціле, що складається зі з'єднаних частин, множини елементів, які знаходяться у співвідношеннях і зв'язках один з одним і утворюють визначену цілісність, тобто єдність певної структури [157, с. 46]. У цьому визначенні виділяється одна найбільш загальна та суттєва складова – цілісність системи, тобто єдність будь-яких об'єктів.

За Т. Ільїною, система – це виокремлена на підставі певних ознак упорядкована безліч взаємопов'язаних елементів, об'єднаних загальною метою функціонування та єдності управління, що виступає у взаємодії із середовищем як цілісне явище [146, с. 5].

А. Новиков визначає систему як «порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв'язком частини чого-небудь; як класифікацію, форму організації, будову чого-небудь (Державних, політичних установ тощо); форму суспільного устрою, формацію; сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою; призначенням; сукупність принципів, які є основою певного вчення; методів; будову, структуру, що становить єдність закономірно розташованих та функціонуючих частин» [297, с. 88].

За словами П. Анохіна, системою є тільки такий комплекс вибірково залучених компонентів, взаємодія і взаємовідношення яких спрямоване на отримання сфокусованого корисного результату [13, с. 35].

Учені (С. Гіль, С. Осінцева, І. Осадчий, Е. Юдін) виокремлюють такі найважливіші характеристики системи як інтегрального утворення: наявність мети функціонування системи; ієрархічність, багаторівневість побудови, за якої кожен елемент системи водночас має можливість також розглядатись як система, водночас сама система є компонентом іншої системи більш високого рівня; специфічність змісту кожної підсистеми, який зумовлений конкретними спеціальними завданнями; наявність прямих та зворотних зв'язків між її підсистемами, за допомогою яких здійснюється взаємообмін інформацією у межах усієї системи; зумовленість функціонування системи дією її окремих елементів та структурою; доцільність взаємодії системи із середовищем, в якому вона функціонує і проявляє свою цілісність [458].

С. Гончаренко визначає низку методологічних системних принципів:

- багатокomпонентність об'єкта, що називається системою;

- цілісність системи, тобто принципова поєднаність властивостей системи до механічної суми властивостей усіх її елементів, а також не виокремлення з властивостей складових системи властивостей цілого;
- взаємна залежність кожного елемента від іншого, а також залежність властивостей цих елементів в системі від їх розташування у системі в цілому, функцій та інших параметрів усередині цілого;
- залежність поведінки системи від поведінки її окремих елементів, їх властивостей та структури;
- залежність системи від чинників середовища, під впливом яких система виявляє і може змінювати властивості. Тут, власне, сама система є головним, активним боком взаємодії;
- ієрархія системи, тобто кожна ланка системи, з одного боку, являє собою більш обмежену структурну систему, а з іншого – є частиною (компонентом) більш широкої системи;
- множинність підходів до вивчення кожної системи через принципову складність їх структури і властивостей [92, с. 43].

Класифікація систем ґрунтується на урахуванні законів їх будівлі, функціонування, взаємодії (поведінки), розвитку та інших істотних ознак. Критерії, що покладені в основу класифікації систем, зумовлені їх природою, рівнем організації та ін.

Учені (А. Аверьянов [2], Р. Аккоф, Б. Ананьев [7], В. Афанасьев [16], Л. Петрушенко, М. Слемнев, Д. Шонессі, В. Якунін [456]) в залежності від різних критеріїв поділяють системи на: реальні, концептуальні (ідеальні), системи поняття, теорії, моделі (штучні системи), змішані, прості, складні, малі й великі, ультраскладні, парадоксальні, статичні й динамічні, відкриті й закриті і т. ін.

В. Ковальчук класифікує системи на матеріальні та абстрактні [157, с.47-48]. Самий загальний тип систем утворюють абстрактні системи як продукт людського мислення, свідомості. Види абстрактних систем

різноманітні. До особливих видів абстрактних систем належать: поняття (категорії); гіпотези; теорії та їх похідні, що виникають в процесі пізнання; теоретичні узагальнення систем різноманітного типу, сформульовані в загальній теорії та спеціальних теоріях систем [157, с. 47-48].

Матеріальні системи поділяють на неорганічні та органічні (живі) системи. До неорганічних систем відносять фізичні, хімічні, кристалічні та інші системи. До живих – уся безліч різноманіття тваринних, рослинних форм, які населяють Землю, починаючи від найпростіших і закінчуючи самими складними біологічними об'єктами. До останніх належать організми, популяції, види та конкретні екологічні системи. Якісно особливий клас матеріальних живих систем складають соціальні системи, які мають надзвичайно широкі варіативні компоненти за типом, формою та складністю. Більш прості соціальні об'єднання утворюють сім'я, група, колектив; складні – нація, раса, держава, соціально-економічний лад суспільства тощо [157, с. 47-48].

І. Зязюн зазначає, що «освіта може розглядатись як цілісна соціальна система, що функціонує і розвивається за власними законами, які володіють низкою ознак, серед яких виокремлюється насамперед цілісність, структурність, взаємодія із середовищем та іншими системами. Водночас освіта – педагогічна системи, оскільки в центрі її – Людина, множина людей; спосіб функціонування – педагогічна діяльність. Система володіє педагогічним потенціалом, що дозволяє досягти результатів освіти і виховання, реально можливих у конкретних соціальних умовах; вона здатна розвиватися, є багатовимірною, багатозначною, відкритою у часі і просторі» [140, с. 18].

До соціальних систем належать педагогічні системи. При цьому більшість науковців (В. Андрєєв, В. Беспалько, Б. Гершунський, Т. Ільїна, А. Киверялг та ін.), визначають педагогічну систему як цілісну єдність, утворену множиною взаємопов'язаних елементів з метою цілеспрямованого

педагогічного впливу на особистість [93, с. 6]. Це відкриті системи, оскільки між ними і зовнішнім світом відбувається постійний обмін інформацією. Будь-яка педагогічна система (дитячі ясла, дошкільний навчальний заклад, ЗОШ, ВНЗ; освіта, зміст освіти і т. ін.) є складною, оскільки включає в себе розмаїття підсистем (наприклад, освіта – дошкільна, початкова, неповна середня, середня, вища і т. ін.) і водночас сама входить як підсистема до системи чи підсистеми вищого порядку (національна система освіти України). Отже, педагогічна система – відношення елементів, які знаходяться в певних зв'язках один з одним і утворюють певну єдність [425, с. 610].

За словами В. Беспалька, педагогічна система – це упорядкована сукупність засобів і методів реалізації алгоритмів управління педагогічним процесом. «Педагогічна система – система управління педагогічним процесом, що складається з діалектичної суми дидактичного і виховного процесів» [25, с. 34].

І. Малафійк розглядає педагогічну систему – як організований об'єкт, що здійснює управління процесом передання й засвоєння того соціального досвіду, який на цей час накопичило людство, а дидактичну систему – як організований об'єкт, за допомогою якого педагог забезпечує управління процесом передавання і засвоєння учнями системи знань про суспільство, природу, людину, і на цій основі розвиток у кожного з них пізнавальних сил, формування наукового світогляду, культури поведінки, позитивних людських якостей [266, с. 197].

Характеристику педагогічних систем подає В. Якунін. Учений зазначає, що всі педагогічні системи є відкритими, динамічними, оскільки вони функціонують в умовах постійного змінювання різних чинників зовнішнього оточення, зміни внутрішніх станів системи, що спричиняють ці чинники. Так, у будь-якій педагогічній системі в галузі освіти освітній процес відбувається в умовах постійних змін цілей і змісту навчання залежно від соціокультурних умов, розвитку громадянського суспільства і освітньої політики держави,

постійного поновлення наукової інформації, на підставі якої формується зміст освіти, вдосконалюються форми і методи навчання, постійно поновлюється контингент тих, кого навчають, і тих, хто навчає [456].

За словами В. Якуніна, педагогічні системи – реальні (за походженням), соціальні (за субстанціональною ознакою), складні (за рівнем складності), відкриті (за характером взаємодії із зовнішнім середовищем), динамічні (за ознакою змінності), вірогідні (за способом детермінації), цілеспрямовані (за наявністю цілей), самоуправляючі (за ознакою управління) [456, с. 26].

Н. Кузьміна визначає педагогічну систему як «численність взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковуються цілям виховання, навчання, освіти підростаючого покоління і дорослих людей» [237, с. 10].

Зазначимо, що переважна більшість педагогічних досліджень ґрунтується саме на системному підході їх організації і проведення.

Системний підхід – напрям методології наукового пізнання, спрямований на дослідження об'єктів як систем. Це точна ідентифікація явища в більш великій системі – розкриття механізмів цілісності складного в єдиному теоретичному конструкті [422, с. 613].

Системний підхід як методологічний принцип розкрито в роботах філософів (О. Авер'янов, В. Афанасьєв, В. Блауберг, М. Каган, О. Уємов, А. Цофнас, Г. Югай, Б. Юдін та ін.), психологів (І. Бех, Б. Ломов, С. Клепко, Ю. Калягін, В. Семиченко, В. Якунін та ін.), педагогів (Ю. Бабанський, В. Беспалько, Т. Ільїна, Р. Інне, Н. Кузьміна, Н. Нікандров, В. Садовський, Л. Спирін, М. Фрумкін та ін.).

За системним підходом, специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями елементів, які її складають, а пов'язана передусім з характером взаємодії між елементами. Тому на перший план виходить завдання пізнання характеру і механізму цих зв'язків і відношень, зокрема відношень людини і суспільства, людей всередині певного

співтовариства. Системний підхід сприяє формуванню відповідного адекватного формулювання суті досліджуваних проблем у конкретних науках і вибору ефективних шляхів їх вирішення.

На думку вчених (О. Ланге, Е. Юдіна), основними поняттями системного підходу є дієвий елемент, зв'язки, структура, входи та виходи, рівновага, стабільність та саморегуляція [454]. Спираючись на ці поняття, можна визначити системний підхід більш розгорнуто: це – методологічний напрям, що передбачує виділення в об'єкті (системі) визначеної кількості елементів і зв'язків, і визнання розвитку цього об'єкта як ланцюжка стабільних станів, причому характер розвитку визначається параметрами входу і вимогами до виходу (якщо останні є) [454].

За словами Г. Ананьїна, системний підхід визначає відокремлення елементів у системі, проблему взаємодії системи із зовнішнім середовищем, проблему мети системи, проблему зворотного зв'язку системи. Учений так визначає системний підхід – «це комплексне вивчення найбільш суттєвих закономірностей розвитку явищ як єдиного цілого з позицій системного аналізу» [8]. На його думку, сутність системного підходу, полягає в тому, що структура явища розглядається не тільки як сума компонентів, а як система, сукупність взаємопов'язаних між собою частин, якій властиві нові якісні ознаки [8, с. 78].

Спеціалісти з системного підходу (В. Афанасьєв, А. Богданов, В. Караковський, А. Куракін, Л. Новікова, А. Пригожин, Е. Юдін) розглядають системний підхід, як методологічну категорію педагогіки в тісному взаємозв'язку всіх педагогічних явищ та педагогіки вцілому.

Методологічна специфіка системного підходу полягає в тому, що мета дослідження передбачає вивчення механізмів утворення складного об'єкта з окремих складових. При цьому особлива увага звертається на різноманіття внутрішніх і зовнішніх зв'язків системи, на процес (процедуру) об'єднання

основних понять у єдину теоретичну картину, що дозволяє виокремити сутність власне цілісності системи [297].

Отже, в педагогіці системний підхід спрямований насамперед на розв'язання цілісності педагогічних явищ, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [321, с. 81].

Б. Ломов визначив ядро системного підходу саме в педагогічних науках, яке становить шість ключових положень, а саме: цілісність як сумативність за умови повного виконання вимог взаємозумовленості властивостей та елементів; сумісність та скоординованість вимог; стабільність, довірливість й непорушність зворотного зв'язку; адаптивність доцільних перетворень, корекції блоків системи при зміні зовнішніх та внутрішніх умов; самонавчання, самовдосконалення, стратегічно виражений рух системи до найбільш оптимального ціннісно-доцільного варіанту її побудови; динамічність і усталеність [256, с. 25].

На думку В. Бондаря, цілісність можна назвати системою, якщо знання упорядковані в таких аспектах: з яких компонентів та елементів вони складаються (морфологічність); які функції у цілісному процесі кожний з них виконує (функціональність); в які закономірні зв'язки вони вступають в умовах їх функціонування як цілісності (структурність); як вони змінилися за своєю сутністю від часу їх первинного опису дотепер (генетичність) [51, с. 18].

В. Афанасьєв описує низку провідних ознак, які за допомогою системи можуть бути описані як цілісні утворення, як-от: наявність інтегративних якостей (системність), тобто якостей, які не притаманні жодному з окремо взятих елементів, що утворюють систему; наявність складових елементів, компонентів, частин, з яких утворюється система; наявність структури, тобто окремих зв'язків і відношень між частинами й елементами; наявність функціональних характеристик системи в цілому та окремих її компонентів; наявність комунікативних властивостей системи, що виявляються у двох формах: у формі взаємодії із середовищем та у формі взаємодії цієї системи із

субсистемами, тобто системами більш низького чи високого порядку, по відношенню до яких вона виступає як частина (підсистема) або як ціле; історичність, наступність або зв'язок минулого, сучасного і майбутнього в системі та її компонентах [16, с. 166].

Філософи (О. Авер'янов, В. Афанасьєв, В. Тюхтін та ін.) розуміють цілісність як систему, що є сукупністю об'єктів, взаємодія яких викликає виникнення нових інтегративних якостей, що не притаманні окремим її компонентам. «Пізнання світу як світу цілісного, – зазначено в програмі реформування освіти, розробленій ЮНЕСКО, – стає одночасно інтелектуальною та життєвою потребою. Ця універсальна проблема постає перед освітніми системами в майбутньому, адже наші роз'єднані, розподілені за дисциплінарними галузями знання глибоко і сильно неадекватні для осягнення реальностей і проблем, які стають усе більш глобальними, трансформаційними, багатомірними, полідисциплінарними й планетарними. Через цю багатомірність стають невидимими Глобальне, Багатомірне, Складне» [28, с. 15].

Погляди філософів В. Блауберг, С. Смирнов, О. Уємов, А. Цофнас та ін. доводять, що системність і цілісність не є тотожними, але глибоко взаємозалежними і близькими поняттями. Сутність і зміст принципу системності не є тотожним принципу цілісності, з чого випливає, що системність не підмінює цілісність, а є однією з форм її прояву [426].

Учені в галузі психології (П. Анохін, Г. Люблінська, Н. Менчинська, Ю. Самарін, В. Семиченко та ін.) відзначають, що принцип цілісності не є суцільно теоретичною проблемою, його наявність притаманна людській життєдіяльності і виявляється безпосередньо у взаємодіючих формах: від рівня її загальної інтеграції до рівня окремих подій як самостійних цілісностей меншого масштабу інтеграції [13].

Процес пізнання цілісності, зазначає Т. Степанова, можна подати в такий спосіб: від сприйняття конкретного, одиничного факту, події, явища як

первинного, теоретичного узагальнення, до пізнання як віднесення до групи однотипних явищ, потім абстрактного узагальнення, що встановлює взаємозв'язок об'єкта з визначеною системою, і далі – сходження від абстрактного до конкретного, матеріалізація родових і видових ознак у конкретному об'єкті [391, с. 43].

За І. Рогальською, специфіка системного підходу визначається тим, що він орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта та механізмів, які її забезпечують, на виявлення розмаїття типів зв'язку складноорганізованого об'єкта та зведення їх в єдину теоретичну картину [351, с. 110].

Ця думка теоретично обґрунтована О. Савченко, яка вважає, що цілісний педагогічний процес полягає в системній «організації навчання на засадах поваги до особистості вихованця, врахування особливостей індивідуального розвитку, ставлення до нього як до свідомого відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії; передбачаючи формування цілісної особистості, яка усвідомлює свою гідність і поважає інших людей» [370, с. 21].

Отже, лише забезпечуючи системний підхід до розвитку всіх сил та здібностей дитини, її навчання та виховання на кожному ступені освіти можна досягти цілісності, оптимально-позитивних результатів навчально-виховного процесу.

Зважаючи на це, організацію «передшкільної освіти» потрібно розглядати із системних позицій, оскільки системність присутня як одна з основних ознак організацій цього феномена, оскільки він складається з упорядкованої сукупності компонентів, що утворюють ціле й взаємозумовлюють відношення між ними.

Відтак, організацію передшкільної освіти, зокрема, можна представити як системну партнерську взаємодію всіх учасників цілісного навчально-виховного процесу в дошкільній та початковій ланках освіти для реалізації літичного переходу старшого дошкільника в позицію молодшого школяра в

збереженні принципу безперервного розвитку. Змістове наповнення такої взаємодії визначає зміст навчального матеріалу, методи, засоби й організаційні форми навчання в передшкільній освіті. Взаємозв'язок усіх компонентів навчального процесу та їх оптимізація веде до запланованого результату.

О. Савченко зазначала, «тільки такий підхід може надати педагогічному процесу цілісний, послідовний і перспективний характер, тільки тоді початкові ступені освіти будуть діяти не ізольовано одне від одного, а в тісному взаємозв'язку, що дозволить школі організувати навчально-виховний процес з опорою на розвиток, отриманий в дошкільних закладах, а останнім орієнтуватись на наступну освітню роботу в школі, притім формування якостей, необхідних школяру, повинно здійснюватись не всупереч, а на основі розвитку тих якостей, які притаманні дошкільнику» [370, с. 22].

Системний підхід до організації передшкільної освіти вимагає запровадження інноваційних підходів до визначення змісту, методів та форм її здійснення, підходів, що повинні будуватися на основі специфічних для цього віку видів діяльності і спрямовуватися на розвиток потреб, здібностей, суб'єктності дитини в різних сферах життєдіяльності, забезпечувати літичний перехід до навчання в школі. Тому важливою передумовою успішного вирішення завдань організації передшкільної освіти, як взаємодії між дошкільною та початковою ланками загальної освіти, що відповідає новому соціальному замовленню, фахівці саме і вважають дотримання системності та цілісності.

Системний підхід дає можливість виділити ціле (об'єкт вивчення) – систему освіти, і частини (предмет, що має досліджуватися) – передшкільну освіту, її організацію. Розуміння взаємозв'язку між частинами цілого допомагає забезпечує одержання ефективних якісних результатів.

Отже, з позицій системного підходу організацію передшкільної освіти слід розглядати як певний цілісний процес, що являє собою організовану

сукупність цілей, змісту, умов, форм, методів, спрямованих на всебічний розвиток дитини. В освітньому просторі організації передшкільної освіти цілісність утворюється внаслідок тісної взаємодії і гармонійної єдності всіх видів навчально-виховної діяльності та педагогічних впливів на дітей.

Зазначені питання через їх надзвичайну значущість належать до найактуальніших питань сучасної психології й педагогіки. В основі освітнього процесу дошкільної, передшкільної та початкової освіти повинна бути загальна стратегічна для всіх його ланок ідея – забезпечення цілісного розвитку особистості.

2.3. Діяльнісно-особистісний підхід у контексті передшкільної освіти

Вибір діяльнісно-особистісного підходу обумовлений сучасними інноваційними процесами в дошкільній освіті. Діяльнісно-особистісний підхід є конгломератом двох підходів – діяльнісного та особистісного. Зупинимось на теоретичному аналізі ключового поняття «діяльність».

Започаткували у психологічному науковому обігу поняття «діяльність», класики психології Л. Виготський [80] і С. Рубінштейн [356]. Учені надають йому таку характеристику: діяльність - це положення про єдність психіки і діяльності; діяльність - рушійна сила розвитку особистості.

С.Рубінштейн виявив суттєві компоненти і конкретні взаємозв'язки свідомості і діяльності та сформулював методологічний принцип єдності свідомості і діяльності. Науковець дійшов висновку, що психіка і свідомість формуються в діяльності, різні рівні і типи свідомості, взагалі психіка, виявляються і розвиваються через різні види діяльності й поведінки – рух, дію, вчинок. саме дія «вбирає в себе всю роботу свідомості та безпосереднього переживання людини» [356, с. 76]; «діяльність і свідомість утворюють органічне ціле, не тотожність, але єдність»[356, с.79].

Структуру діяльності суб'єкта вчений зазначив як складне співвідношення її різнопланових компонентів, а саме – рух, дія, операція, вчинок у їх взаємозв'язку з метою, мотивами та умовами діяльності, усвідомлення індивідом своєї діяльності – її мети та умов – змінює її характер та перебіг. Центром цієї структури є дія. Саме дія, на думку вченого, – вихідна «клітинка», «одиниця» розвитку психіки. Він показав, що будь-які зовнішні причини, і діяльність насамперед, діють на людину не безпосередньо, а пред'являються через внутрішні умови [357, с. 15]. С.Рубінштейн зауважував, що «суб'єкт у своїх діях, в актах своєї творчої самодіяльності не лише виявляється і проявляється; він у них створюється і визначається. Саме тим, що він робить, можна визначити те, чим він є; напрямом його діяльності можна визначити і формувати його самого» [356, с.106].

Вчений визначив найбільш істотні характеристики особливості діяльності: 1) діяльність завжди здійснюється суб'єктом чи суб'єктами; 2) вона є змістовою, реальною, предметною, а не символічною і фіктивною; 3) вона завжди є творчою; 4) самостійною [356, с. 106]. Учений стверджував, що людина і її психіка спочатку формуються в практичній діяльності, а тому повинні вивчатися через їх прояви в грі, навчанні, пізнанні, праці та інших видах діяльності. Частиною предметної діяльності психічне виступає як початок, як перша ланка діяльності» [356, с. 183]. Основними положеннями в теорії діяльності С. Рубінштейна є:

- діяльність завжди має соціальний характер, вона здійснюється тільки суб'єктом;
- діяльність, як взаємодія суб'єкта з об'єктом, завжди є предметною і змістовною;
- діяльність визначається своїм об'єктом не безпосередньо, а опосередковано, через її цілі, мотиви, інтереси тощо. Це положення є частковим вираженням сформульованого [356, с. 184].

Л. Виготський своїми фундаментальними працями підготував ґрунт для формування психологічної теорії діяльності, розробив культурно-історичну концепцію розвитку вищих психічних функцій, за якою стверджується, що розвиток психічних функцій відбувається в процесі опосередкованого спілкування присвоєння індивідом людської культури. Культурні знаки (мова) розглядаються як знаряддя, за допомогою яких суб'єкт, впливаючи на іншого суб'єкта, формує свій внутрішній світ, основними одиницями якого є значення і смисли. У результаті цього «натуральні» психічні функції перетворюються на вищі функції – культурні. Поступово механічна пам'ять стає логічною, асоціативний потік уявлень – цілеспрямованим мисленням або творчою уявою, імпульсивна дія – довільною і ін. Усе це є продуктом інтеріоризації. Отже, головні процеси діяльності – інтеріоризація, під час якої створюється образ дійсності, та екстеріоризація (коли відбувається опредметнення образу). Загалом Л. Виготський висунув ідею про вирішальну роль діяльності в психічному розвитку дитини [77, с. 608]. Учений вважав, що особливе значення в психічному розвитку дитини мають мовлення, спілкування та її спільна діяльність з іншими людьми.

У вітчизняній психолого-педагогічній науці категорію «діяльність» розробляло багато сучасних науковців А. Брушлинський, Л. Буєв, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонт'єв, О. Лурія, В. М'ясищев, Г. Щукіна та ін. Так, дослідження Г. Щукіної доводить, що діяльність є першоосновою існування й розвитку суспільства, всіх його цінностей, джерелом життя людини, розвитку й формування її особистості [450, с. 74].

На сучасному етапі проблему діяльності досліджували вчені в різних напрямках: у філософському (Л. Анциферова, Є. Бистрицький, М. Демін, М. Каган та ін.), психологічному (І. Зимня, О. Леонт'єв, К. Шадриков та ін.) в педагогічному (В. Горова, Є. Клімов, С. Тарасова та ін.).

Грунтовну характеристику феномена «діяльність» розробив О.Леонт'єв [243]. За вченим, діяльність – це процес, завдяки якому реалізується те чи те ставлення людини до оточуючого її світу, інших людей, до завдань, які ставить перед нею життя; діяльність – це одиниця життя, опосередкована психічним відображенням, реальна функція якого полягає в орієнтуванні суб'єкта у предметному світі [243, с. 82]. О. Леонт'єв визначив певну структуру діяльності: Потреба – Мотив – Мета – Завдання – Умови – Дія – Операція та розробив теорію діяльності: в процесі психічного розвитку індивід засвоює (привласнює) «опредмечену» психічну реальність, діючи з предметами реального світу. О. Леонт'єв розглядає діяльність як вирішальний чинник формування й самореалізації особистості, вбачає в ній справжню основу останньої. Він писав, що «структуру особистості» не можна отримати лише з окремих психологічних або соціально-психологічних особливостей людини «... дійсна основа особистості лежить не тільки в закладених в ній генетичних програмах, не в глибинах її природних задатків і нахилів і навіть не в набутих нею навичках, знаннях та вміннях, ... а в тій системі діяльності, що реалізується цими знаннями та вміннями» [243, с. 82].

Серед характеристик діяльності О. Леонт'єв визначає її предметність яка проявляється у предметній опосередкованості об'єктів зовнішнього світу, що впливають на суб'єкт у процесі діяльності [243, с. 85]. Діяльність здійснюється певною людиною – суб'єктом. Суб'єктність діяльності розглядається як одна з провідних її характеристик (К. Абульханова, А. Брушлинський, В. Давидов, В. Лекторський, С. Рубінштейн та ін.), що виражається в активності суб'єкта, впливу його суб'єктного досвіду на процес діяльності [357].

Однією з характеристик діяльності, за О. Леонт'євим, є її мотивованість [243, с. 104-105], без якої діяльність не існує. Визначення О.Леонт'євим понять «діяльність», «дія», «операція» і визначення їх діалектичного взаємозв'язку доводить, що від мотивів діяльності залежить її

особистісний смисл, готовність до реалізації мети. Мотив діяльності може переходити на мету дії, перетворюючи дію в діяльність. Перехід мотиву, за словами науковця, є виключно важливим моментом, на основі якого виникає якісно нове ставлення людей до дійсності. Зміни в ієрархії мотивів призводять до того, що одні мотиви набувають провідної смислоутворювальної функції, а інші стають підпорядкованими, тобто стимулами. Єдина взаємопов'язана система мотивів діяльності, що виникає в їх розвитку, і складає психологічний фундамент особистості [243, с. 59]. Отже, діяльність співвідноситься з мотивом: мотив – це те, заради чого відбувається діяльність, а діяльність – сукупність дій, що викликаються мотивом. Одиницею аналізу діяльності є дія.

Однією з провідних характеристик діяльності є її усвідомленість, що може належати суб'єкту діяльності (усвідомлення себе, рефлексія) чи змісту і процесу діяльності. О. Леонтьєв розмежовує поняття «актуально усвідомленого» і «лише такого, що виявляється» у свідомості. Істотним для аналізу цієї особливості будь-якої діяльності є положення, що актуально усвідомлюється лише той зміст, який є предметом цілеспрямованої активності суб'єкта, тобто посідає структурне місце безпосередньої мети внутрішньої чи зовнішньої дії в системі тієї чи тієї діяльності [243, с. 108-109].

Розкриття теоретико-методологічних засад будь-якої діяльності людини передбачає звернення до вивчення взаємовідношень суб'єкта і його діяльності, суб'єкта й суспільства, в якому відбувається його діяльність, та де суб'єкт формується як особистість.

Ф. Гоноболін визначає діяльність як сукупність дій, об'єднаних єдиною метою та виділяє таку структуру діяльності: постановка мети, планування роботи, вибір найбільш цілеспрямованих прийомів, виконання діяльності, перевірка результатів, корекція помилок, підведення підсумків [90, с. 49].

Отже, діяльність – складається з активних пов’язаних між собою дій суб’єкта, спрямованих на взаємодію з довколишнім середовищем з метою досягнення певних результатів діяльності для задоволення власних потреб. У результаті реалізації яких здійснюються перетворення матеріалу, включеного в діяльність (зовнішні предмети, внутрішня [реальність](#) людини), перетворення самої діяльності і перетворення того, хто діє, тобто суб’єкта діяльності. Формування та розвиток особистості відбувається тільки через її активну діяльність і завдяки діяльності.

Діяльність людини – це особлива важлива форма активності, необхідна умова повноцінного психічного розвитку особистості, забезпечення розвитку її психічних якостей. Через діяльність відбувається вдосконалення пізнавальних процесів, розширення форм пізнання дійсності та формування власного досвіду в результаті присвоєння суспільно-історичного досвіду людства.

Характеризуючи діяльність, О. Леонтьєв визначив поняття «провідна діяльність» – це діяльність, виконання якої на певному віковому етапі створює оптимальні умови для розвитку і формування всіх рис особистості дитини і її пізнавальних можливостей. За О. Леонтьєвим провідна діяльність зумовлює виникнення характерних для певного вікового періоду найважливіших психічних новоутворень. Він довів, що саме в процесі провідної діяльності у дитини виникають нові стосунки із соціальним середовищем, новий тип знань і способів їх одержання, що змінює пізнавальну сферу і психологічну структуру особистості. В цьому виді діяльності виникає і формується нова провідна діяльність, яка визначатиме наступний етап вікового розвитку [243, с. 172]. Вона виникає в попередньому віковому періоді, розвивається, набуває найважливішого значення для дитини на цьому етапі і не зникає, а лише втрачає свою провідну роль на наступному. Кожний віковий період характеризується системою різних видів діяльності, в якій провідна діяльність за своїм значенням посідає особливе місце, оскільки

найповніше розкриває можливості дитини: 1) у немовлячому віці провідна діяльність – це емоційно-безпосереднє спілкування дитини з дорослим; 2) у період раннього дитинства є предметно-маніпулятивна діяльність, під час якої дитина з допомогою дорослого освоює суспільно встановлені способи використання предметів. В цьому періоді зароджуються і починають функціонувати нові види дитячої діяльності – ігрова, продуктивна, формуються елементи трудової діяльності; 3) у дошкільному віці – сюжетно-рольова гра, яка стає провідною діяльністю дітей дошкільного віку. Розвиваються і вдосконалюються увага і сприймання дитини, розширюються можливості її наочно-дієвого і наочно-образного мислення. Повноцінний розвиток цих видів провідної діяльності закладає основи майбутньої пізнавальної та навчальної діяльності [243, с. 109].

Г. Пустовіт характеризує діяльність як інтенсивний розвиток особистості (інтелектуальний, духовно-моральний та фізичний), оскільки змінюється характер діяльності: від простого копіювання дій інших, репродуктивної діяльності до активної творчої, самостійної пошукової, навчально-пізнавальної, дослідницької та суспільно-корисної, масової. Зміна суттєвих характеристик діяльності впливає на життєву позицію дитини: від виконавської до активної самостійної. А зміна позиції особистості зумовлює зміну між суб'єктних взаємин вихователь-дитина, дитина – вихователь, дитина – вихователь – батьки [349, с. 4].

Дитина для педагога – суб'єкт навчально-пізнавальної, виховної діяльності – бачиться як діяльнісна цілісність, як різноманіття властивостей, станів, якостей, єдність яких досягається в основних видах діяльності – в праці, спілкуванні, пізнанні, у самоосвіті свого внутрішнього світу. Діяльність вже виступає як інтегруюча основа психічних властивостей, функцій.

Реалізація провідних пріоритетів діяльності старших дошкільників в передшкільній освіті спрямована на розвиток здібностей та обдарувань

дитини. Під час підготовки дитини старшого дошкільного віку до навчально-пізнавальної діяльності у школі її розвиток має забезпечити сукупність навчальної та ігрової діяльностей, в яких вона виступає суб'єктом власної активності. У світлі наукового вчення про діяльність, провідну діяльність та розвиток особистості дитини в процесі різних видів діяльності було обрано діяльнісно-особистісний підхід в організації передшкільної освіти дітей 5 років.

Діяльнісний підхід у становленні особистості своїми витокami сягає в глибину історії. Праця як матеріальна перетворювальна предметна діяльність була найпершою причиною і передумовою виділення людини з природи, становлення і розвитку в ході історії всіх людських якостей.

У психології поняття «діяльнісний підхід» здебільшого вживається у двох значеннях: 1) це методологічний напрям досліджень, в основі якого лежить категорія предметної діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, П.Гальперін, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв, О. Лурія, В.М'ясищев, С. Рубінштейн); 2) це теорія, що розглядає психологію як науку про породження, функціонування і структуру психічного відображення у процесах діяльності індивідів (О. Леонтьєв).

Діяльнісний підхід виступає методологічними засадами сучасних наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук. Теоретичні основи діяльнісного підходу розробили О. Запорожець, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн. Сутність діяльнісного підходу С. Рубінштейн убачав у тому, що «суб'єкт у своїх діях, мовленнєвих актах творчої самодіяльності не лише визначається і виявляється, але й твориться» [357, с. 106].

За О. Леонтьєвим, діяльнісний підхід орієнтується на сенситивні періоди розвитку дитини як на періоди, в які вони найбільш «чутливі» до засвоєння мови, освоєння способів спілкування та діяльності, предметних і розумових дій. Ця орієнтація зумовлює необхідність безперервного пошуку

[відповідного](#) змісту навчання та виховання як предметного, так і однакового, символічного [характеру](#), а також [відповідних](#) методів навчання і виховання [243, с. 65].

Діяльнісний підхід спрямований на те, щоб організувати діяльність суб'єкта, в якій він був би активним суб'єктом пізнання, праці, спілкування, свого розвитку [207, с.15].

За Д. Чернилевським, діяльнісний підхід полягає в тому, що в результаті навчання той, кого навчають, здобуває знання, необхідні для оволодіння професійними вміннями (практичними і дослідницькими), що задані цілями навчання [437, с. 416]. В. Лозова визначає діяльнісний підхід в сукупності компонентів, що виходять з уявлень про єдність особистості з її діяльністю. Ця єдність проявляється в тому, що діяльність в її різноманітних формах безпосередньо та опосередковано здійснює зміни в структурах особистості; особистість же, у свою чергу, одночасно безпосередньо і опосередковано здійснює [вибір](#) адекватних видів і форм діяльності та перетворення діяльності, що задовольняють потребам особистісного розвитку [253, с. 96]. О. Нікітіна визначає діяльнісний підхід як організацію та [управління](#) цілеспрямованої навчально-виховною діяльністю особистості в загальному контексті його життєдіяльності – спрямованості інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, [розуміння](#) сенсу [навчання](#) і виховання, [особистісного](#) досвіду в інтересах становлення суб'єктності дитини [293, с. 479].

Діяльнісний підхід, зазначає О. Леонтьєв, враховує [характер](#) і закони зміни типів провідної діяльності у формуванні особистості дитини як підстави періодизації дитячого розвитку. Підхід у своїх теоретичних і практичних [підставах](#) враховує науково обґрунтовані положення про те, що всі [психологічні](#) [новоутворення](#) визначається здійснюваною дитиною провідною діяльністю і потребою зміни цієї діяльності. Учений описав специфічні [принципи](#) діяльнісного підходу, як-от: принцип суб'єктивності; обліку провідних видів діяльності та законів, їх зміни; обліку

сензитивних періодів розвитку; трансформації; врахування зони найближнього розвитку і організація в ній спільної діяльності дітей і дорослих; принцип збагачення, підсилення, поглиблення дитячого розвитку; проектування, конструювання і створення ситуації в діяльності; принцип обов'язкової результативності кожного виду діяльності; високої вмотивованості будь-яких видів діяльності; обов'язкової рефлексивності будь-якої діяльності; принцип морального збагачення використовуються в якості засобу видів діяльності; співробітництва в організації та управлінні різними видами діяльності [244, с. 285].

Отже, на сучасному етапі розвитку освіти діяльнісний підхід пов'язаний не з самою діяльністю як такою, а з діяльністю, як засобом становлення та розвитку особистості дитини. Результатом освітньої діяльності є особистість здатна обирати, оцінювати, програмувати і конструювати ті види діяльності, які адекватні її природі, задовольняють її потреби в саморозвитку, самореалізації; особистість, яка здатна перетворювати власну життєву діяльність у предмет практичного [перетворення](#), ставитися до самої себе, оцінювати себе, вибирати способи своєї діяльності, контролювати її хід і результати [293, с. 479].

Спостереження за діяльністю дитини є провідним методом діагностування рівня її розвитку, а спільна діяльність дитини з дорослим та однолітками – форма організації навчального процесу. Реалізація потенціалу особистості дитини відбувається через діяльність, зазначає Т. Піроженко [326, с. 5]

Враховуючи значення активного, творчого перетворення дитиною дійсності в формуванні особистості, діяльнісний підхід є одним із основних концептуальних засад організації передшкільної освіти.

Зупинимось на аналізі особистісного підходу. В педагогіці особистісний підхід означає орієнтацію при конструюванні та здійсненні педагогічного процесу на особистість як на мету, суб'єкт, результат і

головний критерій його ефективності, вимагає прийняття унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу, відображаючи тим самим головний орієнтир гуманістичної парадигми. У межах цього підходу передбачається, що і педагоги, і вихованці ставляться до кожної людини як до самостійної цінності, індивідуальності, а не як до засобу для досягнення своїх цілей; це вимагає персоналізації педагогічної взаємодії та адекватного включення в цей процес особистісного досвіду.

Особистісний підхід у широкому розумінні слова передбачає, що всі психічні процеси, властивості і стани розглядаються як належні конкретній людині, що вони «похідні, лежать від індивідуального і суспільного буття людини і визначаються його закономірностями» [450].

Як підкреслює С. Рубінштейн, у психічному розвитку особистості виділяються різні сфери, або риси, що характеризують різні боки особистості; але при всьому своєму різноманітті, відмінні суперечливості, основні властивості, взаємодіючи одна з одною в конкретній діяльності людини і взаємопроникаючи одна в одну, зникаються в єдності особистості [356].

Б. Ломов вважає, що особистість – «це не момент діяльності і її продукт, а навпаки, діяльність є моментом і продуктом особистості» [256, с.135]. З цього розуміння випливає, що особистість не вичерпується діяльністю, не може бути зведена чи ототожнювана з нею. Особистість набуває свого людського, гуманістичного змісту у взаємодії з іншими людьми.

Особистісний підхід, за К. Платоновим [329, с. 141], – це приклад особистісної зумовленості всіх психічних явищ людини в діяльності, її індивідуально-психологічних особливостей. Дослідники (Є. Бондаревська, В. Сериков) [52] розуміють особистісний підхід як певний стиль спілкування учасників освітнього процесу; як один із пояснювальних принципів, що допомагають розвитку особистості.

Отже, особистісний підхід орієнтує на формування ціннісного ставлення до людини, ураховує, що всі зовнішні педагогічні впливи завжди діють опосередковано, заломлюючись через внутрішні мотиви особистості та індивідуальності людини, її психічні властивості, спираючись на її активність. Означений підхід спрямований на виявлення можливостей самобутнього особистісного образу, розвитку сутнісних сил людини, взаємодії з людьми, природою, культурою, нацією і передбачає дослідження ієрархії цілей особистісного саморозвитку.

Особистісний підхід до дитини в навчально-виховному процесі, за твердженням Г. Селевко, є основним ланцюжком, основою особистісно-орієнтованої технології. Він об'єднує такі ідеї: новий погляд на особистість як мету освіти, ідею особистісної спрямованості навчально-виховного процесу; ідею гуманізації і демократизації педагогічних відносин; відмову від прямого примусу як методу, який не має результатів у сучасних умовах; нову трактовку індивідуального підходу; формування позитивної «Я-концепції» [375, с. 21].

Особистісний підхід ставить у центр освітньої системи розвиток всієї сукупності якостей особистості. Розвиток є головним результатом освіти, результатом її діяльності

У цьому твердженні тісно поєднуються поняття «особистість» і «діяльність», що підводить до відповідного діяльнісно-особистісного підходу. Діяльнісно-особистісний підхід передбачає насамперед організацію предметно-практичної діяльності. Важливими умовами при цьому є гуманістичне ставлення до кожної дитини такою, якою вона є. Цей підхід є модифікацією діяльнісного підходу і передбачає моделювання структури навчальної діяльності дитини, спрямованої на особистісний розвиток її як суб'єкта здійснюваної нею діяльності [356, с. 645-646].

Основи діяльнісно-особистісного підходу були закладені в [психології роботами](#) Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Б. Ананьєва, в яких

[особистість](#) розглядалася як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись у діяльності й у спілкуванні з іншими людьми, визначає [характер](#) цієї діяльності і [спілкування](#).

На основі аналізу найхарактерніших особливостей діяльності, а саме: її суб'єктності; змістовності, реальності, предметності; творчого характеру та здатності розвивати особистість. С. Рубінштейн підкреслює, що у відповідності до діяльнісно-особистісного підходу дитина у цілісній системі навчально-виховного процесу є і як суб'єкт діяльності, і як суб'єкт розвитку власної особистості [356, с. 113].

Діяльнісно-особистісний підхід, за Т. Степановою дозволяє спрямувати навчальний процес на особистість, створити максимально сприятливі умови для розвитку і розкриття її здібностей, з огляду на його психофізіологічні особливості. Цей підхід, як ключовий елемент педагогічного мислення, вимагає перегляду, переоцінювання всіх компонентів педагогічного процесу. Він радикально змінює саму його сутність і характер. Особистість у ньому займає центральну позицію, основним змістом навчання стає розвиток особистості. Діяльність суб'єкта навчання є основним чинником його розвитку і самовизначення [395].

Як зазначає В. Лозова, діяльнісний підхід у своїй переважній орієнтації на становленні суб'єктності вихованця порівнює у функціональному плані обидві сфери освіти – навчання і виховання: при реалізації діяльнісного підходу вони в рівній мірі сприяють становленню суб'єктності особистості. Водночас діяльнісний підхід, реалізований у контексті життєдіяльності конкретної особистості, враховує її життєві плани, [ціннісні орієнтації](#) і інші параметри суб'єктивного світу, за своєю суттю є діяльнісно-особистісним підходом. Тому цілком [природно](#) в цілях розуміння його сутності виділення два основних компоненти – [особистісний](#) і діяльнісний [253, с.96].

Отже, в понятті «діяльнісно-особистісний підхід», особистісні і діяльнісні аспекти утворюють нерозривну, єдину інтеграцію, спрямовану на

саморух, самозростання і в завершальному результаті на самореалізацію своїх можливостей особистості [253].

Модифікація особистісного і діяльнісного підходу створює можливості для особистісного розвитку в діяльності. Отже, діялісно-особистісний підхід спрямовує та активізує, навчальну діяльність та розглядає як активну цілеспрямовану діяльність особистості із засвоєння знань, навичок і вмінь, способів їхнього набуття, форм поведінки і видів діяльності.

Діялісно-особистісний підхід у своєму особистісному компоненті передбачає, що в центрі навчання перебуває той, хто навчається, - його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад, тобто дитина як особистість. С. Рубінштейн наголошував на взаємозв'язку і взаємозумовленості розвитку особистісних властивостей індивіда і діяльності, в ході якої він оволодіває новими знаннями, вміннями й формами взаємовідносин. Особистісні властивості дитини, її здібності, що формуються в ході розвитку, на основі задатків, як передумов розвитку, є не тільки передумовою, але й результатом її діяльності [356, с.180].

Діялісно-особистісний підхід ставить за головну мету розвиток теоретичної свідомості суб'єкта, практика виступає основою, базою для застосування засвоєних наукових знань. Кінцева мета діялісно-особистісного підходу до процесу навчання – перетворення того, хто навчається, в суб'єкт учіння. Відтак, неможливо досягти формування особистості дитини, набуття нею компетенцій без її діяльності.

Саме в процесі такої діяльності дитина включається в систему суспільних відносин, у колективну діяльність, засвоюючи за цих умов моральні цінності і норми. Отже, ефективне набуття особистістю гностичного і практичного досвіду відбувається саме під час навчальної і пізнавальної діяльності, що дає підстави розглядати цей процес у його єдності – як навчально-пізнавальну, як «...спеціальну діяльність, необхідну суспільству, спільну діяльність, форму співробітництва дорослого і дитини, а

головне, – в межах якої здійснюються як пізнавальні процеси, так і соціалізація підростаючого покоління» [254,с.15].

Як зазначає Т. Піроженко, в БКДО критерії визначення рівня розвитку дитини спираються на особистісний і діяльнісний підходи. Гармонійно розвинена особистість є метою освіти, кінцевим результатом, а діяльність – формою презентації досягнень, успіхів дитини, реалізацією можливості прояву її здібностей. У такому разі діяльність дитини дошкільника постає як форма здійснення розвитку, реалізації потенціалу особистості. Дитина дошкільного віку презентує себе у таких видах діяльності: ігровій, художньо-образній, спілкуванні, пізнавальній [326, с. 4].

Формування особистості старшого дошкільника, набуття ним практичного досвіду відбувається в організації пізнавальної діяльності. Як зазначає Г. Пустовіт, важливий елемент діялісного підходу – навчальне завдання, розв'язання якого вимагає від суб'єкта відкриття й освоєння в навчальній діяльності загального способу (принципу, закономірності) розв'язування широкого кола проблем. Поставити навчальне завдання – означає ввести дитину в ситуацію, яка потребує орієнтування на загальний спосіб її розв'язання і усіх можливих окремих і конкретних варіантах умов [394, с. 4].

У контексті організації передшкільної освіти діялісно-особистісний підхід підкреслює, що обидва його компоненти нерозривно пов'язані, оскільки особистість є суб'єктом діяльності. Використання діялісно-особистісного підходу забезпечує формування основ навчальної діяльності у дітей старшого дошкільного віку, повноцінних знань, розумового розвитку і саморозвитку, адже він наскрізно пронизує усі її компоненти.

На сучасному етапі відбувається відродження прагматичної освіти, тобто «навчання через діяльність», де особистість повинна мати можливість самостійно обирати мету, проблему, напрями дій. Як зазначає О. Савченко, навчання розвиває дитину не тільки своїм змістом, але й процесуальним

боком, тобто тим, як воно організоване. Ця вимога реалізується на сучасному етапі переважно в діяльнісно-особистісному підході до організації навчання старших дошкільників [370, с. 20].

Діяльнісно-особистісний підхід у передшкільній освіті передбачає формування у дитини понять про об'єкти довколишнього світу в процесі активної взаємодії на основі суб'єкт-суб'єктних відносин. Істотні властивості предметів (наукові знання про них) дитина засвоює лише опосередковано, тобто за допомогою певних дій з ними. Лише через власні вчинки, спроби й експерименти старший дошкільник здобуває практичний досвід, перевіряє в «дії» набутті знання, вміння і навички. Саме такий активний, опосередкований спосіб здобуття знань і передбачений діяльнісно-особистісним підходом.

Діяльнісно-особистісний підхід передбачає організацію предметно-практичної діяльності. Важливими умовами при цьому є гуманістичне ставлення до кожної дитини, довірливе діалогічне спілкування, прийняття кожної дитини такою, якою вона є. Цей підхід передбачає моделювання структури навчальної діяльності старшого дошкільника, спрямованої на його особистісний розвиток як суб'єкта здійснюваної ним діяльності.

За О. Асмоловим, у діяльнісному підході розкривається положення про те, що аналіз системи діяльностей, які реалізують життя людини в суспільстві, дозволяє розкрити таке багаторівневе системне утворення, як особистість [15, с. 91]. Виходячи з інтересів того, хто навчається, педагог формує, спрямовує і коригує весь освітній процес у цілях розвитку його особистості. У процесі навчання максимально враховуються національні, індивідуально-психологічні, статеві особливості тих, хто навчається [15, с.98-99].

Діяльнісно-особистісний підхід формує активність самої дитини, її готовність до навчальної діяльності; з позиції дитини передбачає єдність зовнішніх і внутрішніх мотивів, де зовнішнім є мотив досягнення, а

внутрішнім – пізнавальний мотив, прийняття навчального завдання і задоволення від його рішення у співробітництві з іншими, тими, хто навчається [302, с. 5].

Отже, діяльнісно-особистісний підхід у визначенні завдань передшкільної освіти передбачає: переорієнтацію навчання з традиційного засвоєння і запам'ятовування готових форм знань на діяльнісний процес їх отримання і функціонування; набуття дитиною в процесі передшкільної освіти компетенцій, набуття життєвого досвіду, цінностей, ставлень, що цілісно реалізуються в процесі конкретної навчальної ситуації; формування основних видів діяльності – спілкування, пізнавальної і навчальної діяльності, як основ подальшого розвитку та навчання особистості дитини.

За діяльнісно-особистісним підходом в організації передшкільної освіти вирішується основне завдання – створення умов для розвитку гармонійної, морально вдосконаленої, соціально активної через активізацію внутрішніх резервів, компетентної особистості, яка саморозвивається. «Особистісний» компонент діялісного підходу означає, що навчання будується з урахуванням минулого досвіду того, хто навчається, його особистісних властивостей у суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Навчання «переломлюється» через особистість того, хто навчається, через його мотиви, ціннісні орієнтації, цілі, інтереси, перспективи тощо; воно приймає їх та узгоджується з ними [356, с. 64]. С. Рубінштейн наголошував на тому, що дитина виступає суб'єктом діяльності, в процесі якої – під впливом дорослих – активно засвоює матеріальну й духовну культуру. «Рухомі сили» розвитку особистості замкнені в цій діяльності – у внутрішніх суперечностях між формами все більш свідомої діяльності дитини на вже досягнутому нею рівні розвитку і новим змістом, яким вона оволодіває [356, с. 184].

Отже, діяльнісно-особистісний підхід в організації передшкільної освіти означає, що формування особистості дитини старшого дошкільного

віку повинно відбуватися «через її особистість», урахувавши її мотиви, ціннісні орієнтації, життєві перспективи тощо.

2.3. Контекстний підхід у вимірі організації передшкільної освіти дітей п'яти років

Контекстний підхід обраний не випадково як один із сучасних підходів в організації передшкільної освіти. Контекстний підхід в освіті позначає новий тип змісту навчання. Логіка викладу матеріалу означеного параграфа вимагає необхідності насамперед з'ясувати такі поняття, як «контекст», «контекстне навчання» та «контекстний підхід».

Проаналізуємо поняття «контекст» з позиції мовознавства та логіки. Поняття «контекст», відповідно до широкого розумінням тексту – це будь яка семантично організована послідовність знаків. Цей термін можна вживати в будь-якій сфері – мова, образотворче мистецтво, навчання і т. п. При цьому, розуміння тексту залежить не тільки від синтаксису, але і від контексту, який може бути зовнішнім по відношенню до мови (фізичне оточення) і внутрішнім, власне мовленнєвим. Поряд з цими видами контексту можна виділити соціальний і суб'єктивно-психологічний контекст (культурні цінності, норми і особливості спілкування), особливий контекст говорити певною мовою (уявлення один про одного, психологічна дистанція), контекст, що належать до прагматиці спілкування. У контекстах комунікації виробляється і відтворюється зміст [70, с. 54].

У структурі комунікації, обміну повідомленнями виділяється ціла низка складових: відправник, одержувач, спілкування, код, контекст, саме повідомлення. Всі ці складові значущі у формуванні змісту і значення в текстах, якими можна обмінюватись, спілкуватися, у тому і числі письмові тексти. У мовознавстві і логіці контекст визначається як відповідно завершений у смисловому відношенні уривок тексту або мови, в якому

виявляється зміст і значення слів, які входять до нього, як лінгвістичне оточення певної мовленнєвої одиниці. А. Лосєв зазначає, що всі відтінки значення слів, їх реальний сенс можливий завдяки тому, що в живому мовленні ці слова беруться тільки у зв'язку з різноманітним контекстом мови: «Значення знака є знак, взятий у світлі свого контексту» [70]. Звідси, зокрема, контекстуальне визначення понять, що будуються на основі знання зв'язку зумовленого контекстом, у якому він вживається.

О. Тихомиров наводить відмінність між такими контекстуальними поняттями, як актуальне індивідуальне значення і ситуаційний сенс, коли уточнення сенсу фрази проводиться шляхом співвіднесення із ситуацією сприйняття і дії. Автор зазначає, що породженням контекстуальних смислів, перехід до прихованого, латентного, замаскованого значення характеризується дотепністю як одним із проявів творчого мислення. При цьому сам механізм переходу задає ситуацію, оскільки на рівні значень слів відкривається можливість нового використання слова в ситуації іншого його вживання. Накладання контекстуального сенсу на ситуаційний і зміна першого під впливом другого і складають механізм утворення змістового висловлювання. Тут включається вже позалінгвістичний контекст, що переводить проблему в площину психологічних відношень та аналізу [408,с.31].

Термін «контекст» використовується як у психологічній, так і в педагогічній літературі, виступає як загальнонаукова, психолого-педагогічна категорія яка відкриває нові перспективи в науковому пізнанні.

За визначенням А. Вербицького, контекст – це система внутрішніх і зовнішніх умов життя і діяльності людини, яка впливає на процес і результат сприйняття, розуміння й перетворення нею конкретної ситуації, дій та вчинків [70, с. 124]. Внутрішній контекст – індивідуально-психологічні особливості, знання й досвід людини; зовнішній – інформаційні, предметні,

соціокультурні, просторо-часові та інші характеристики ситуації, у яких вона діє.

Поняття «контекст» у психології трактується через поняття «ситуація», що визначається як система зовнішніх відносно суб'єкта умов, що спонукають і опосередковують його активність [348, с. 64]. Контекст і ситуація пов'язані таким чином, що в ситуацію включаються не тільки зовнішні умови, а й сам дієвий суб'єкт та інші люди, з якими він знаходиться у відносинах спілкування та міжособистісної взаємодії. «У своїй первісній функції, – пише Л. Обухова, – слово лише вказує на предмет і спосіб його досягнення; воно нерозривно пов'язане із ситуацією і є, немов би, одним із властивостей предмета чи дії. Навіть у розвинутій формі – формі писемної мови – слово залишається в полоні ситуації, в контексті дії» [299, с.135].

Учені (П. Ліндсей, Д. Норман та ін.) відводять контексту значну роль у процесах переробки інформації особистістю. На їхню думку, здатність використовувати контекст надає системі сприйняття людини більшої досконалості, ніж будь-яка електронна система розпізнавання образів. Контекст дає правила, за якими будується перцептивний світ; завдяки контексту людина знає, чого їй треба чекати, може усвідомлено інтерпретувати продукти сприйняття [69, с.34].

Теорія контекстного навчання є одним із напрямів розвитку діяльнісної теорії засвоєння соціального досвіду представлена в працях Л. Виготського, О. Леонтьєва, П. Гальперина, В. Давидова, А. Вербицького та їх послідовниками (Н. Бакшаєва, Н. Борисова, Т. Дубовицька, Н. Лаврентьєва, Т. Сорокіна, В. Теніщева та ін.). Становлення терміна «контекстне навчання» пов'язують із виникненням «ділових ігор та інших зорієнтованих на практику форм і методів активного навчання» – проблемна ситуація, аналіз конкретних виробничих ситуацій, розв'язання ситуаційних завдань, ділові ігри тощо [69].

Сучасне набуває для людини змісту лише в контексті минулого й майбутнього. С. Рубінштейн зауважував, що розуміння свідомості й психіки

людей вимагає їх включення в «реальний контекст життя і діяльності людей» [309, с.15].

З'ясуємо психологічний сенс феномена «контекст». Так, Б. Ломов досліджував вплив контексту на процеси «антиципації». Психолог аналізує дані К. Прибрама, який дійшов висновку, що цілеспрямована поведінка без збереження в пам'яті контексту, порушується і організм перебуває у владі миттєвих станів, які він не може регулювати. Цей висновок має принципове значення, оскільки антиципаційний процес припускає відображення не тільки окремих сигналів, а й контексту, в якому протікає дія [256, с. 56].

Л. Виготський використовував поняття «контекст» для пояснення співвідношення змісту і значення: «Ось це визначення слова змістом, який воно вбирає в себе з усього контексту і становить основний закон динаміки значень» [77, с. 608]. «Розуміння як процес, – зазначав С. Рубінштейн, – як психічна розумова діяльність – це диференціювання, аналіз речей, явищ у відповідних контексту якостях, які утворюють цей контекст» [358, с. 15].

У психологічній та й педагогічній літературі наводяться показники того, що, змінюючи контекст, можливо цілеспрямовано впливати на зміст психічного відображення різних рівнів [70, с. 24]. С. Рубінштейн зазначав, що формування психічних функцій і здібностей людини, її свідомості є «фактично включення в контекст реального матеріального буття, в контекст життя і діяльності людини» [359, с.76]. На думку Дж. Брунера, «пояснення будь-якого явища, будь-то сприйняття або що-небудь інше – вимагає як пильного вивчення контекста, в якому це явище відбувається, так і вивчення внутрішньої природи самого явища» [54, с.38].

Положення про активність особистості по відношенню до дієвих чинників зовнішнього світу не є чисто теоретичним постулатом. У багатьох експериментально-психологічних дослідженнях показано, що людина і навіть тварина здійснює не тільки відображення, а випереджаюче відображення подій зовнішнього світу. Цей феномен отримав різні назви – антиципація,

випереджального збудження, переднадбудова до дій, рухове завдання, очікування тощо. Але у всіх випадках мова йде про процеси, що виникають в організмі ще до появи реальних подій зовнішнього середовища і впливають на результати діяльності людини, швидкість і якість засвоєння інформації. Зауважимо, що, використовуючи контекстний підхід можна краще зрозуміти процеси відображення на різних його рівнях і формування особистості в навчанні. На це вказував ще С. Рубінштейн: «Пізнання психології людей у їхніх складних, цілісних проявах, у життєво значущих для них переживаннях і вчинках досягається лише з контексту їхнього життя і діяльності» [358, с.19]. На думку вченого, саме цінність у педагогічній системі А. Макаренка полягає в тому, що він зробив цей взаємозв'язок основним стрижнем практичної педагогічної роботи [263].

Потрібно відзначити, що при всій важливості впливу контексту на формування змісту психічного відображення, воно не повинно переоцінюватися. Тим часом переоцінка має місце. Так, в американській педагогіці з'явився цілий напрям досліджень і розробок, представники якого (Д. Норман) – контекстуалісти – вважають зайвим і взагалі безглуздим спиратися на якісь загальні закономірності навчання. Зміст психічного, на їхню думку, зумовлено наявною ситуацією всім тим, що відбувається «тут і тепер». Для кожної особистості потрібно створювати свій контекст, навчання має бути гранично індивідуалізованим, адекватність відображення і формування знань вихованців зумовлена головним чинником – контекстом [70, с. 23]. Відкидаючи методологічний екстримізм подібного підходу, потрібно все ж зазначити, що саме факт орієнтації на контекстний підхід свідчить про актуальність проблеми контексту в психології і педагогіці [70].

Результати дослідження Н. Еліава та інтерпретація їх А. Брушлінським дозволяють дійти висновку, що контекст може надавати гальмівний вплив або активізувати продуктивні процеси мислення, перешкоджати або сприяти виникненню проблемних ситуацій. Творче вирішення задачі може

здійснюватись у вигляді «відв'язування» від ситуаційного контексту і минулого досвіду, який створив, «широкий репертуар структурованих контекстів або схем, які можуть бути використані для характеристики змісту будь-якого знання» [55, с.75]. Таке «відв'язування» може здійснюватися через переміщення пізнавального об'єкта у все нові контексти, що і складає конкретний механізм мислення, описаний С. Рубінштейном як аналіз та синтез.

Психологи (Г. Костюк, С. Рубінштейн) зазначають, що контекст пов'язаний з розумінням диференціювання, аналізу речей, явищ у відповідних контексту якостях і їх реалізації, що саме і складають цей контекст [356, с.105]. Єдність процесів антиципації і рефлексії є механізмом регуляції розуміння, мислення і взагалі свідомої діяльності людини. Дослідження антиципації, як і рефлексії, посідають чільне місце в психології, проте ведуться окремо і не пов'язуються в єдиний механізм регуляції. Цей зв'язок дозволяє побачити поняття «контекст». Антиципація прокладає шлях у майбутнє, а рефлексія звіряє правильність руху пройденим шляхом, виступаючи еквівалентом зворотного зв'язку для творчих процесів. Справжнє набуває для людини сенс тільки в контексті минулого і майбутнього.

Відповідно до уявлень когнітивної психології в процесі розвитку людини складаються певні орієнтовні схеми – «когнітивні карти», що виступають в ролі контексту для будь-якої схеми. Учені (Д. Завалішина, Б. Ломов, В. Рубахін) виокремили три системи семантик, пов'язаних з поняттям контексту, які впливають на те, як людина відображає і аналізує довкілля:

- семантика, пов'язана із соціальними нормами, професійним алфавітом і т.ін;
- ситуативна або функціональна, семантика, в якій значення елементів зумовлено метою діяльності («мета діяльності детермінує контекст і ракурс аналізу елементів ситуації»);

- індивідуальна семантика, зумовлена особистісною значущістю: професія, інтереси, індивідуальний досвід і тощо [256, с. 29].

На думку О. Леонтєва, в індивідуальній свідомості будь-які значення є більш-менш повними проєкціями «надіндивідуальних» значень, наявних у цьому контексті [243, с. 189]. Значення – це те, що може бути монологічно викладено усним чи письмовим текстом. Будучи засвоєним, наприклад, шляхом запам'ятовування тексту, значення як фундамент знань можуть і не стати надбанням особистості, тобто власне знанням, тим, що має для людини особистісний смисл, є керівництвом до дії, виражає його ставлення до світу, людству, до інших людей і до самого себе [243, с.191].

Психологічно системи свідомості суб'єкта, значення не існують інакше, як реалізуючи ті чи ті змісти: «Особистісний зміст і створює упередженість людської свідомості» [69, с.31]. Значення є свого роду будівельним матеріалом для породження смислів, оскільки усвідомлення людиною дійсності «може відбуватися тільки за допомогою засвоювання нею ззовні «готових значень – знань, понять, поглядів, які вона отримує в суспільстві».

Справжнє розуміння розвитку свідомості та психіки людини, писав С. Рубінштейн, вимагає її включення «в реальний контекст життя і діяльності» [356, с.114], яким вони зумовлені. Наприклад, найцінніше в педагогічній системі А. Макаренка, на думку вченого, в тому і полягає, що він зрозумів це співвідношення і зробив основним стрижнем своєї практичної педагогічної роботи. Подібні думки висловлює педагог – новатор Є. Ільїн: «Мистецтво спілкування – у гнучкій сполучуваності навчального та життєвого в наших контактах зі школярами. Знання виняткове, але навколо книги і лише на її основі у величезної кількості дітей відгуку вже не знаходить. Книга книгу кличе у глухий кут, якщо випадає життєва опора» [264, с.231].

Як стверджує А. Вербицький [70, с. 129], контексне навчання - це процес засвоєння теоретичних знань, який послідовно моделюється в різноманітних складових формах навчальної діяльності – предметно-технологічній (предметний контекст) та соціальній (соціальний контекст).

Отже, контексним є навчання, в якому за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання як традиційних, так і інноваційних в процесі навчальної діяльності особистості послідовно моделюється предметний і соціальний зміст її подальшої діяльності.

Принципами контексного навчання виступають такі: психолого-педагогічне забезпечення особисто-змістовного включення особистості в навчальну діяльність; послідовне моделювання в навчальній діяльності цілосного змісту, форм і умов практичної діяльності; проблемність змісту навчального процесу; адекватність форм організації навчального процесу меті і змісту навчання; головна роль в організації навчального процесу відводиться сумісній діяльності, міжособистісному і діалогічному спілкуванню суб'єктів навчального процесу; відкритість і сумісність інноваційних і традиційних педагогічних технологій; врахування індивідуально-психологічних і крос-культурних контекстів кожної особистості.

Основною метою контексного навчання є забезпечення педагогічних і психологічних умов формування в навчальній діяльності; розвиток інтелектуальної, предметної, соціальної, громадянської компетенції особистості; розвиток здібностей до неперервної освіти, до самоосвіти.

Конкретна мета в контексному навчанні визначається в залежності від того, на якому етапі, в рамках яких навчальних дисциплін і для формування і розвитку яких компетенцій організовується навчальний процес [158, с.131].

Основною одиницею змісту контексного навчання є проблемна ситуація, що передбачає включення продуктивного мислення особистості.

Пізнавальна діяльність в навчанні контекстного типу виглядає наступним чином: аналіз ситуації, постановка завдання, розв'язання завдання, доведення істинності рішення. При такій організації навчальної діяльності в контекстному навчанні особистість до знань визначає дієве ставлення. Виявляючи активність навіть у найпростіших ситуаціях, таких як вибір однієї із двох альтернатив, особистість намагається реалізувати свідомо поставлену їй самій або прийняту ззовні (від педагога) мету. Якщо об'єктивна ситуація заважає досягненню цієї мети, суб'єкт переробляє її в мисленні і практичній дії, здійснює інтелектуальну і практичну діяльність, переломлює зовнішнє через внутрішнє. Учіння не замикається тут саме на собі – вчитися, щоб отримати знання, а виступає тією формою особистісної активності, яка забезпечує в процесі навчання і виховання набуття людиною необхідних предметних і соціальних якостей. Це наповнює навчально-виховний процес особистісним змістом, створює можливості для цілеутворення і цілездійснення, руху діяльності від минулого через сьогодні до майбутнього, від вчення до праці [69, с. 32].

А. Вербицький зазначає, що в контекстному навчанні змінюється точка відліку: замість орієнтації на засвоєння продуктів минулого досвіду реалізується настанова на майбутню діяльність, детермінації майбутнього займають місце детермінацій минулого. Метою діяльності особистості стає оволодіння системою інформації і тим самим основами наук, формування здатностей до виконання активної діяльності. Інформація посідає структурне місце у плануванні мети діяльності особистості лише до визначеного моменту, а потім ця інформація повинна отримати розвинену практику свого застосування як засобу регуляції діяльності, і дедалі більше набуває рис основної [69, с. 34].

Навчально-виховний процес є специфічною сферою соціальної практики і відображає в собі всі ті закономірності, які існують у суспільстві. Внутрішні закономірності дидактичних процесів можна осягнути лише в

тому випадку, якщо вони поставлені в контекст широких процесів освіти і осмислюються як часткові процеси широких суспільних процесів [69, с. 35].

Використання контекстного підходу в професійній підготовці студентів досліджувала О. Ковтун, яка зазначала, що контексти життя і майбутньої професійної діяльності наповнюють навчання особистісним смислом, визначають ступінь включення у пізнавальний процес. У контекстному навчанні моделюються, відтворюються контекстний зміст певної діяльності, що забезпечує професійну компетентність людини, і зміст стосунків, тобто соціальний зміст [158, с. 88].

У передшкільній освіті контекстний підхід в освіті знаменує собою інтеграцію теорії і практики для набуття особистістю змістових компетенцій та компетентностей через активні форми та методи організації навчально-виховного процесу.

У процесі взаємодії, активність дитини виявляється повною мірою на рівні найпростіших пізнавальних процесів сприйняття об'єктів довкілля і регуляції елементарних сенсомоторних дій. Поряд із зовнішнім впливом того чи того об'єкта на органи чуття необхідний зустрічний процес активності суб'єкта пізнання, наприклад, рухів очей або руки, в ході яких здійснюється «переклад» зовнішніх впливів (наприклад, мовлення дорослого) у психічний образ, у знання дитини про довкілля. Таким чином, для розуміння особливостей пізнавальної діяльності дитини необхідні знання не тільки природних зовнішніх подразників або органів відчуття, але і типу активності суб'єкта, опосередкованих зв'язками його із зовнішнім світом.

За контекстним підходом до організації передшкільної освіти, основною одиницею роботи вихованця і педагога стає не «порція інформації», а ситуація у всій своїй предметній та соціальній невизначеності і суперечності. Включення системи проблемних ситуацій дозволяє розгорнути діалектично суперечливий зміст навчання в динаміці і тим самим забезпечити об'єктивні передумови формування знань про довколишній світ.

Зумовлюючи діалогічне ставлення дитини, включеної в ситуацію, такий зміст сприяє формуванню в неї соціальних якостей, оскільки будь-яка предметна дія набуває якості вчинку, який характеризується тією чи тією мірою особистісною відповідальністю, спрямованою на інших людей, підпорядковується прийнятими нормам відносин і передбачає вчинки інших людей. У навчальних діях вихованців з'являється соціальний зміст, формуються соціальні настанови.

Навчальний матеріал при контекстному змісті також є знаковою системою, як і в традиційному навчанні. Натомість він не тільки «заміщує» основну реальність, а відтворює її з необхідною повнотою для досягнення цілей навчання і виховання. Зберігаючи основні переваги «абстрактного методу школи» [69, с. 35], такі, як понятійний характер знань або короткий період оволодіння ними, контекстне навчання дозволяє усунути чимало його недоліків. За контекстним підходом, знання засвоюються не заради самого засвоєння, а несуть цілком певну змістову функцію, зумовлюють комплекс пізнавальних мотивів та інтересів дитини. За цим підходом в організації навчання дітей п'яти років домінують будуть пізнавальні мотиви, які спонукають дитину до вияву активності в засвоєнні знань.

Контекст, зазначає О. Гогоберидзе, це наявність певної ситуації, оточення, системи умов, в яких визначальним є сенс і значення того чи того явища. Це означає, що при визначенні стратегій пізнання, навчання та розуміння його дитиною важливо враховувати різноманіття чинників її життя: нехай і невеликий, але вже наявний соціокультурний досвід; дитячу субкультуру, культуру найближчих дорослих. Тоді й процес пізнання, і сам педагогічний процес стосовно кожної дитини може розглядатись як індивідуальна допомога в його розвитку [122, с. 248].

Змістом контекстного підходу в організації передшкільної освіти виступає не тільки предметний бік діяльності, заданий системою навчальних завдань, моделей і ситуацій, але і її соціальний бік, вироблений різними

формами спільної діяльності та спілкування. Дитина засвоює знання, вміння, навички, досвід життєдіяльності і, займаючи певну позицію в системі взаємодії учасників освітнього процесу, слідує прийнятним нормам соціальних відносин і дій тією мірою, в якій він тут активний і виховується як особистість [122, с. 249].

Для сприймання різної інформації необхідна різна «міцність» форм або методів навчання. У зв'язку з цим усталене нині поняття «активний метод навчання» є досить умовним. Оскільки всі форми і методи, якщо вони обрані правильно, спонукають той рівень активності, який достатній для засвоєння нового змісту. Проходячи через ці форми, дитина рухається від навчальної діяльності до набуття компетенцій.

Серед «активних методів» в організації навчально-виховного процесу в передшкільній освіті слід виділити дидактичну гру, технологію кооперативного навчання. Наприклад, робота в парі активізує думку і мовлення, породжує психологічно комфортний чинник «разом», кооперацію зусиль. Маскується, немов би, примусовий характер занять. Найкращий результат досягається тоді, коли кожен партнер спочатку виконує завдання індивідуально, а потім об'єднує свої зусилля з іншими.

Найбільш актуально предметні і соціальні контексти майбутньої діяльності дошкільників задаються в дидактичній і сюжетно-рольовій іграх, де моделюються ті системи відносин, які характерні для цієї діяльності як цілого. Кожен учасник засвоює абстрактні, знакові за формою знання в реальних процесах підготовки і прийняття рішень, регуляції ігрових та навчальних дій. Беручи норми відносин у колективі, підпорядковуючи їм особисті інтереси, узгоджуючи їх з інтересами інших учасників, кожна особистість перебуває в активній соціальній позиції й формується як активний член цієї групи.

Отже, зміст контекстного підходу має проектуватися відповідно до вимог:

- науковий, фундаментальний підхід в організації навчального процесу і передання інформації;
- організація знакової інформації;
- психолого-дидактичних, що визначають легкість і адекватність її засвоєння.

Таким чином, теоретичний аналіз концепції контекстного підходу переконує, що стратегічним напрямом інтенсифікації чи активізації навчання є не збільшення обсягу презентованої інформації, її спресування чи прискорення процесів зчитування, а створення дидактичних і психологічних умов осмисленості навчання, включення до нього вихованця на рівні не тільки інтелектуальної, а й особистісної та соціальної активності.

Контексний підхід в організації передшкільної освіти дозволяє розглядати дитину як суб'єкт розвитку; педагога як посередника між дитиною і освітнім середовищем, здатного підтримати індивідуальне самовизначення особистості; педагогічний процес – як такий, успішність протікання якого визначається діалогом і співпрацею його суб'єктів.

Висновки з розділу 2

Схарактеризовано поняття «дослідження», «методологія», «методологія педагогіки», «педагогічне дослідження», «методологічні принципи педагогічного дослідження», «педагогічний закон», «підхід».

Зазначено, що дослідження представляє процес наукового вивчення будь-якого об'єкта (предмета, явища), з метою виявлення його закономірностей виникнення, розвитку, зміни і перетворення; теоретичну систематизацію об'єктивних наукових знань про реальну дійсність.

Проаналізовано феномен «методологія», як систему принципів і способів організації і побудови теоретичної і практичної діяльності, система пізнання та має три рівні: філософські знання (охоплюють філософські засади дослідження, загальнонаукові положення), загальнонаукова

методологія (підходи, типи наукових досліджень, їх етапи й елементи: гіпотеза, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання тощо); конкретно-наукова методологія (принципи, закони, правила стосовно теорії та емпіричного чи експериментального дослідження в рамках конкретної науки).

Визначено поняття «педагогічне дослідження» як процес та результат наукової діяльності, спрямований на одержання нових знань про закономірності процесу навчання, виховання та розвитку особистості; структуру, теорію, методику і технологію організації навчально-виховного процесу, його зміст, принципи, організаційні методи і прийоми та спрямоване на вивчення взаємодії педагогів (вихователів, учителів, викладачів) і вихованців (дітей дошкільного віку, учнів, студентів тощо) у педагогічному процесі. Результатом педагогічного дослідження є здобуття нових знань у галузі педагогіки, встановлення об'єктивної істини.

Зазначено, що педагогічна методологія - це вчення про вихідні ключові, фундаментальні педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), що мають загальнонауковий зміст, вчення про логіку і методи педагогічного дослідження.

Схарактеризовано компоненти педагогічної методології: методологічні принципи, закони, закономірності, педагогічні правила, підходи відповідно до завдань дослідження організації передшкільної освіти. Методологічними підходами в дослідженні виступили: системний, діяльнісно-особистісний і контекстний.

Розкрито сутність поняття «система», що відбиває сукупність відношення елементів, які знаходяться в певних зв'язках один з одним і утворюють певну єдність, схарактеризовано принципи побудови систем, етапи їх побудови та надана класифікація систем, а саме педагогічної системи.

Визначено, що в педагогіці системний підхід спрямований насамперед на розв'язання цілісності педагогічних явищ, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину цілісність, що дозволяє досягти оптимально-позитивних результатів навчально-виховного процесу в розвитку всіх сил та здібностей дитини, її навчанні та вихованні на кожному ступені освіти.

Розглянуто з позиції системного підходу передшкільну освіту як засіб підготовки особистості до реалізації її внутрішніх сил розвитку. Результатами передшкільної освіти з позиції системного підходу повинні бути сформовані життєво необхідні якості особистості, базові компетенції, що визначатимуть у подальшому її системний, безперервний розвиток. З позиції системного підходу, організацію передшкільної освіти презентовано як підсистему загальної системи освіти з усіма її складниками, що склали впорядковану цілісну сукупність її компонентів. Мікросистемами експериментальної методики організації передшкільної освіти виступили: система знань, умінь, навичок, сформованих компетенцій, що забезпечували наступність і перспективність у процесі переходу дітей п'яти років у нові умови навчання в першому класі школи; партнерська взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу ДНЗ, ЗОШ, громадськості, батьків в організації передшкільної освіти, програмно-методичний супровід навчального процесу дітей п'яти років.

Взаємозв'язок усіх суб'єктів навчального процесу та його оптимізація сприяли позитивному результату - літичному (безкризовому) переходу дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» при збереженні принципів наступності і перспективності.

Зазначено, що на сучасному етапі розвитку освіти діяльнісно-особистісний підхід пов'язаний з діяльністю, спрямованою на взаємодію суб'єкта з довколишнім середовищем з метою досягнення певних результатів діяльності для задоволення власних потреб, діяльністю, як засобом

становлення та розвитку особистості дитини. Через діяльність особистості відбувається вдосконалення пізнавальних процесів, розширення форм пізнання дійсності та формування власного досвіду в результаті присвоєння суспільно-історичного досвіду людства.

З'ясовано, що діяльність характеризує інтенсивний розвиток особистості (інтелектуальний, духовно-моральний та фізичний). Трактують діяльності дітей в передшкільній освіті ґрунтується на засадах партнерства, співробітництва педагога з колективом та окремою дитиною, дітей один з одним з урахуванням їхніх вікових, індивідуальних можливостей і потреб розвитку. Отже, розвиток є головним результатом освіти, результатом діяльності особистості. У цьому твердженні тісно поєднуються поняття «особистість» і «діяльність», що підводить до відповідного діяльнісно-особистісного підходу.

Схарактеризовано, що в понятті «діяльнісно-особистісний підхід», особистісні і діяльнісні аспекти утворюють нерозривну, єдину інтеграцію, спрямовану на саморух, самозростання і самореалізацію можливостей особистості. У межах цього підходу передбачається, що і педагоги, і вихованці ставляться до кожної людини як до самостійної цінності, індивідуальності; це вимагає персоналізації педагогічної взаємодії та адекватного включення в діяльнісний процес особистісного досвіду.

Виявлено, що діяльнісно-особистісний підхід забезпечує повноцінний розвиток дитини старшого дошкільного віку, формування у неї наукових знань та використання цих знань для розв'язання практичних завдань у різних сферах життєдіяльності.

Розглянуто контекстний підхід, який на сьогоднішньому етапі розвитку педагогічної науки займає актуальне місце в дослідженнях. Використовуючи контекстний підхід можна краще зрозуміти процеси відображення на різних рівнях і формування особистості в навчанні.

Розглянуто контексне навчання, як процес організації навчальної діяльності особистості за допомогою традиційних та інноваційних форм, методів і засобів навчання в якій послідовно моделюється предметний і соціальний зміст та подальша діяльність. Особистість у контекстному навчанні є активним дієвим суб'єктом. У процесі пізнавальної, творчої, навчальної, продуктивної діяльності відбувається набуття нею відповідних знань, умінь і навичок. У навчальних діях вихованців виявлявся новий соціальний зміст, формували нові соціальні настанови, відбувалося набуття ними різних компетенцій.

Визначено вимоги до змісту контекстного підходу: урахування науковості, фундаментального підходу в організації навчального процесу і переданні інформації; організація знакової інформації; психолого-дидактичні умови, що визначають легкість і адекватність засвоєння.

Доведено, що за контекстним підходом до організації передшкільної освіти основною одиницею роботи вихованця і педагога стає проблемна ситуація, вирішення якої вимагає її аналізу, постановки завдань, їх розв'язання, доведення істинності рішення. Включення системи проблемних ситуацій, сюжетних ігор дозволяє організувати динамічне, діалогічне навчання і тим самим забезпечити об'єктивні передумови формування у дитини знань про довколишній світ, соціальні якості, особистісну відповідальність, спрямовану на інших людей та підпорядковану прийнятими нормам відносинам. У навчальних діях вихованців з'являється соціальний зміст, формуються нові соціальні настанови, відбувається набуття різних компетенцій.

Отже, контекстний підхід в освіті позначає новий тип змісту навчання, де поєднується теорія і практика для набуття особистістю змістовних компетентностей та відображає формування особистості в навчанні на різних рівнях розвитку. Контекстний підхід дозволяє пояснити новий тип організації освіти – передшкільну освіту через інтеграцію теорії і практики

для набуття дитиною п'ятирічного віку різних видів компетенцій, готовності до переходу на нову соціальну позицію «школяр». Це значить, що при організації навчально-виховного процесу, визначені стратегії розвитку особистості дитини важливо враховувати набутий життєвий досвід, розвивальне середовище, дитячу субкультуру, наявність партнерської взаємодії педагогів і батьків, культуру найближчих дорослих. У такому випадку процес переходу дошкільника на нову соціальну позицію, і сам педагогічний процес стосовно кожної дитини може розглядатися як індивідуальна допомога в її розвитку.

Організація передшкільної освіти на засадах технології контекстного підходу дозволила максимально врахувати наступність і перспективність у різноманітних формах навчальної діяльності дітей п'яти років та учнів першого класу школи, забезпечити ефективну партнерську взаємодію щодо організації нової проміжної ланки – передшкільної освіти.

Матеріали розділу подано в публікаціях автора [165;171; 194].

РОЗДІЛ 3

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

3.1. Організація передшкільної освіти на засадах дитиноцентризму

Звернення до визначення педагогічних умов організації передшкільної освіти вимагає уточнення щодо їх розуміння.

У довідковій літературі поняття «умова» має декілька тлумачень. Зокрема, умова визначається як «обстановка, в якій відбувається що-небудь», «правило, що встановлено в певній галузі життя або діяльності», «вимога,

що висувається однією із сторін, що домовляються між собою» [424, с. 443]; «філософська категорія, яка виражає відношення предмета до явищ, що його оточують, без яких він існувати не може, а також як обставина, від якої щось залежить» [424, с. 317].

На думку Г. Ананьїна, під педагогічними умовами найчастіше розуміють сукупність об'єктивних характеристик змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених у педагогічному процесі завдань і визначають їх як «сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених обставин процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів чи прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей» [8, с. 6].

Педагогічними вважають також ті обставини, які свідомо і цілеспрямовано створюються в освітньому процесі та мають на меті забезпечувати найбільш ефективний перебіг його обставин. Так, на думку В. Андрєєва, педагогічні умови не можна зводити лише до зовнішніх обставин, обстановки, сукупності об'єктів, що впливають на процес, оскільки освіта людини є єдністю суб'єктивного і об'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності і явища [11, с.34].

Отже, як бачимо, в науковій літературі відсутній однозначний погляд на сутність поняття «умова». Під педагогічними умовами здебільшого розуміють обставини, можливості, чинники навчально-виховного процесу, як-от:

- об'єктивні умови (наявність матеріально-технічної бази) і суб'єктивні умови (наявність висококваліфікованих педагогічних кадрів, єдність вимог і стабільність колективу педагогів і діяльність батьків);
- соціальні умови (адміністративно-територіальні одиниці, рівень розвитку економіки і соціальної інфраструктури) ;

- зовнішні умови (дотримання принципів наступності і перспективності в навчально-виховній роботі, тісний контакт з батьками) і внутрішні умови (вибір оптимального поєднання методів і прийомів навчання і виховання, організація педагогічно доцільної діяльності і спілкування);
- організаційно-педагогічні умови (спеціально організована взаємодія у системі), змістово-структурні (наступність і цілісність у навчально-виховній роботі) і технологічні (єдність та інтеграція у змісті, методах і формах взаємодії) [268, с. 80-83].

Відповідно до завдань дослідження педагогічними умовами організації передшкільної освіти дітей п'яти років вважаємо організацію передшкільної освіти на засадах дитиноцентризму, партнерської взаємодії дошкільної та початкової ланок освіти, забезпечення розвивального середовища, що сприяє її успішній реалізації. Здійснимо теоретичне обґрунтування зазначених умов. Схарактеризуємо їх.

Першою педагогічною умовою було обрано організацію передшкільної освіти на засадах дитиноцентризму. Одним із пріоритетів державної політики з реформування і модернізації освіти в Україні є перехід від авторитарно-дисциплінарної моделі навчання та виховання на особистісно зорієнтовану. В цьому зв'язку актуалізувалися дослідження над найбільш раннім періодом життя людини – дитинством як в Україні (В. Андрющенко, І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Голубєва, Н. Гонтаровська, І. Загорницька, О. Караман, О. Квас, О. Кононко, Н. Лисенко), так і серед зарубіжних учених (В. Абраменкова, В.Зеньковський, О. Копейкіна, І. Кон, В. Кудрявцев, Е. Куриленко, Д.Фельдштейн). Дитина стає центральною постаттю у всіх процесах, пов'язаних з її вихованням і навчанням, а провідною ідеєю сучасної педагогіки усталився принцип дитиноцентризму.

Отже, розглянемо насамперед сутність феномена «дитинство».

Науковці застосовують термін дитинство для позначення його вікових меж в онтогенезі – від народження до підліткового віку. За віковою

періодизацією дитинство як соціально-психологічна категорія поділяється ученими (Л. Виготський, Д. Ельконін) на перше дитинство – від народження до 6-7 років, тобто період дошкільного дитинства і друге дитинство – від 6-7 до 9-10 років, тобто період початкової освіти. Означені категорії дитинства є ключовими поняттями започаткованого дослідження.

Дитинство, яке є найважливішим етапом у житті кожної людини, в її розвитку й особистісному становленні, значною мірою пов'язане з освітою. Реформаційні процеси, що відбуваються у вітчизняному та світовому освітньому просторі зумовлюють нагальність комплексного вирішення низки соціально-педагогічних проблем. Серед них найбільш гостро постає проблема збереження самоцінності й унікальності дошкільного дитинства.

Характерною особливістю дошкільного дитинства є те, що в цей період забезпечується загальний розвиток дитини, який зумовлюється змінами психічних процесів, їх якісними і структурними перетвореннями. Характерною особливістю психічного розвитку людини є здатність до накопичення змін, «надбудови» нових знань уже здобутими. Розвиток, досягнутий дитиною в дошкільному віці, слугуватиме підґрунтям для набуття нею в наступному віковому періоді спеціальних знань, умінь і навичок, формування стійких особистісних якостей.

З гуманістичних позицій дошкільне дитинство розглядається як: самоцінний етап життя людини; етап підготовки до наступного періоду життя – шкільного дитинства; період, упродовж якого формуються провідні риси особистості, що визначатимуть її спрямованість, поведінку і діяльність протягом усього життя [33, с. 3].

Аналізуючи дитинство з філософських позицій, Е. Субботський стверджує: «Світ дитячої свідомості поруч з нами, він усередині нашого дорослого світу. Він дивиться на нас очима дитини, розмовляє з нами її голосом. Виражає себе в її вчинках. Як зазирнути в цей світ? Спосіб тільки один: жити, говорити, діяти з його посланцями-дітьми. Хоча б «ззовні»,

побічно, за ознаками, натяками «розшифрувати» його, відчинити заповітні двері у світ дитячої свідомості. Не заглянувши в цей світ, не можна не тільки виховувати інших - неможливо зрозуміти самого себе» [349, с.28].

З культурно-соціальної позиції поняття «дитинство» розглядають як спільне бачення того, що дитинство є невід'ємною частиною життя й культури всього людства й кожного народу нашої планети. Анатомія, фізіологія, педіатрія вивчають дитинство як період зростання людини. Для періодизації дитинства передусім слугують об'єктивні морфологічні ознаки: зміна молочних зубів, завершення статевого дозрівання, формування кістяка тощо. Дослідження зарубіжних педіатрів (Н. Гундобін, В. Кащенко, Г. Россолімо, І. Тарханов) спрямовані на обґрунтування методів діагностики та навчання розумово відсталих дітей. Праці П. Лесгафта, В. Бехтерева та І. Сеченова розкривають проблеми сенсомоторної інтеграції як впливового фактору розвитку дитини [306, с.56-57].

З біологічного погляду, дитинство – це не тільки віковий період від народження до 12 років, що характеризується певними фізіологічними особливостями протікання хвороб, але й результат впливу довколишнього середовища на дитину [307, с. 421].

Термінологічні джерела потрактовують дитинство як: «етап онтогенетичного розвитку людини, що охоплює період від народження до підліткового віку» [319, с.147]; «етап розвитку людини, що передуює дорослості; характеризується інтенсивним розвитком організму і формуванням вищих психічних функцій» [317, с. 56]; «період інтенсивного фізичного та психічного розвитку індивіда, протягом якого відбувається підготовка його до життя дорослих. Ця підготовка забезпечується системою навчання та виховання і є наслідком засвоєння індивідом досвіду людства, здобутків його матеріальної та духовної культури» [94, с. 94].

У психологічній науці існує кілька напрямів дослідження дитинства: загальний психологічний розвиток дитини (Л. Виготський, Л. Божович,

Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, Г. Люблінська, С. Холл); концепції навчання та розвитку дітей (Л. Венгер, В. Давидов, О. Дяченко, Е. Торндайк, Ж. Піаже); проблеми періодизації дитячого розвитку (Л. Виготський, Д. Ельконін).

Представники першого напрямку розкрили закони ранніх етапів розвитку (Л. Виготський, С. Холл), довели, що розвиток людини відбувається під впливом довколишнього середовища, хоча й залежить значною мірою від біологічних чинників, зокрема спадковості. Набуті форми поведінки дитини здебільшого відбивають специфіку того соціального оточення, у якому вона зростає. Цей важливий висновок орієнтує на необхідність урахування якісних умов соціального оточення дитини, передусім у родині та націлювання цілеспрямованої педагогічної роботи школи на мінімізацію можливих негативних впливів, нормалізацію стосунків дитини із соціумом.

Водночас, як стверджують представники іншого напрямку, недостатньо тільки врахування реальної ситуації, необхідно забезпечити керований особистісний і соціальний розвиток дитини в процесі спеціально організованого навчання й виховання, оскільки це має суттєве значення для її подальшого психічного розвитку. Так, Е. Торндайк, убачає в навчанні процес набуття якостей особистості, внутрішньо пов'язаних з розвитком психіки, які становлять певною мірою основу всього його наступного життя [335, с. 58].

Аналогічна позиція Ж. Піаже, який стверджує, що керований психічний розвиток – це шлях розвитку інтелекту дитини, а отже, й ефективного саморозвитку особистості [306, с.59].

Істотним внеском у розвиток дитячої психології є обґрунтоване Л. Виготським, поняття «зона найближчого розвитку» та «зона актуального розвитку». Зона актуального розвитку відображає систему вмінь і навичок, які дитина вже опанувала і на основі яких вона спроможна розв'язувати пізнавальні та інші задачі. Рівень актуального розвитку зумовлює зону найближчого розвитку, тобто коло вмінь, які дитина зможе опанувати

самостійно або за умови сприяння старших у процесі навчання. У зоні найближчого розвитку дитина за допомогою дорослого набуває досвіду для здійснення наступного самостійного кроку в будь-якій діяльності. Так, набуття соціального досвіду поступово відбувається в найближчому колі дитини – сім'ї, дошкільному закладі, потім у першому класі початкової школи, який і становить простір для процесу соціалізації. Зона найближчого розвитку співіснує із зоною варіативного розвитку, що забезпечується для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, в тому числі й контекстом дитячої субкультури, тобто того соціально-культурного середовища, що задає смисли, життєві орієнтири окремій дитині. Якщо дорослий світ створюють зону найближчого розвитку дитини, готуючи її до освоєння соціальних норм і стереотипів відповідної культури, то група однолітків, які є носіями дитячої субкультури, зумовлюють зону варіативного розвитку, задаючи одночасне існування в діалозі різних культур, інших логік, забезпечуючи готовність дитини до розв'язання завдань у непередбачуваних обставинах [77, с. 608-609].

Дослідження культурно-історичних процесів, місця в них дитинства, дитячої субкультури, етапів становлення дитини як члена соціуму послідовниками Л. Виготського (Л. Божович, Л. Венгер, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Зінченко, М. Лісіна), сучасними науковцями забезпечили підґрунтя сучасних технологій соціального виховання і розвитку дітей.

У працях соціально-психологічного спрямування розкривається психологічний підхід до поняття дитинства як соціального феномена. Характеризується не стільки особистість дитини, скільки психологія дитячих груп, дитячих товариств. Такий підхід дає можливість вести мову про вплив соціальної ситуації на процес і забезпечення соціалізованості, вихованості дитини як суспільної істоти. Ця ідея розроблялась у наукових працях А. Петровського [323] та його школи. Розвиток й узагальнення досліджень

означеного напрямку представлено в роботах В. Абраменкової [1], В. Кудрявцева [235], Д. Фельштейна [421].

В історії розвитку людства існує шість типів ставлень дорослих до феномена «дитинство»: первісний інфантицид; період, коли дорослі залишали дітей – ігнорування; сприйняття дитини як матеріал, який можна використовувати для зміни дитячої природи – амбівалентний період; вирішальний вплив організованого виховання в епоху Відродження – нав'язливий стиль; соціалізація дитини з «верхів» та «низів» суспільства XIX століття; допомога і підтримка дитинства при збереженні індивідуальності дитини в другій половині кінця XIX століття [122, с.17].

Первісний інфантицид (зі стародавності до IV ст. н. е.) відзначався негативним ставленням до маленьких дітей, які розцінювались як перешкода дорослому суспільству. Масові дітовбивства навіть не каралися владою, а ті діти, які виживали, здебільшого ставали жертвами насильства дорослих.

Період ігнорування – (IV-XIII ст.) характеризувався визнанням наявності в дитині душі, але водночас прагненням віддалитися від неї (годувальниця, виховання в монастирі або в чужій родині), ігноруванням її інтересів, бажань, проблем (занедбаність, пригнобленість - характерні риси ставлення до дитини в родині).

Амбівалентний період (XIV-XVII ст.) позначався істотним підвищенням статусу дитинства. До дітей почали ставитися з увагою, передусім у фізичному догляді, однак їм ще відмовляли у самостійному духовному існуванні, кожен рух дитини жорстко контролюється та регламентується.

Нав'язливий стиль (XVII ст.) характеризувався домінуютью контролювальною позицією дорослих до дитинства, що виявлялася в нав'язливому прагненні цілком контролювати не тільки поведінку, але й внутрішній світ, думки й волю дитини. Це підсилювали конфлікти батьків і дітей.

Дитинство як наукове поняття усталилось на початку XVIII століття. Більша увага акцентувалася на значенні біологічних та психологічних чинників у розвитку дитини. Перші дослідження дитинства базувалися на наївному сїєнтизмі. Прості засоби діагностики, вимірювання розвитку мислення та мови мали відкрити таємні закономірності розвитку дитини.

Подальший період соціалізації дитини (XI – середина XX ст.) передбачав виховання тренування волі дитини, підготовка її до майбутнього самостійного життя. Дитина виступала об'єктом виховного впливу, який розглядався як єдино можливий спосіб набуття позитивного соціального досвіду. Нове виховання відкривало дитину й дитинство. Педоцентризм не лише цінував, а й переоцінював можливості та значення дитини, але недостатньо уваги приділялося сім'ї, матері, вчителів. Економічна криза 30-х років XX ст. та друга світова війна сприяли забороні цих досліджень [421].

Важливою віхою для аналізу досліджень дитинства стало завершення XX ст., яке, за визначенням Елен Кей, мало стати «століттям дитини». Основні ідеї цих досліджень: 1) дитинство стало суспільною категорією; 2) дитинство є важливим чинником урізноманітнення суспільних процесів; 3) дитячий світ і дитячі відносини мають свою специфіку й вимагають спеціального методологічного підходу; 4) діти виступають активними конструкторами власного життя [154].

С. Русова неодноразово підкреслювала, що «дитина не є мала людина, а відмінна істота, з усіма своїми фізичними й духовними силами», що «дитина – це зовсім окремий фізичний і духовний організм» [360, с.42].

Сучасні дослідження орієнтуються передусім на дітей як суспільну групу чи суспільну меншість. Характерним для сучасного періоду, вказує А. Богуш, є розуміння головної своєї функції як допомоги дітям у їхньому особистісному становленні та соціалізації, у визначенні індивідуальної стратегії життєтворення процесу активного самостановлення, яке

відбувається у внутрішньому плані кожної дитини й для якого ми, доросли, повинні створити відповідні умови [32, с.55].

Отже, бачимо в представленому огляді змінну позицію дорослої частини людства до дитинства, розуміння й адекватної оцінки його сутності. На кожному з історичних етапів суспільство намагалося віднайти відповідні способи взаємодії з дітьми, визначало найбільш ефективні засоби впливу на їхній розвиток.

Зазначимо, що розуміння ролі дитинства та його самоцінності – важливіше завдання і сучасної освіти. Його вирішення дозволяють окреслити зміст, виділити пріоритетні завдання виховання і розвитку дітей, виокремити ціннісні орієнтири педагогічної взаємодії з дитиною.

Аналіз наукового феномена «дитинство» засвідчив, що на сучасному етапі розвитку освіти ХХ-ХХІ століть існують кілька психологічних і педагогічних концепцій, які по-різному розуміють означений феномен.

Так, Д. Ельконін, узагальнюючи ідеї Л. Виготського про розвиток дитини, розглядає природу дитинства в контексті конкретно-історичних умов, що визначають розвиток, закономірності, самобутність і характер змін дитинства людини. Розглядаючи дитинство як соціально-психологічне явище в життєдіяльності людини, вчений визначає його як необхідну умову для набуття особистісних людських способів задоволення органічних, соціальних, духовних потреб. Потенційна сила дитинства, при цьому полягає в оволодінні дитиною людською культурою. Учений стверджує, що, оволодіти духовними та практичними способами людських взаємовідносин у світі дитина може тільки за допомогою дорослих і взаємозв'язку з ним, саме так відбувається розвиток людини [453, с.87].

За Д. Фельдштейном, дитинство – це особливий стан розвитку людини в суспільстві й водночас узагальнений суб'єкт, що цілісно протистоїть дорослому світові та взаємодіє з ним на рівні суб'єкт-суб'єктних відносин» [372, с.33]. За концепцією Д. Фельдштейна, дитинство - особливе явище

соціального світу, «функціональне, змістовне і сутнісне» [372, с.31]. Функціональне дитинство, стверджує автор, це об'єктивно необхідний стан у динамічній системі суспільства, стан процесу визрівання підростаючого покоління до відтворення майбутнього суспільства; змістове дитинство – процес постійного фізичного зростання, накопичення психічних новоутворень, освоєння соціального простору, рефлексії всіх відносин у цьому просторі, визначення в ньому себе, власної самоорганізації, яка відбувається у постійно розширених і ускладнених контактах дитини з дорослим співтовариством та іншими дітьми; сутнісне дитинства, за словами вченого, становить особливий стан соціального розвитку, коли біологічні закономірності, пов'язані з віковими змінами дитини, значною мірою проявляють свою дію, «підпорядковуючись» регулювальним і визначеним діям соціального [421, с. 38].

У концепції В. Кудрявцева унікальність людського дитинства полягає в особливому його місці в соціокультурній системі. Саме дитинство, на думку вченого, визначає буття культурного цілого і долю окремого індивіда. Враховуючи думку В. Вернадського, який називав дитинство «планетним явищем», дослідник розглядає дитинство як «макрокосмологію», а не «розвивальну похідну» від «що розвивається соціумом» [234, с.115]. Цінність дитинства, на думку В. Кудрявцева, полягає в розвивальній взаємодетермінації культури і дитинства як сфери самої культури. Звідси випливають два головні взаємодоповнюючі завдання, які вирішує дитина, – культурозасвоєння і культуротворення. Ці самі завдання вирішує і дорослий, підтримує і збагачує унікальний досвід взаємодії дитини з культурою. Результатом їх вирішення для дітей і для педагога буде субкультура дитинства [234, с.114].

Аналогічну думку знаходимо в працях К. Вентцеля, який також стверджує, що дитині слід надати можливість «зжити дитинство» в усій його повноті життєвих запитів і властивих йому прагнень [66 с. 43].

Ідею становлення дитячої субкультури поділяють і розробляють психологи В. Абраменкова, М. Каган, А. Петровський, К. Соколов, Є. Субботський [398]. Розглядаючи природу культури дитинства, М. Каган виявляє в ній свого роду два шари. Один з них – безпосередньо субкультура дитинства: середовище, оточення, культурні форми, які створюють дорослі та діти. Другий – прояв дитячої субкультури, тобто форми власної діяльності дитини [147, с.34].

У зв'язку з цим дитяча субкультура в широкому сенсі – це все, що створено людським суспільством для дітей і дітьми. У більш вузькому – це смисловий простір цінностей, настанов, способів діяльності і форм спілкування, які здійснюють у дитячих спільнотах в тій чи тій конкретно-історичній ситуації розвитку. Змістом дитячої субкультури, на думку, В. Абраменкової, є: ігри, фольклор, дитячий правовий кодекс, гумор, магія і міфотворчість, релігійні уявлення, філософія, словотворчість, естетичні уявлення дітей [1, с. 233].

Світ дитинства, на думку А. Орлова, володіє своїм власним змістом, що представляє безперечну цінність для світу дорослих: концентрованої, інтегрованої, гармонізованої суб'єктністю (сутністю), тобто духовністю і моральністю. Світ дитинства, зазначає автор, це розімкнутий в людство і вічно оновлений світ природи [305, с.28].

Концепція розвитку суб'єктивності людини В. Слободчикова та Є. Ісаєва дозволяє визначити самоцінність дитинства, яка складається:

- у становленні людського тіла в єдності його сенсорних, рухальних, комунікативних функціональних органів;
- розвитку суб'єктних засобів регуляції поведінки: емоції, волі та здібностей;
- оформлення особистісного способу буття, вільного і відповідального ставлення до себе й інших людей [382, с.178].

В. Зеньковський у своїй концепції дитинства зазначав : «Основна наша помилка щодо ставлення до дітей полягає в тому, що ми вважаємо дитячу

душу в усьому схожою з нашою, виходячи з думки, що в дитячій душі мають місце ті самі психічні рухи, що і в нас, – тільки ще нерозвинені, слабкі. Дитяча душа за таким поглядом, – це душа дорослих в мініатюрі, це рання стадія в її розвитку» [138, с.24].

Такий підхід науковець визначає як біологічний у розумінні дитинства, який не дозволяє розкрити його своєрідність і завдання. Поділяючи погляди К. Гроса, В. Зеньковський стверджує, що «... ми не тому граємо, що ми діти, але для того й дано нам дитинство, щоб ми грали. Функція дитинства згідно з цієї формули полягає в тому, щоб дати розвинутися дитині, не вступаючи в пряме спілкування з дійсністю, але водночас не віддаляти його цілком від дійсності. Ігри і є тією формою активності, в якій найкраще вирішуються завдання дитинства, не відводячи від реальності, вони послаблюють прямими з ними взаємодіями шляхом уведення в гру фантазію» [138, с.24].

У змістовому наповненні поняття дитинства С. Литвиненко, В. Ямницький вбачають процес підготовки до відтворення майбутнього суспільства; процес постійного фізичного росту, накопичення психічних новоутворень, освоєння соціального простору, рефлексії всіх стосунків у цьому просторі, визначення в ньому себе [250, с.212].

Видатні педагоги Ш. Амонашвілі та В. Сухомлинський надають дитинству особливого значення, підтверджуючи його самоцінність у житті окремої людини. В. Сухомлинський визначав дитинство як найважливіший період людського життя, не підготовку до майбутнього життя, а реальне, яскраве, самобутнє, неповторне життя [401, с. 37].

«Любов до дітей» – це те найголовніше, чим було пронизане життя та педагогічна творчість видатного педагога В. Сухомлинського. Категорія дитинства набуває у педагогічній спадщині видатного вченого особливого трактування і звучання: він підкреслює, що «дитинство – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє неповторне життя...» [402, с. 437]. Тому й книги, які

з'являлися у царині педагогічної творчості В. Сухомлинського, були присвячені світові дитинства, про яке у педагога є особливо влучні слова: «А дитинство, дитячий світ – це світ особливий. Діти живуть своїми уявленнями про добро і зло, про честь і безчестя, про людську гідність; у них свої критерії краси, у них навіть своє вимірювання часу: в роки дитинства день здається роком, а рік – вічністю. Маючи доступ до казкового палацу, ім'я якому Дитинство, я завжди вважав за конче потрібне стати якоюсь мірою дитиною. Тільки за такої умови діти не дивитимуться на вас, як на людину, що випадково проникла за ворота їхнього казкового світу, як на сторожа, що охороняє цей світ, сторожа, якому байдуже, що робиться там, у середині цього світу» [402, с. 169].

Отже, як бачимо, В. Сухомлинський добре розумів ту особливу роль, яку природа відводить дитинству – засновничому періоду людського життя, прагнув допомогти побачити іншим значущість дитинства, його унікальність та відмінність від життя дорослого. Своєрідність його концепції полягає не в ідеалізації дитини, не в приписуванні якихось надзвичайних властивостей; а насамперед у акцентуванні того, «що дитяче сприймання світу, дитяча емоційна і моральна реакція на довколишню дійсність відзначаються своєрідністю ясністю, тонкістю, безпосередністю» [400, с. 11-12]. Тому вихователь, за його словами, повинен якнайтонше розуміти і відчувати дитяче пізнання світу – «пізнання розумом і серцем».

Для усієї педагогічної спадщини В. Сухомлинського було властиве тонке проникнення в душу дитини, яка пізнає світ і утверджує себе в ньому. Він справедливо наголошував: «У дитинстві закладається людський корінь. Жодної рисочки природа не відшліфовує – вона тільки закладає, а відшліфовувати нам – батькам, педагогам, суспільству» [399, с. 291]. «Усе залежить «від виховання в дитинстві», продовжує В. Сухомлинський, «...в серці дитини, яка дивиться на світ широко відкритими очима і не знає, як жити», крихітні крижинки зла «стають великими брилами льоду» [375,с.291].

Педагог-гуманіст Ш. Амонашвілі створив свою теорію, основою якої є «філософський, а можливо навіть, космічний погляд на дитину». Використовуючи не «всяку філософію», а таку, що «допоможе осмислити дитину, таємничість її долі, її призначення у житті суспільства», За Ш. Амонашвілі, «кожна дитина є неповторність і наділена від Природи особливим, теж неповторним поєднанням можливостей, здібностей» [6, с.12]. Водночас учений висловлює певне застереження: свою місію дитина виконує за умови, якщо допомогти їй «розвинутися, вирости, створити умови доброзичливості». Учений застерігає: «тільки б життя, яке викликало її до народження, суспільство, виховання, люди, які будуть її оточувати, не викривили її долю, не зламали її призначення» [6, с. 13]. Відтак, і сенс педагогічної діяльності полягає в тому, щоб допомогти дитині розкритися і зрозуміти себе для самої себе, для людей, для людства» [6, с. 10]. «А суспільство зі своїми школами, вихованням і освітою має сприяти тому, щоб людина змогла розкрити свою природу, змогла самоствердитись, – змогла виконати покладену на неї місію» [6, с. 16]. Ш. Амонашвілі був переконаний «тільки гуманний педагогічний процес, який сприяє розвитку особистості дитини, допоможе людині з найбільшою вірогідністю наблизитися до свого життєвого шляху і пройти його з почуттям віддачі людям усієї себе» [6, с.18].

За Ш. Амонашвілі, дитинство – це не тільки віковий період, коли дитині хочеться грати, стрибати, бігати й кататися, коли вона ще безтурботна, а це ще процес дорослішання, це життя людини, що переходить з одного якісного стану в інший, більш високий [4, с. 39].

У працях педагогів (Л. Артемова, А. Богуш, М. Вашуленко, Н.Гавриш, Т. Піроженко, О. Савченко) визначається зміст дитячих видів діяльності, форми, способи спілкування та взаємодії, особливості мовлення, дитячої творчості, проблеми навчання та виховання дітей.

А. Богуш пов'язує період дитинства зі становленням особистості, періодом пізнання нею соціуму, відкриття царини Життя в усьому його роз-

маїтті, з усіма позитивними й негативними проявами, це перші кроки навчання, жадоба знань, перші радощі, перші розчарування й перші сльози [32, с.45]. Науковець дає таке визначення феномена «дитинство – це динамічне соціальне утворення в межах вікового періоду від народження до повноліття, що характеризується специфічними ознаками, має власну субкультуру та будується на особливих соціальних зв'язках і відносинах» [32, с.46] ; «це період народження і становлення особистості з її майбутніми духовними і моральними цінностями, період пізнання соціуму і її величності Людини; відкриття дитиною царини життя на планеті Земля в усьому його розмаїтті, з усіма позитивними і негативними проявами; це перші кроки навчання; це жадоба знань, це перші радощі, перші розчарування і перші сльози... Де нарешті фундамент становлення громадянина і патріота своєї країни» [41, с.92]. У визначенні феномена «дитинство» автор виділяє дві стратегічні стрижневі лінії, що перетинаються, не існують одна без іншої: це самоцінне значення дитинства як динамічного соціального утворення та особистісне значення для кожної дитини соціального осередку, в якому відбувається її становлення, розвиток, розквіт [32, с.46]. Такий підхід містить у собі спробу найбільш ґрунтовно та всеохоплююче пояснює феномен дитинства.

Ряд авторів (Н. Авдєєва, М. Корепанова, О. Кучерова, С. Лойтер, М. Осорина Е. Смирнова, Р. Чумичева) розглядають самоцінність дитинства в контексті оформлення дитиною образу «Я». Виходячи з цього, дитинство визначається як період створіння дитиною свого «Я», сенс якого полягає в становленні особистої, самостійної, самобутньої і різнобарвної системи зв'язків, відносин передусім дитини зі своїм внутрішнім світом. Він шукає свій образ «Я» в цьому світі, робить «допуск» до всього, що його оточує, самостійно шукає спосіб будувати відносини зі світом і пред'являє себе в ньому [406, с. 9].

Дитинство – це цілий світ, у якому найбільш гостро, яскраво і «по-справедливому», «по-правдивому» (Р. Чумічева) функціонують норми, правила, закони, цінності, які діти демонструють дорослим за допомогою знаків, символів, слів, емоційно-мовних вигуків, спогадів і переживань минулого і сьогодення, роздумів, надій і почуттів [439].

Отже, з аналізу різних підходів, дитинство розглядається як постійно поновлювана сукупність індивідів від народження до повноліття; це динамічне соціальне явище, з особливими суспільними зв'язками і відносинами, де дитина виступає як об'єкт виховання і суб'єкт громадського життя.

Теоретичний аналіз культурологічних, філософських, психологічних, педагогічних джерел з проблеми дитинства дозволив виділити його специфічні риси: дитинство - період життя людини, у якому закладаються основні риси особистісної активності та особистісні властивості, цінності, які визначають якості майбутнього життя; це період, коли людина найбільш вразлива, незахищена від впливів до довколишнього середовища, соціального, психологічного й фізичного насильства; на всіх етапах існування дитинство характеризується постійною орієнтацією на дорослий світ, потребою бути залученим до світу та потребою взаємодіяти з ним; дитинство – виражена в діях і мові сукупність об'єктів, подій, процесів, соціальних інститутів і соціальних практик у ставленні до нього; ця сукупність формується й підтримується суспільством, а також постійно відновлюється в процесі життєдіяльності дітей, які отримують соціальні уявлення та інтегруються в соціум [439, с. 138].

Дитинство для людства відоме, але і складне явище соціального світу. Дитинство відрізняє специфічна за змістом і формами культура, дитяча субкультура – природна для дитини і складна для дорослих. Дитинство – це особливий світ, нерідко закритий для більшої частини дорослого і суспільства.

Сьогодні передшкільна освіта є самостійною проміжною ланкою в безперервній системі освіти в Україні, яка має гармонійно поєднувати сімейне та суспільне виховання і, на думку провідних учених (І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, Т. Кочубей, В. Кремень, В. Кузь, В. Огнев'юк, Н. Побірченко, Т. Поніманська, Ю. Приходько, О. Сухомлинська, О. Савченко, І. Рогальська-Яблонська), необхідно мати на увазі ту особливу роль, яку відіграє дитинство в загальному процесі формування особистості. Цей період є самоцінним, самобутнім, неповторним періодом життя особистості, сензитивним для розвитку всіх психічних функцій, становлення особистості, формування характеру, отже, визначальним у розвитку особистісного потенціалу людини.

А. Богуш обґрунтовує цілу низку гуманістичних принципів організації життєдіяльності особистості упродовж першого (дошкільного) і другого (молодшого шкільного) дитинства, реалізація яких сприятиме збереженню унікальності, своєрідності і самобутності кожної дитини. Серед означених принципів виділено провідні принципи гуманістичної парадигми, а саме: принцип свободи – світ дорослих повинен вилучити всі види контролю над світом дитинства і надати йому можливість обирати свій шлях; принцип співрозвитку – розвиток світу дитинства є паралельним розвитку світу дорослих; принцип єдності – світ дитинства і світ дорослих становлять єдиний світ – світ людей; принцип прийняття дитини такою, якою вона є; а також принципи гуманістичної парадигми навчання і виховання насамперед дитини – дошкільника і першокласника: принцип неперервності, наступності освіти і принцип комфортності розвитку дитячої особистості [41, с. 93-94]. Безперечно, що реалізація двох останніх принципів допоможе дитині літично здійснити перехід від дошкільного дитинства до періоду навчання в школі.

Дитинство як категорія гуманістичної педагогіки постає у працях Т. Поніманської, яка наголошує, що проблему дитинства не можна розглядати окремо у соціальному, історичному чи психолого-педагогічному контексті,

оскільки дитинство є інтегрованим явищем. Науковець підкреслює, «що ставлення суспільства до сприйняття і виховання своїх дітей – одна з головних характеристик культури, зокрема, культури гуманітарної, що відображає ставлення до людини» [334, с. 28]. На думку автора, «позитивні зміни у означеній галузі пов'язані з визнанням самоцінності дитинства».

Сучасність потребує нових взаємовідносин педагога та дитини. Педагог не має бути «над дитиною», він повинен перестати жорстко регламентувати й однозначно визначати її розвиток і пізнання. Він має стати поруч із нею, допомагаючи кожній дитині сконструювати й реалізувати оптимальний шлях пізнання та розвитку на основі індивідуальної сутності [326, с. 5].

Отже, сучасні погляди на перспективу розвитку системи освіти в Україні мають ґрунтуватися, на думку академіка В. Кременя, на постулатах дитиноцентризму як відображення людиноцентризму в розвитку сучасного світу [229, с.4].

На думку О. Савченко, тільки дитиноцентричний підхід, який ставить у центр повноцінність проживання дитиною кожного вікового етапу, можна створити передумови для цілісного розвитку особистості дитини [369, с.4].

Принцип дитиноцентризму розглядається не в сенсі уваги до дитини як до абстрактної, узагальненої, а до конкретної дитини з її сутнісними характеристиками. Це важливо на всіх етапах освітньої діяльності та зумовлює організацію освітнього процесу в дошкільній, початковій та пов'язуючому ланцюжку – передшкільній освіті саме за принципом дитиноцентризму.

Під принципом дитиноцентризму О. Квас розуміє: «особистісно зорієнтовану модель виховання дитини, призначення якої полягає у розширенні її можливого життєвого шляху та саморозвитку на засадах гуманізації реального буття, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів задля формування в неї основ життєвої компетентності» [153,с.270].

Принцип дитиноцентризму в передшкільній освіті спрямований на формування особистісної зрілості дитини, її базових якостей; збалансованості фізичного, пізнавального, емоційного, особистісного розвитку дитини у процесі специфічних видів діяльності дошкільників; готовності дитини до взаємодії в нових умовах соціального довкілля, що забезпечить адаптацію дитини до нового соціального статусу-школяра.

Основними пріоритетами реалізації принципу дитиноцентризму в передшкільній освіті виступають:

- визнання самоцінності дошкільного дитинства, увага і турбота про кожну дитину, розвиток її індивідуальних здібностей та врахування її наявного індивідуального досвіду;
- збереження дитячої субкультури в організації передшкільної освіти, формування у старших дошкільників цілісної реалістичної картини світу;
- визнання дитини «центральною фігурою» навчально-виховного процесу;
- використання форм, методів, педагогічних технологій навчання з урахуванням вікових особливостей і своєрідності розвитку дитини;
- організація освітнього простору п'ятирічок з урахуванням їхнього фізичного і психологічного розвитку[43].

Розглянемо особливості дитини п'яти років. У старшому дошкільному віці продовжується інтенсивне дозрівання організму дитини. Поряд із загальним ростом відбувається анатомічне формування й розвиток тканин і органів. Важливе значення має окостеніння скелета, збільшення маси м'язів, розвиток органів дихання та кровообігу.

Поруч з інтенсивним фізичним розвитком у старших дошкільників спостерігається й інтенсивний психічний розвиток. Посилюється регулювальна роль кори великих півкуль. Збільшується швидкість утворення умовних рефлексів, особливо інтенсивно розвивається друга сигнальна система, відбувається швидкий ріст нервових клітин та їх паростків. Розвивається й структура великих півкуль головного мозку. Дані досліджень

[283, с.109] показують, що до п'яти років маса головного мозку порівняно з його масою у новонародженої дитини збільшується втричі і до шести років становить 1250-1300 г. Для того, щоб цей процес відбувався ефективно, до кори великих півкуль головного мозку має безперервно надходити потік нервових імпульсів від різних рецепторів: органів слуху, зору, смаку тощо. Зважаючи на це, першорядного значення у навчанні дошкільників 5 років набувають питання науково обґрунтованої організації сенсорних процесів, а також розвитку сприймання як цілеспрямованої діяльності.

Процес психічного розвитку в період старшого дошкільного віку відбувається не тільки за участю подразників першої сигнальної системи, тобто під час безпосередньої дії предметів на органи чуттів, а й на основі другої сигнальної системи, тобто мови, словесних смислових подразнень. Дитина намагається осмислювати слова, достатньо високого рівня досягає її здатність до узагальнення. Тому в цей період швидко розвивається інтелект. У дошкільному віці дитина може розв'язувати завдання трьома способами: наочно-дієвим, наочно-образним і за допомогою логічного міркування. Але провідним у розумовій діяльності дитини передшкільного віку залишається наочно-образне мислення.

Дошкільне дитинство – вік панування мимовільної уваги та пам'яті. Дитина уважна до того, що являє для неї безпосередній інтерес і збуджує емоції. Вона запам'ятовує те, що приваблює її увагу. В старшому дошкільному віці процеси запам'ятовування характеризуються значною швидкістю та міцністю.

Когнітивний розвиток дитини п'яти років спирається на її мовленнєвий розвиток. Слово фіксує сенсорні еталони, організує процеси мислення, забезпечує можливість логічних міркувань. До початку дошкільного віку дитина практично опановує рідною мовою. Однак її мовлення є ситуативним, воно ще недостатньою мірою регулює власні дії дитини. І тільки за умов правильної організації навчання у дітей старшого дошкільного віку

збагачується словник, здійснюється перехід від ситуативної до контекстної та внутрішньої форм мовлення, зростає його регулювальна функція тощо [283, с.117].

Провідною діяльністю старших дошкільників залишається гра, поряд з якою суттєву роль у психічному розвитку дитини відіграють продуктивні види діяльності – конструювання, малювання, аплікація, ліплення, а також навчання, яку повинно викликати в дитині позитивні емоції. Нервові процеси кори головного мозку в дошкільному віці тісно пов'язані з підкорковими центрами емоцій, які, забарвлюючи процес засвоєння знань і норм поведінки, стають важливим чинником формування особистості. Крім того, навчання повинно бути організовано з урахуванням того, що нервовій системі дошкільника притаманні такі властивості, як легка збудливість, нестійкість і втомлюваність. Тому найвагомим чинником повноцінного розвитку дитини-дошкільника є раціональна організація режиму. Правильне чергування різних видів діяльності протягом дня, своєчасне харчування, достатня тривалість сну, відсутність перевантажень, як фізичних, емоційних, так і розумових – запорука фізичного, духовного та психічного здоров'я дитини п'яти років [283, с.121].

У старшому дошкільному віці продовжуються процеси окостеніння скелета, ріст і розвиток усіх систем організму. У цьому віці відбуваються суттєві зміни в усіх органах та тканинах тіла. Зростання сили й рухливості нервових процесів пов'язано з морфофункціональним дозріванням кори великих півкуль головного мозку. Створюються передумови для цілеспрямованої діяльності. Розвиток психіки старших дошкільників напередодні вступу до школи відбувається, головним чином, на основі провідної діяльності цього віку – ігрової, але включаючись поступово до навчальної роботи, діти підкоряються її вимогам, а виконання цих вимог передбачає появу нових якостей психіки – довільність, внутрішній план дії та рефлексія.

Отже, для цілісного розвитку особистості дитини п'ятирічного віку важливе застосування засад дитиноцентризму, врахування дитячої субкультури, повноцінне проживання дитиною кожного вікового етапу, що і є головним завданням діяльності дошкільних навчальних закладів.

3.2. Забезпечення розвивального освітнього середовища в навчально-виховному процесі дітей п'яти років

Забезпечити повноцінне дитинство – означає надати кожній дитині особисту територію відповідно до її віку здібностей, нахилів та прагнень, створити умови для всебічного розвитку дошкільника. Такою територією виступає освітнє середовище – найвпливовіший стихійний засіб виховання і навчання, у якому відбувається соціалізація дитини дошкільного віку. Створення розвивального середовища в дошкільних навчальних закладах є важливим напрямом реформування дошкільної освіти. Це завдання, яке стоїть сьогодні і перед передшкільною освітою. Тільки за умови грамотної організації розвивального середовища у дошкільному закладі навчально-виховний процес старших дошкільників перетворюється на процес саморозвитку і самовдосконалення особистості, сприяє прояву різних видів її активності (пізнавальної, ігрової, соціальної), набуття ними дошкільної зрілості. Згідно Закону України «Про дошкільну освіту», в дошкільному закладі мають бути створені такі умови, що забезпечуватимуть різнобічний розвиток дитини дошкільного віку, відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду [133]. Таким чином, освітнє середовище виступає основним засобом розвитку особистості дитини та джерелом її знань і досвіду.

Обґрунтуємо сутність поняття, особливості функціонування та

принципи формування розвивального середовища дошкільних освітніх закладів в організації передшкільної освіти дітей п'яти років.

Поняття «середовище» широке за обсягом і об'єднує сукупність зовнішніх умов, чинників та об'єктів, серед яких народжується, живе та розвивається організм [294, с. 305]; середовище: як соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини; як оточення; як природні умови, в яких проходить життєдіяльність якого-небудь організму [409, с. 745-746]; середовище – довколишні соціально-побутові умови, обстановка, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов; соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини, оточення [422, с. 745]; середовище – заповнене просторово-наочне, природне і соціальне оточення людини і вказує, що несприятливе оточення особи не дає можливості особистості зростати і розвиватися [303, с. 729].

У філософії існують різні підходи до розуміння, класифікації поняття «середовище». Один з них полягає у тому, що поняття «середовище» можна розглядати у двох аспектах: макросередовище, тобто матеріальний добробут, соціальний лад, культурний рівень суспільства, в якому живе людина, та мікросередовище – оточення, що безпосередньо впливає на дитину: сім'я, навчальний заклад, люди, з якими вона спілкується. Середовище як простір, умови і матеріал для розвитку особистості і як тільки ті умови, які людина здатна пережити і від яких залежить її життєдіяльність. Середовище для різних людей відрізняється не кількісно, а якісно. Підкреслюється необхідність наявності в середовищі людей і їх особистісної взаємозумовленості [375, с. 317].

Слід зазначити, що окремі вчені вважають середовище простором. У термінологічних джерелах простір «виражає порядок розташування одночасно існуючих об'єктів» [424, с. 75] і є «загальним для всіх переживань, що виникає завдяки органам почуття» [294, с. 369].

Простір як філософську категорію досліджували Аристотель, Г. Бурдьє, В. Виноградський, К. Гаус, Демокріт, А. Каверін, І. Кант, І. Ньютон, Платон, М. Хайдеггер, Є. Федоров, П. Флоренський, В. Яковлев та ін.. Так, Демокріт і Єтікур ототожнювали простір з порожнечою, що містить у собі реально існуючі матеріальні об'єкти і яка є абсолютною, завжди та всюди однаковою та нерухомою. Аристотель визначав простір як властивість тіл, Г. Лейбниць – як порядок існування об'єктів, а Ньютон уважав простір абсолютним і незалежним від речей, що знаходяться в ньому. У свою чергу, І. Кант визначав простір як «форму всіх явищ, почуттів, суб'єктивну умову чуттєвості, за якої для нас можливе тільки зовнішнє спостереження» [151, с.56].

Простір є формою буття і як форма буття орієнтує особистість на взаємодію як усередині простору, якщо воно обмежене, так і поза ним. Взаємодія виявляється через буття, тобто визначає зв'язок із категорією часу. Простір власне і задає зовнішній масштаб, вихідну орієнтацію й зумовлює більш конкретні просторові рухи. Виражаючи зміст понять «порядок», «розташування» одночасно існуючих у ньому об'єктів, простір у контексті синергетики можна представити як сполучення хаосу й порядку [344, с.315]. Сучасне розуміння простору розглянуто в працях Я. Бойана, К. Гауса, Б. Римана, С. Федорова та інших учених, які обґрунтували залежність просторових властивостей від фізичної природи матеріальних тіл, зумовленість фізичних, хімічних властивостей матерії просторовим розташуванням атомів. Вчені обґрунтовують три напрями розуміння категорії «простір»: об'єктний (картина світу як сукупність зовнішніх об'єктів), суб'єктний (світ є представленнястю почуттів та роздумів суб'єктів), діяльнісний (суб'єкт і об'єкт об'єднує діяльність, що створює не лише речі, а і їх сенси) [98, с. 54].

Простір може бути самоорганізованим або бути організованим ззовні. Поряд із фізичним простором виділено біологічний і соціальний простори.

У соціальному просторі виокремлюється освітній простір як сукупність вчинків його суб'єктів, їхньої навчальної, освітньої діяльності, що забезпечує процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, за якими вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання.

Звернемо увагу на взаємодію середовища та системи. Так, Г. Парсонс виділив чотири системні потреби, врахування яких необхідне при організації середовища, а саме: кожна система має пристосуватися до свого оточення (тобто пройти етап адаптації), прагнути до стану рівноваги ..., кожна система повинна мати засіб для визначення порядку досягнення цілей і реалізації її ресурсів у порядку їх досягнення (цілепокладання), кожна система має підтримувати свою єдність, внутрішню координацію частин і припиняти можливі відхилення (реінтеграцію) [310, с. 321].

Теорія Г. Парсонса орієнтує побудову взаємодії системи з її оточенням. Термін «оточення» позначає більш близьке розташування чинників, що впливають на людину. Саме в цьому сенсі вживається поняття «довколишнє середовище», що розуміється як середовище перебування певної діяльності як усього людства, так і конкретної людини [98, с.45]. Водночас Л. Новікова зазначає, що середовище людини є не тільки оточенням, а й тим, що вона сприймає, на яке реагує, з яким вступає в контакт, взаємодіє [298, с. 88]. Поняття «середовище» відрізняється від поняття «оточення» реакцією людини, ступенем його освоєння або силою привласнення, зазначає В. Гриньова [98, с. 65].

Соціологи розглядають середовище в межах соціального мікросередовища, тобто об'єктивної соціальної реальності, яка є сукупністю матеріальних, політичних, ідеологічних і соціально-психологічних чинників, що безпосередньо взаємодіють з особистістю в процесі її життєдіяльності та активно на неї впливають. Мікросередовище при цьому є специфічним виявленням загального соціального середовища (макросередовища) і одним

із складників такої тріади як: макросередовище – мікросередовище – особистість [98, с. 66].

Соціальне середовище – це дійсність, довкілля, що оточує дитину, в умовах якої відбувається розвиток людини, формування її особистості. Поняття «соціальне середовище» обіймає матеріальні умови життя суспільства, соціальний та державний устрій, систему виробничих та суспільних відносин та визначений ними характер протікання соціальних процесів і функціонування різних установ, що створюються суспільством [318, с. 156].

Філософський погляд на середовище: оптимальне співвідношення «фізичного», «духовного», «культурного» і «естетичного» середовищ поділяє А. Уледов [412], Н. Грос [100] та С. Паркінсон [311]. А. Уледов у змісті поняття «середовище» передбачає матеріальні й духовні компоненти, що стосовно особистості існують об'єктивно, тобто середовище особистості є об'єктивним чинником її формування. Учений стверджує, що істотний компонент соціального і культурного оточення людини – це духовна атмосфера, що оточує її та передбачає взаємодію різних чинників, включаючи стан суспільної свідомості, зміст і форми, засоби і мету впливу на особистість у системі суспільного навчання і виховання, засоби комунікації, а також психологію груп, до яких особистість входить, спілкується, працює, вчиться, ті норми, правила, системи цінностей, якими регулюється поведінка людей у групі [412, с. 319]. Дослідники Н. Грос [100] і С. Паркінсон [311] під середовищем розуміють соціальне і культурне оточення. С. Паркінсон уважає родину, а також школу первинним соціальним оточенням, де здійснюється «соціалізація особистості», а Н. Грос виділяє елементи середовища, а саме: район, соціальний склад класу, соціологічний і психологічний вплив різних груп, рівень прагнень батьків, релігійну й етнічну приналежність, професійну групу, статок і рівень освіти батьків [100, с. 109]. З позиції психології середовище розуміють як сукупність умов, що оточують людину і

взаємодіють з нею як з організмом та особистістю [344, с. 89]. Найзагальнішим є поділ середовища на природне та соціальне. На думку вчених (М. Гамезо, В. Панов, Т. Столяров, В. Ясвін та ін.), середовище охоплює природне, соціальне, культурне оточення.

Отже, «середовище», можна визначити як: речовину, що заповнює простір, а також тіло, що оточує що-небудь; оточення, сукупність природних умов, у яких протікає діяльність людського суспільства, організмів; об'єктивна реальність, що існує за властивими їй законами суспільного розвитку; довколишні соціально-побутові умови, обстановка, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов.

С. Френе висунув концепцію творчого розвитку особистості і приділяв особливу увагу конструюванню середовища, в якому відбувається навчання й саморозвиток особистості. У філософсько-педагогічних працях він описував модель «дитячого заповідника», де метою виховання виступає «максимальний розвиток особистості дитини в розумно організованому суспільстві, що буде служити їй і якому вона сама буде служити» [428,с.281].

У Ж.-Ж. Руссо теорія розвивального середовища посідає особливе місце. Педагог уважав, що «все прекрасно, коли виходить із рук Творця, усе псується в руках людини». Одним із перших він став розглядати середовище як умову оптимального саморозвитку особистості. В особистості, на його думку, споконвічно закладені сприятливі тенденції саморозвитку, які придушуються авторитарним вихованням і перекручуються суспільством. Жодна з наявних систем виховання не може вважатися ідеальною, оскільки вона ґрунтується на неприродному для людини соціальному середовищі, що ігнорує природу [364, с. 207].

Щоб виховання було ефективним, необхідно для кожної особистості створювати особливе розвивальне середовище, яке б встановлювало рівновагу між її реальними можливостями й природними потребами. У такому середовищі особистість не одержує готові знання, а вчиться здобувати

їх сама, у процесі спостереження за живою природою, на основі власного досвіду. При цьому, як зазначав Ж.-Ж. Руссо, основним джерелом розвитку особистості виступає не широта знань, а вміння самотійно й вдало розпоряджатися ними. У такому спеціально створеному середовищі властивості особистості, розвинені «природовідповідним» вихованням, дозволяють їй зберегти внутрішню волю, незалежність від забобонів й оману суспільства [364, с. 211].

Однією з перших звернула увагу на проблему розвивального середовища М. Монтесорі, яка найважливішою передумовою розкриття дитиною внутрішнього потенціалу вважала вільну самотійну діяльність у створеному педагогом розвивального середовища. Тому, на її думку, завдання педагога полягає насамперед у наданні дитині засобів саморозвитку й ознайомленні її з правилами користування ними. Такими засобами є автодидактичні (самонавчальні) Монтесорі-матеріали, з якими дитина працює спочатку під опікою педагога, а потім самотійно. «Без відповідного середовища немає конструктивної діяльності дитини, – пише М. Монтесорі. – Оточення дитини – це не просто поєднання предметів для ігор або якогось їх застосування, оточення мусить мати цілісну форму (образ) і орієнтуватися на цілісне сприймання дитини, а не на суму його можливостей» [277, с. 213]. Дитині не потрібне дороге середовище. Навпаки, в ньому має бути «визначена (окреслена) незавершеність, але не безформеність» [277, с. 214].

Психологи (Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонтьєв та ін.) вивчали ставлення і розвиток дитини в середовищі. Вчені приділяють особливу увагу проблемі впливу середовища на індивіда. Л.Божович під середовищем розуміють суб'єктивно пережиту людиною об'єктивну реальність, те, з чим вона вступає у взаємодію у своєму житті, і все те, до чого людина певним чином ставиться [46, с. 64]. За Л. Божович , середовище є особливим поєднанням внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, які

зумовлюють і динаміку розвитку, і нові якісні утворення, аналізує характер переживань дитини, яка включена в середовище [46, с. 73].

За О. Леонт'євим, середовищем є все те, що створене людиною: «Це людська творчість, це культура» [243, с. 51]. Учений визначив і описав механізм перетворення невизначеної пошукової активності суб'єкта в предметному середовищі, активності, що викликана і визначена предметами середовища, і має властивості пластичності, випробування і уподібнення предметам у цілеспрямовану і психологічно регульовану суб'єктивними образами предметів діяльність. Означений механізм сприяє «зустрічі» потреби суб'єкта з предметом, що їй відповідає [243, с. 54]. Крім того, О.Леонт'єв пропонує розглядати у взаємозв'язку «соціальне» і «фізичне» середовище як явище світу, зберігаючи реальну складність цього світу. На його думку, різні чинники середовища впливають на свідомість дитини, що формується [243, с. 53]. В. Давидов розглядає соціум «... як взаємодію індивіда і середовища, як пристосування першого до другого, як підготовку індивіда до певних соціальних інститутів» [106, с. 28-29].

У вивченні механізмів впливу середовища на особистість важливу роль Л. Виготський відводить «соціальній ситуації розвитку», що визначається як особливе сполучення внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, що є типовим для кожного вікового етапу й зумовлює динаміку їхнього психічного розвитку впродовж визначеного вікового періоду. Вчений убачав значення середовища в тому, що воно «по-своєму заломлює і спрямовує будь-яке роздратування, що діє ззовні на людину, і будь-яку реакцію, що йде від людини назовні» [78, с. 321]. Л. Виготський виявив взаємозв'язок розвитку дитини із взаємодіями довколишнього середовища, що залежать від того, в яких взаємодіях із середовищем перебуває сама дитина, при цьому психолог пропонував враховувати зміни як у самому середовищі, так і в розвитку дитини [78, с. 320].

В. Зінченко ввів у науковий обіг поняття «інформаційна і концептуальна моделі середовища», що формуються у свідомості людини для вирішення проблеми точного орієнтування особистості в довколишньому середовищі, формування адекватних уявлень про довкілля [140, с. 577]. Науковець до інформаційної моделі включає первинні дані про об'єкти і стан середовища, а до концептуальної моделі – подальше прийняття рішень щодо поведінки суб'єкта в середовищі. Автор зазначає, що зміст інформаційної і концептуальної моделей в особистості зазвичай не збігається, оскільки людина приймає рішення не лише на основі актуальної інформації про середовище, але і на основі індивідуально набутих знань і досвіду [140,с.579].

Середовище як вирішальний чинник розвитку особистості розглядається і в дослідженнях педагогів (П. Блонський, Ю. Мануйлов, Н. Мойсеюк, Т. Поніманська, І. Підласий та ін.). Так, П. Блонський убачав у вихованні активний процес цілеспрямованого управління становленням особистості дитини, звертав увагу на його тривалість і дію з боку довколишнього середовища. Вчений виокремив суспільне і природне середовище, що оточує дитину, а також його компоненти: 1) школа; 2) вулиця; 3) сім'я; 4) квартал у місті або рідне село; 5) рідне місто і батьківщина [29, с. 50].

Ю. Мануйлов [270, с.324] виділяє такі функції середовища:

- середовище «є» посередником суб'єкта в досягненні його мети, тобто створює умови, базу (матеріальні і духовні вигоди, інформаційне поле тощо) для задоволення його потреб, здійснення його діяльності;
- середовище «опосередкує» свідомість, поведінку суб'єкта, є умовою реалізації отриманих знань і сформованих умінь, самореалізації; середовище здатне «усереднювати» суб'єкта; середовище формує особистість, її потреби, впливає на формування інтересів, мотивів тощо. Воно створює його «за своїм

образом і подібністю». Суб'єкт вибирає оцінки, погляди, настанови, що панують у середовищі, «несе на собі відбиток середовища».

За Н. Мойсеюк, середовище – це реальна дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини [276, с. 18]; це - соціально-економічні умови життя суспільства, що історично склалися. Т. Стефановська зазначає, що середовище в педагогічному плані – мікросередовище - це світ взаємопов'язаних предметів, явищ та людей, які постійно оточують дитину та зумовлюють її розвиток [387, с. 78]. Характеризуючи середовище, І. Підласий зазначає, що це реальна дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини, на формування її особистості впливають різноманітні зовнішні умови, в тому числі географічні, соціальні, шкільні, сімейні. За інтенсивністю контактів виділяється найближче та віддалене середовище. Автор зазначає, що соціальне середовище (віддалене) – це суспільний лад, система виробничих відносин, матеріальні умови життя, характер протікання виробничих та соціальних процесів тощо. Найближче середовище – це сім'я, родичі, друзі [331, с.25].

У вітчизняній педагогіці й психології термін «середовище» з'явився в 20-х рр. ХХ ст., коли досить часто вживалися поняття «педагогіка середовища» (С. Шацький), «суспільне середовище дитини» (П. Блонський), «довколишнє середовище» (А. Макаренко), «виховне середовище» (Л.Буєва). У багатьох дослідженнях послідовно й докладно доводилося, що об'єктом впливу педагога має бути не дитина, не її риси (якості) і навіть, не її поведінка, а умови, в яких вона існує: зовнішні умови – середовище, оточення, міжособистісні відносини, діяльність. А також внутрішні умови: емоційний стан дитини, її ставлення до себе, життєвий досвід (суб'єктивна інтерпретація власного буття), настанови, які утворюють таке психічне новоутворення, як «Я – концепція» особистості, тобто її самосвідомість. Сукупність цих умов і визначає поведінку, тактику його життєдіяльності, способи буття. Л. Буєва стверджує, що «виховне середовище» формує

особистість, є основою всього способу життя в суспільстві, для соціалізації підростаючого покоління на всіх рівнях – матеріальному, організаційному, кадровому змістовому. Натомість, будучи визначальним, виховне середовище не може виступати ізольовано, воно тісно взаємодіє з виробничим, сімейно-побутовим, політичним тощо, використовуючи їх виховні можливості [56, с. 96].

До проблеми формування особистості в умовах оточуючого її соціуму звернувся колектив трудової школи-комуни М. Пістрака, де ставилася мета – «не тільки познайомити вихованців із сучасністю, але й опанувати нею» [446, с.10]. Педагоги школи вважали, що освоєння довколишнього середовища має здійснюватися і творчо, оскільки «значення творчості для нашої сучасності навряд чи треба доводити» [446, с.10]. Виходячи з того, що «елементи творчості можуть бути розвинені в особистості тільки в умовах достатньої свободи й ініціативи» [446, с. 15].

Проблема розвивального середовища, в якому оптимально взаємодіють школа, природне й соціальне середовище, займала особливе місце в педагогічній теорії й практиці С. Шацького. Від початку в досвіді дитячої трудової колонії «Бадьоре життя» (1915-1917 рр.), а потім у Першій дослідній станції з народної освіти (1919- 1932 рр.) він створював ефективне розвивальне середовище як цілісну систему факторів й умов для всебічного розвитку особистості.

Розробляючи ідею про те, що середовище справляє виховну дію на дитину, С. Шацький доходить висновку, що для успіху роботи школи необхідно вивчати довколишнє середовище. Це вивчення може йти такими шляхами - через дітей, що виявили вплив середовища у своїх розмовах, творах, малюнках; через безпосереднє знайомство вчителів з родинами, довколишніми людьми, установами; через використання вчителем результатів спеціальних досліджень – економічних, соціологічних, психологічних [443, с. 206-209]. С. Шацький уважав, що розвивальний вплив середовища буде тим

вище, чим активніше включаються діти в його вивчення й перетворення. Організуючи різні аспекти життєдіяльності особистості – трудовий, фізичний, розумовий, ігровий тощо, – школа має бути ініціатором соціокультурних змін, «вивчати життя й брати участь у ньому з метою його перетворення» [443, с. 28].

Розвивальне середовище як цілісна соціально-педагогічна система в педагогічній практиці С. Шацького ґрунтувалася на створенні принципово нових організаційних структур взаємодії освітньо-виховних установ. До складу Першої дослідної станції входили ясла й дитячі садки, початкова й середня школи, школа-інтернат, клуб, читальня. Крім того, було створено підструктуру дослідницьких установ і систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Для дослідження проблеми розвивального середовища принципово важливим є також педагогічний досвід А. Макаренка, який створив прецедент соціально-педагогічного проектування розвивального середовища та включив вихованців у процес перетворення довколишнього середовища [264, с. 78]. Ідеї розвивального середовища, за А. Макаренка – широка соціальна відкритість освітньої системи, її кооперація й комунікативні відносини з різноманітними відомствами, виробництвами та культурними центрами [264, с. 89-91].

Педагог-гуманіст В. Сухомлинський, спираючись на ідеї Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстого й С. Шацького, розробив унікальну педагогічну систему становлення творчо й морально розвиненої особистості в умовах спеціального соціуму, організувавши роботу Павлишської середньої школи. Його завдання полягало в тому, щоб «відкрити буквально перед кожним, навіть перед самим пересічним, найважчим в інтелектуальному розвитку вихованцем ті сфери розвитку духу, де він зможе досягти вершини, виявити себе, заявити про своє «Я», черпати сили із джерела людського достоїнства, почувати себе не обділеним, а духовно багатим» [401, с. 79-80]. Джерелом

становлення особистості в розвивальному середовищі Павлишської школи була система принципів, прийомів і засобів, реалізація яких зажадала нових концептуальних підходів до всього процесу організації життєдіяльності дітей і дорослих: довірча, активна, творча взаємодія педагогів і вихованців, що створює «колективне духовне життя школи»; настанова на «єдність думки й почуття» як мету процесу виховання особистості; розвиток дарувань, виховання розуму й творчих здібностей кожної особистості, оскільки «будь-яка дитина по-своєму унікальна»; уміння педагога «побачити обдарованість дитини, визначити сферу застосування її інтелектуальних і творчих сил»; надання особистості величезного вибору можливостей для індивідуального розвитку й самовдосконалення, створення «атмосфери різноманітної творчої праці»; максимальне використання специфічних можливостей соціокультурного середовища для вирішення завдань становлення особистості («Школа під відкритим небом», «Свято матері», «Свято першого хліба» тощо) [402, с. 332].

В. Сухомлинський, ґрунтуючись у своїх педагогічних переконаннях на концепції духовно-етичного становлення людини, традиційно розглядав шкільне співтовариство як «основне соціальне середовище», в якому виховуються потреби, розкриваються задатки, формуються здібності особистості [399, с.242]. Дитина вчиться жити в суспільстві, погоджувати особисті інтереси з інтересами іншої людини, інтересами колективними, суспільними [399, с. 243].

Аналіз педагогічної, психологічної літератури, педагогічної практики засвідчує про інтерес до проблеми формування освітньо-розвивального середовища, що пов'язане з гуманізацією середовища (І. Песталоцці, Я. Корчак, В. Сухомлинський); інтеграцією впливу соціального середовища на розвиток особистості (Л. Буєва, С. Моложавий, С. Шацький); організацією цілісного виховного процесу в розвивальному середовищі (М. Монтессорі, Р. Штайнер, Р. Фахрутдінова); створенням комфортного середовища

навчального закладу (А. Богуш, О. Воробйова, Т. Лошакова); впливом освітнього середовища (Ш. Амонашвілі, А. Анохін, Ю. Бродський); впливом культурного середовища (А. Трошева, Н. Романченко); освітнього (А. Воронін, С. Дерябо, В. Левін); довколишнього середовища (В. Афанасьєв, Г. Тараскіна) на актуалізацію духовно-творчого потенціалу особистості; розвитком, навчанням і вихованням особистості в контексті системи «дитина – освітнє середовище» (І. Басва, А. Богуш, Н. Гонтаровська, У. Еко, М.Кастельс, К. Крутій, В. Лебедева, В. Лозова, В. Моляко, Н. Мойсеюк, В. Нечаєв, В. Панов, І. Підласий, О. Писарчук, С. Подмазін, К. Приходченко, Л. Пуховська, В. Рубцов, О. Скідін, І. Улановська, А. Хуторської, В. Ясвін та ін.).

За визначенням П. Лернера, освітнє середовище – це «клімат» для зростання підростаючої людини. Тому його культивування має стати смисловим центром інноваційних удосконалень освіти [245, с.86].

Під освітнім середовищем С. Роціна розуміє спеціально створене предметне й соціокультурне оточення дитини з різними умовами і засобами здобуття освіти, способами забезпечення продуктивної діяльності [355, с.34-35].

У дослідженнях учених (В. Давидов, В. Лебедева, В. Орлов, В. Панов та ін.) прописано вимоги до освітнього середовища, а саме: врахування вікових особливостей дітей та певних психологічних новоутворень віку; організація навчально-виховного процесу на основі провідної діяльності; врахування взаємозв'язків з іншими видами діяльності; у методичному супроводі освітнього процесу необхідні діагностувальні методики для виявлення психологічних новоутворень особистості [241, с. 26].

Основними інтегральними критеріями збагаченого освітнього середовища, за С. Подмазіним, є: критерій насиченості середовища сенсорними стимулами; насиченість різними видами діяльності; насиченість середовища можливостями для пізнавальної діяльності особистості, для її

естетичної та творчої діяльності; ступінь свободи вибору особистістю різних видів діяльності; оптимальна організація діяльності; насиченість середовища взаємодією педагогів і учнів [332, с. 176].

К. Крутій вважає, що змістові характеристики освітнього середовища ДНЗ визначаються тими внутрішніми завданнями, які вона ставить перед собою. Комплексом та ієрархією цих завдань визначають зовнішні (доступні спостереженню і фіксації) характеристики освітнього середовища. До них належать й інші критерії, які умовно можна поділити на такі: змістові (рівень і якість культурного змісту), процесуальні (стиль спілкування, рівень активності), результативні (розвивальний ефект) [231, с.195].

У найширшому (соціальному) контексті освітнє середовище виконує розвивальну функцію і є будь-яким соціокультурним простором, у рамках якого стихійно або з різним ступенем організованості здійснюється процес розвитку та соціалізації особистості.

Отже, до основних характеристик освітнього середовища визначають його розвивальну спрямованість, змістову насиченість, варіативність можливостей та інтенсивність взаємодії.

З позицій психологічного контексту, розвивальне середовище є певним чином упорядкованим освітнім простором, у якому здійснюється розвивальне навчання (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Л. Занков, О. Леонт'єв, Д. Ельконін й ін.). При цьому під розвивальним розуміють навчання, результатом якого стає здатність, навичка й звичка критично, осмислено й доказово сприймати й переробляти будь-яку інформацію. Розвиток у ході такого навчання полягає «у формуванні суб'єктів освітнього процесу вміння аналізувати інформацію, що різночасно надходить, поступово складати блоки, кожний із яких на цей момент є максимально систематизованим, узагальненим і генералізованим знанням у вигляді понять, суджень й умовиводів, а також у виробленні звички реформувати ці блоки й оперувати ними при вирішенні пізнавальних або практичних завдань» [107, с. 45].

Стосовно актуальності зазначених аспектів, Л. Виготський доводив, що навчання й розвиток особистості є «... найголовнішим питанням, без якого проблеми педагогічної психології ... не можуть бути не тільки правильно вирішені, а й поставлені» [78, с. 374-382]. Вчений сформулював його у вигляді гіпотези: «... процеси розвитку не збігаються з процесами навчання, перші йдуть услід за другими, що створюють зони найближчого розвитку» [78, с. 385]. Єдність, а не тотожність цих двох процесів, перехід одного в інший при надзвичайно складній динаміці, яку не можна описати наперед заданою формулою, – це основа теорії Л. Виготського про навчання та розвиток особистості. Постулат «Навчання – внутрішньо необхідний і загальний момент розвитку особистості» Л. Виготського конкретизується такими положеннями: джерело розвитку та основні закономірності навчання – це спілкування й співробітництво з дорослими й товаришами; між навчанням і психічним розвитком людини завжди стоїть діяльність; навчання створює зону найближчого розвитку, яка потім переходить у сферу актуального розвитку; навчання рухає вперед розвиток, спираючись не тільки на дієздатні функції, а й на ті, які ще зароджуються.

Педагогіка має орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день розвитку (тобто на зону найближчого розвитку) того, хто навчається [77,с.608]. Розуміння розвитку Л. Виготським як результату виховання і навчання, як просування від «зони актуального» до «зони найближчого» розвитку дитини визначає необхідність наявності в середовищі матеріалів і предметів, з якими дитина може діяти як разом з дорослим, так і самостійно. Діяльність в умовах збагаченого середовища дозволяє дитині проявляти допитливість, пізнавати довкілля без примусу, прагнути до творчого відображенню пізнаного. В умовах розвивального середовища дитина реалізує своє право на свободу вибору діяльності. Вона діє, виходячи зі своїх інтересів і можливостей, прагне до самоствердження, займається за власним

бажанням. В такому підході до організації дитячої діяльності вже закладено механізм саморозвитку, самореалізації підростаючої особистості [76, с.610].

Концепцію Л. Виготського підтримував С. Рубінштейн: «Дитина не розвивається і виховується, а розвивається, виховуючись та навчаючись, тобто саме визрівання і розвиток дитини під час навчання не тільки виявляється, а й удосконалюється» [356, с. 138]. На експериментальній основі концепцію Л. Виготського почали трансформувати у освітнє середовище засновники системи розвивального навчання (В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков).

Отже, вчені розуміють розвивальне освітнє середовище як педагогічний і соціокультурний простір, метою якого є трансляція й відтворення людського досвіду, а також створення умов для стимулювання процесів розвитку й саморозвитку особистості в ході її активної творчої життєдіяльності.

У вітчизняній педагогічній практиці поняття «розвивальне середовище» уперше стало застосовуватися в дошкільній педагогіці, як «комплекс матеріально-технічних, санітарних, гігієнічних, ергономічних, естетичних, психолого-педагогічних умов, що забезпечують організацію життя дітей і дорослих» [317, с. 444]. Створити розвивальне середовище в дошкільній освітній установі – означає забезпечити життєво важливі потреби особистості, яка формується: навчальні, соціальні, духовні. Багатогранність розвивального середовища дошкільної освітньої установи, складність і різноманіття процесів, що протікають у ній, спричиняються виділенням усередині її кількох складових підпросторів: простір інтелектуального розвитку, простір фізичного розвитку, простір ігрового розвитку тощо.

Зміст розвивального середовища має задовольняти всі потреби щодо розвитку дитини та становлення її творчих здібностей, стверджує академік О.Запорожець. Учений розробив психолого-педагогічну концепцію ампліфікації, суть якої полягає в тому, що оптимальні умови для реалізації

потенційних можливостей дитини створюється не форсованим навчання, а максимальним збагаченням змісту форм дитячої діяльності через спілкування дітей між собою та дорослими [136, с. 2-3].

Вчена Н. Гафурова визначає «розвивальне середовище» як сукупність умов і систему відносин навколо дитини, що сприяють виявленню і подальшому розвитку її обдарованості, стимулюють різноманітну творчу діяльність. Елементами цього середовища вона вважає соціальне оточення, зміст освіти, технології навчання, організаційні форми і моделі взаємодії суб'єктів освітнього процесу [83, с. 56]. Автор виділяє соціально-педагогічні умови розвивального середовища: перехід на особистісно-зорієнтовану освіту шляхом побудови єдиного освітнього простору і сприятливих умов; неперервність і наступність середовища як інтеграцію наукових дисциплін; різноманіття видів діяльності з урахуванням інтересів і здібностей дитини; технологія навчання, що сприяє розвитку творчого начала, стимулюванню мислення [83, с.59].

В. Гриньова пропонує щоб освітній простір виступав як розвивальне освітнє середовище, у ході взаємодії компонентів, що входять до його складу, воно має набути певних властивостей: гнучкість, що позначає здатність освітніх структур до швидкого перебудовування відповідно до потреб особистості, що змінюються, довколишнього середовища, суспільства; неперервність, що виражається через взаємодію й наступність у діяльності елементів, що входять до неї; варіативність, що припускає зміну розвивального середовища відповідно до потреб населення в освітніх послугах; інтегрованість, що забезпечує вирішення виховних завдань за допомогою посилення взаємодії структур, що входять до неї; відкритість, що передбачає широку участь всіх суб'єктів освіти в управлінні, демократизацію форм навчання, виховання й взаємодії; саморозвиток і саморегуляція, засновані на процесах розвитку й саморозвитку особистості; настанова на спільне діяльне спілкування всіх суб'єктів освітнього процесу, що

здійснюється на основі педагогічної підтримки як особливої, схованої від очей вихованців, позиції педагога повага до особистості, заснована на визнанні здібностей, точок зору, індивідуальних цінностей кожної особистості, що підсилює їх самооцінку й формує в нього вміння ризикувати, приймати творчі рішення [98, с. 49].

Основним структурним компонентом у розвивальному освітньому середовищі є освітня установа. Цей соціальний інститут здатний найбільш оперативно реалізувати соціально-педагогічні зв'язки й організувати взаємодію, що приводить до інтегративних форм співробітництва, диференціації, появу нових потреб, зміну режиму життєдіяльності й функціонування.

За В. Слободчиковим, основними принципами організації розвивального навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу є такі: визнання самобутності особистості кожної дитини; врахування унікальності особистості кожної дитини; пріоритет особистого розвитку, при якому навчання виступає як засіб розвитку особистості, а не як самоціль; орієнтація на зону найближчого розвитку кожної дитини, що забезпечує максимальну ефективність її саморуху, саморозвитку, самовиховання; орієнтацією на внутрішню мотивацію навчання, а не зовнішню, що підкріплюється оцінкою, покаранням тощо; емоційно-ціннісною орієнтацією навчально-виховного процесу на єдність почуття й думок, що досягається підтримуванням особливої системи відносин [382,с.177-178].

Науковець Н. Гонтаровська, експериментально досліджуючи психолого-педагогічну модель розвивального освітнього середовища, серед пріоритетних завдань педагогічно керованого освітнього середовища називає:

1) індивідуальні, притаманні кожній дитині способи оптимального розвитку її інтересів, здібностей та особистості загалом, її можливостей у саморозвитку (самовизначенні та самоорганізації);

2) формування загального освітнього простору для організації активної діяльності, життєтворчості кожної дитини на основі конструктивного середовищного підходу (інтеграція різновікових інститутів соціалізації на період шкільного навчання, тобто створення освітнього конструктиву: дошкільний заклад – школа – позашкільний заклад – гімназія – університет);

3) наявність технологічності, що передбачає паралельне використання в освітньому середовищі безлічі різноманітних освітніх та виховних технологій із метою реалізації поставленої мети і завдань;

4) розвиток механізмів підтримки духовного, психічного та фізичного здоров'я дітей;

5) практичну усвідомленість унікальності дитини, її самодостатності з боку всіх учасників навчально-виховного процесу;

6) доступність і рівні можливості здобуття якісної освіти за умов варіативності змісту та форм навчання [91, с. 113].

Моделювання освітнього розвивального середовища в дошкільному навчальному закладі за К. Крутій повинно здійснюватися відповідно до низки принципів [231]. Зазначимо їх.

Принцип дистанції, позиції у процесі взаємодії передбачає підтримку візуальної взаємодії та формування умов для довірчого спілкування: дорослий – дитина, дитина – дитина (різновисокі меблі, розмір і планування приміщень), а також можливість вибору дистанції взаємодії з урахуванням особистісних уявлень.

Принцип активності включає всі приміщення у діяльне середовище. Надання можливості вільно й самостійно моделювати середовище, діяти в ньому (спортивні комплекси, «стіна творчості», кольорово-звуковий дизайн; наявність умов для відтворення дитиною дорослих форм діяльності: кухонний блок, ванні кімнати тощо).

Принцип стабільності і динамічності дозволяє, з одного боку, змінювати середовище, що оточує дитину, нею самою або дорослим, при

використанні мобільних елементів устаткування зі змінними габаритами; з другого боку, стійкість, стабільність, що виявляється в постійності складу групи дітей, у надійності і захищеності дитини від небажаних вторгнень навколишнього світу.

Принцип комплектації і гнучкого зонування передбачає використання устаткування, що трансформується для забезпечення інтенсивності сфер активності (фізкультурні, музичні, театральні, лабораторії, творчі майстерні, кухні, пральні, «виробничі майстерні» тощо). Вільне планування будівлі ДНЗ у взаємозв'язку внутрішнього і зовнішнього середовища.

Принцип емоціогенності, індивідуальної комфортності й емоційного благополуччя кожної дитини і дорослого дозволяє надання «особистісного простору», можливості усамітнитися, зайнятись улюбленою справою, поєднання звичних і неординарних елементів в естетично організованому середовищі: насичення витворами мистецтва, які забезпечують залучення до загальнокультурних і національно-значущих цінностей, формують загальну базову культуру.

Принцип відкритості – закритості передбачає взаємодію і зв'язок із природою, надання можливості батькам брати участь в організації середовища, урахування особливостей, інтересів, схильностей дошкільників, що дозволяють індивідуалізувати освітній процес у ДНЗ; надання можливості дитині виражати своє «Я»; виключення всього, що веде до порушення Прав дитини; урахування статевих і вікових відмінностей; орієнтація на зону найближчого розвитку дитини.

Реалізація зазначених принципів у процесі побудови предметно-розвивального середовища, стверджує К. Крутій, дозволяє забезпечити максимальний психологічний комфорт для кожної дитини, створити можливості для реалізації її права на вільний вибір виду діяльності, ступеня участі в ній, способів її здійснення і взаємодії з тими, хто оточує. Водночас таке розвивальне середовище дозволяє вихователю вирішувати конкретні

освітні завдання, залучаючи дітей до процесу пізнання і засвоєння навичок і вмінь, розвиваючи допитливість, творчість, комунікативні здібності [184, с.257].

К. Крутій підкреслює, що для дітей старшого дошкільного віку середовище має розкритися новими шаблонами свободи, які дитина може освоїти або відкинути [231, с.167].

Як зазначає А. Богуш, розвивальне середовище створює потенційні можливості для позитивного впливу різноманітних чинників у їх взаємодії на інтелектуальний розвиток дитини і формування цілісної особистості [36, с.13]. Створення такого середовища, зазначає автор, в дошкільному навчальному закладі передбачає урахування таких вимог: стимуляція пошукової діяльності, мовленнєвої активності дитини та стимульованою мовленнєвою взаємодією педагога і дитини. А. Богуш виокремлює три типи мовленнєвих середовищ: стихійно-нестимульоване, стимульоване і актуальне [38, с. 115].

Успішне формування пізнавальної активності у дошкільників можливо тільки в рамках розвивального середовища як особливим чином організованому педагогічному просторі, в рамках якого структуруються кілька взаємопов'язаних підпросторів, що створюють найбільш сприятливі умови для розвитку і саморозвитку кожного включеного до неї суб'єкта, зазначено в програмі «Дитина» [339, с. 12]. У такому середовищі можливо одночасне включення в активну пізнавально-творчу діяльність усіх дітей групи. За програмою «Дитина», основні ознаки розвивального середовища такі: індивідуально-зорієнтована модель взаємодії між дітьми, мета якої полягає у становленні дитини як особистості, забезпеченні психологічного захисту дитини; знання, вміння і навички розглядаються не як мета, а як засіб навчального розвитку особистості; засобами спілкування є розуміння, визнання і сприйняття особистості дитини, спроможність дорослого стати на

її позицію. Дитина не «перебуває» у середовищі, а переборює його, і «переростає» його, постійно змінюється, стає іншою щохвилини [339, с. 22].

Отже, освітнє середовище для виконання своєї ролі має виконувати розвивальну функцію. Забезпечення розвивального освітнього середовища в навчально-виховному процесі передшкільної освіти є важливою умовою ефективної підготовки дитини до школи, майбутнього самостійного життя.

Зазначимо, освітнє розвивальне середовище в навчально-виховному процесі п'ятирічок створює соціокультурний простір, здійснює процес розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку на основі наступності і перспективності основних взаємопов'язаних освітніх етапів розвитку дитини – дошкільної, передшкільної та початкової освіти. Освітнє розвивальне середовище дошкільного навчального закладу для дітей п'яти років є чинником організації взаємодії особистості дитини та інших суб'єктів освіти дошкільного навчального закладу, базою і передумовою соціалізації індивіда. Воно має бути організоване так, аби спонукати дитину до виконання активних пізнавальних дій, фізичних та психологічних можливостей, забезпечити життєво важливі потреби особистості, що формується: навчальні, соціальні, духовні.

Серед основних функцій розвивального середовища в навчально-виховному процесі старших дошкільників виділяємо такі :

- розвивальна інтегративна функція;
- функція формування певного рівня освіти і соціального замовлення на певній території;
- стимулювальна функція середовища, що розвиває у п'ятирічок пізнавальний інтерес, мотивує їх до дій. Визначальна роль відводиться вихователю, який стимулює розвиток дитини;
- функція збереження психологічного здоров'я. Освітнє розвивальне середовище є найважливішим для дитини чинником, що впливає на її позитивний емоційний стан у навчально-виховному процесі;

- виховна функція середовища реалізується через співробітництво, в педагогічному просторі дитина-педагог-дитина, позитивні взаємостосунки.

Розвивальне середовище п'ятирічок повинно служити інтересам і потребам дитини, збагачувати розвиток специфічних видів діяльності, забезпечувати зону найближчого розвитку дитини, спонукати робити свідомий вибір, приймати самостійні рішення, розвивати творчі здібності, а також формувати особистісні якості старших дошкільників та їх життєвий досвід.

Як зазначає Н. Шаховська, середовище для дітей п'ятирічок – це поле діяльності, спосіб життя, передання досвіду, творчість. Вона вимагає від дитини пошуку способів пізнання, стимулює дослідницьку діяльність. Це середовище мінливе, динамічне [442, с.11].

Отже, розвивальне середовище в передшкільній освіті – комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життя дітей п'ятирічного віку у дошкільному закладі, фізичний, психологічний та розумовий розвиток дитини та сприяють в подальшому її літичному переходу від передшкільної до початкової освіти.

3.3. Партнерська взаємодія дошкільної та початкової ланок освіти в організації передшкільної освіти дітей п'яти років

Наступною педагогічною умовою організації передшкільної освіти було обрано наявність партнерської взаємодії вихователів ДНЗ, вчителів початкової школи і батьків майбутніх першокласників. Проблемі категорії «взаємодія» приділяли увагу В. Вернадський, В. Соловйов, П. Флоренський, К. Цюлковський, А. Чижевський, К. Кедров та ін. Учені розглядали взаємодію як явище, методологічну категорію, засадничий принцип філософії. З цим поняттям пов'язують потребу людини у спілкуванні, навчанні, освіті, власному розвитку (К. Абульханова-Славська, А.Авер'янова,

Л. Архангельський, В. Афанасьєв, Л. Буєва, І. Жбанкова, М. Качан, В. Князева та ін.) та описують її основні характеристики. Педагогічний аспект взаємодії розглядався багатьма вченими. Базові положення категорії «взаємодія» розглянуто в роботах Ю. Бабанського, М. Данилова, Л. Новікової та ін.

Поняття «взаємодія» в найзагальнішому значенні відображає універсальну, загальну форму руху, вплив об'єктів один на одного. Під взаємодією розуміється процес одночасного впливу двох або більше систем одну на одну, як найбільш загальну форму зміни їх станів, властивостей [321, с. 243]. Для людини це виявляється у прагненні до взаємодії з різними об'єктами довколишнього світу. Через взаємодію людина досягає природні та суспільні явища, закономірності, процеси, орієнтується в довіллі, визначає способи свого мислення і поведінки, пізнає інших і себе. Звернемося до загальнонаукових уявлень про взаємодію.

Взаємодія (interaction, communication): дія тіла або часток один на одного, що приводить до зміни його стану чи руху; цілеспрямований (керований) обмін інформацією та/або в суспільстві між системами [422, с.47]. Найкраща взаємодія живих систем є умовою їхньої ефективної спільної діяльності в складі більших систем: так, найкраща взаємодія членів колективу є умовою його ефективної діяльності: вплив (influence) – дія, що будь-ким (чим-небудь) на кого-небудь (що-небудь) з метою домогтися певного результату; дія (action, operation): функціонування, робота; вплив, керуючий сигнал; одиниця поведінки, діяльності, в процесі якої досягається елементарна мета [426, с. 48].

Практично кожна наука визначає специфіку взаємодії з урахуванням предмета та методів дослідження. Це зумовлено цільовими настановами взаємодії, її змістом, суб'єктним і об'єктним складом учасників взаємодії. У філософському словнику «взаємодія» тлумачиться як «філософська категорія, що відображає особливий тип відношень між об'єктами, за якого кожен з об'єктів діє (впливає) на інші об'єкти, внаслідок чого вони змінюються, водночас зазнаючи впливу з боку кожного з цих об'єктів, що, у

свою чергу, зумовлює зміну його стану. Її фундаментальне значення зумовлене тим, що вся людська діяльність у реальному світі, практика, а саме: наше існування і відчуття його реальності ґрунтуються на різноманітних взаємодіях, які людина здійснює і використовує як засіб пізнання, знаряддя дії, спосіб організації буття» [424, с. 47]. Специфічними ознаками філософської категорії «взаємодія» є умовність і суперечність: з одного боку, процес взаємодії є схемою, що ідеалізується, виокремлюється з об'єктивного процесу руху матерії, а з іншого – це будь-який процес, що відбувається за тих чи тих причин [387, с. 74].

Отже, у філософії взаємодія як категорія позначає загальну форму взаємозв'язку тіл і явищ. З філософського погляду, це категорія, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємну зумовленість, зміну стану, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого [424, с. 288].

У психології «взаємодія» трактується як «процес безпосередньої взаємодії об'єктів (суб'єктів) один з одним, що викликає їх взаємний зв'язок» [344, с. 113]. Взаємодія виражає динамічну рівновагу, інтер- та інтрапсихічні зв'язки психічних процесів, явищ, властивостей станів. Один із психологічних законів підкреслює зв'язок розвитку особистості та діяльності. Цей зв'язок лежить в основі розуміння педагогічної значущості взаємодії, в якому і через яке розкривається вся складна система здібностей – предметно-практичних і душевних [344, с. 114].

Взаємодія є одним з основних способів активізації саморозвитку і самоактуалізації людини. Його додатковий ефект – міжіндивідуальний вплив, що базується на взаєморозумінні і самооцінці [344]. Психологічний аспект у вивченні взаємодії дозволяє побачити детермінанти психічної активності індивіда, встановлення психічної спільності взаємодіючих суб'єктів, поява різних ефектів спільної діяльності і спілкування.

Учені (О. Леванова, М. Неведська, В. Петровський, С. Ромашина, М. Ромм) зазначають, що найбільш загальними ознаками будь-якого виду взаємодії є: одночасність, двобічність, закономірність зв'язків, взаємозумовленість станів її сторін, внутрішня самоактивність суб'єктів. Так, за М. Неведською взаємодія – це процес, який завжди має певну протяжність у часі й пов'язаний зі зміною станів об'єктів, включених у взаємодію. Ці зміни взаємозумовлені й можуть мати як суб'єктивний (внутрішній), так і об'єктивний (зовнішній) характер. Вирізняють такі сутнісні ознаки взаємодії об'єктів: одночасність їх існування; двобічність зв'язків, взаємопереходів суб'єкта в об'єкт і навпаки; закономірність зв'язків на рівні сутності; взаємозумовленість зміни станів сторін; внутрішня активність об'єктів [288,с.25]. Дж. Мід взаємодію між людьми розглядає як неперервний діалог, у ході якого вони спостерігають, вивчають і розуміють наміри один одного та реагують на них, ставлячи себе на місце іншого [460].

Взаємодія є також основою становлення самосвідомості. На думку Дж. Міда, «неможливо уявити собі самосвідомість, яка виникла б поза соціальним процесом. Якщо вона сформувалась, ми зможемо уявити собі людину усамітнену до кінця її життя, але ця людина буде компаньйоном для самої себе, буде здатна думати та спілкуватись із собою так, як вона раніше спілкувалася з іншими» [460, с. 36]. У розвитку самосвідомості можна виділити дві соціальні фази, на яких людина вчиться орієнтації в загальній соціальній системі та водночас розуміє власну ідентичність. Цей процес Дж. Мід пояснює на прикладі гри, яка виступає у двох формах: індивідуальна гра «play» та колективна гра «game» [460]. У процесі індивідуальної гри дитина постійно змінює свою роль, приміряє на себе ролі інших, спонукає до діалогу. Вона навчається не лише відчувати роль іншої людини, але й саму себе, оскільки її ідентичність підтверджується реакціями на неї з боку інших і її власними реакціями на поведінку оточуючих. Під час колективної гри дитина засвоює сукупність ролей, які виконували інші, а власні дії залежать

від дій інших учасників, котрі, у свою чергу, теж впливають на поведінку інших. Тому дитина має навчитися одночасно виконувати кілька ролей, що і відбувається під час прийняття ролі іншого. Дж. Мід підкреслював, що саме це є важливим у розвитку спільної діяльності (співробітництва), яке неможливе без спільного коригування поведінки для досягнення вагомих для всієї групи результатів [460].

Учені Дж. Джоунс і С. Джерард виокремлюють чотири типи взаємодії: псевдо-відповідний, асиметрично-відповідний, реактивно-відповідний і взаємо-відповідний. У ході псевдо-відповідної взаємодії партнери не реагують один на одного: кожен з учасників має власні бачення ситуації, внутрішній план, якого він дотримується. Така взаємодія визначається правилами, що не припускають важливих змін, однак можливі різні стилі їх виконання. Прикладом такої взаємодії є ігри, виконаній щоденних ритуалів: привітання, прощання, взаємодія під час офіційних церемоній. Асиметрично-відповідна взаємодія передбачає наявність лише одного з учасників плану дій, тоді як інший може лише реагувати на дії першого, маючи обмежені можливості для виявлення власної ініціативи. Прикладом такої взаємодії є викладання. Реактивно-відповідна взаємодія припускає, що кожен з її учасників реагує лише на останній рух іншого, не маючи власного плану взаємодії, що трапляється у незв'язливій бесіді, коли партнери постійно змінюють тему. Взаємо-відповідна взаємодія припускає наявність мети та плану в кожного з партнерів і при цьому реакцію на дії один одного. Прикладом такої взаємодії можуть бути дискусії чи перемови [247, с.28].

З психологічної погляду, будь-яка педагогічна система може бути розглянута як форма взаємодіючих у ній людей: вихователів і дітей, учителів і школярів, викладачів і студентів. На думку Х. Лійметса, «весь процес виховання можна схарактеризувати як взаємодію його учасників. Не лише вихователь впливає на дітей, але й вони впливають на вихователя» [247, с. 15].

З педагогічного погляду «взаємодія – особлива форма зв'язку між людьми, процесами, діями, явищами, в результаті якої відбувається зміна їх початкових якостей або станів. Вона веде до синтезу, інтеграції об'єктів, до єдності дій» [319, с. 30].

Педагогічна взаємодія – це особлива форма зв'язку між учасниками освітнього процесу, яка передбачає взаємозбагачення їхньої інтелектуальної, емоційної, діяльнісної сфери; їхньої координацію і гармонізацію. Педагогічна взаємодія означає чіткий розподіл функцій, взаємне делегування, дотримання прав і обов'язків сторін взаємодії [319, с. 31]; «це процес, що відбувається між вихователем і вихованцем у перебігу навчально-виховної роботи і спрямований на розвиток особистості дитини» [319, с.242].

Сучасне трактування педагогічної взаємодії є різновидом соціальної взаємодії людей і розглядається як: педагогічне спілкування (О. Бодальов, В. Кан-Калик, О. Леонт'єв, І. Зимня, С. Кондратьєва та ін.); педагогічна система, що об'єднує кілька самостійних структурних компонентів, які підпорядковані, цілям освіти, формуванню розвиненої особистості кожного вихованця (А. Бойко); спосіб організації навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський, В. Бондар, О. Киричук, О. Кіліченко та ін.); особливий вид педагогічної діяльності (Р. Берне, К. Роджерс, Б. Джойс, Л. Тайлер та ін.); істотна характеристика педагогічного процесу (В. Сластьонін); сукупність педагогічних ситуацій (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Н. Тарасевич, В. Семиченко та ін.); взаємна активність вихователів і вихованців (Н. Мойсеюк); процес виховання в сучасному розумінні (І. Бех, І. Підласий). «Педагогічна взаємодія», зазначає Є.Ільїн, трактується як «особлива форма зв'язку між учасниками освітнього процесу. Вона передбачає взаємозбагачення їх інтелектуальної, емоційної, діяльнісної сфери учасників освітнього процесу; їхню координацію і гармонізацію; особистісний контакт вихователя і вихованця (-ів), випадковий чи навмисний, тривалий чи короткочасний, вербальний чи невербальний, такий, що як наслідок має

взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, відносин, настанов. Педагогічна взаємодія може виявлятися у вигляді співпраці, суперництва...» [142, с. 300].

В. Семенов висунув тезу, згідно з якою основою теоретичної концепції педагогіки є педагогічна взаємодія сторін, і запропонував таку класифікацію: взаємодія вихователя і вихованця; процес, що створює види діяльності (пізнання, гра, праця, спілкування); процес, у якому з одного боку розвивається і формується особистість вихованця, а з іншого – вдосконалюється особистість вихователя [376, с.96].

В. Котюков стверджує, що педагогічна взаємодія – це доцільні контакти педагога з дитиною (тривалі чи тимчасові), метою яких є зміни у поведінці, діяльності й стосунках дитини. Сутність педагогічної взаємодії, на думку вченого, полягає в тому, що однобічний вплив змінюється взаємодією, в основі якої – спільна діяльність педагога та вихованців. Основними параметрами її є взаємини, взаємоприйняття, підтримка, довіра [225, с.86].

Педагогічна взаємодія розвивається, якщо забезпечується знання загальних індивідуальних закономірностей проявів і розвитку індивідуальності, а також психіки як дитини, так і педагога [155, с. 3].

За О. Киричуком, педагогічна взаємодія є спільною роботою педагога і вихованця, яка засновується на їхньому взаєморозумінні [155, с.5-6]. Автор убачає в педагогічній взаємодії єдність виховання (передання цінностей як зміст педагогічної праці) та спілкування (форма організації педагогічного процесу). Головним у цій концепції є поняття «спільна робота». Видові ознаки, які, власне, і характеризують педагогічну взаємодію як специфічне явище, становлять її складові – виховання і спілкування [155, с.9].

В. Маралов під педагогічною взаємодією розуміє взаємодію педагогів і учнів, у результаті чого здійснюється процес їхнього особистісного зростання та змін [271, с.34].

Є. Коротаєва розглядає педагогічну взаємодію як детермінований освітньою ситуацією особливий зв'язок суб'єктів та об'єктів освіти,

заснований на інформаційній, організаційно-діяльній та емоційно-емпатійній єдності, що призводить до кількісних або якісних змін у організації педагогічного процесу. Педагогічна взаємодія, як доведено у її праці, ґрунтується, із філософського погляду, на прямому та зворотному зв'язках об'єктів, із психологічного погляду – на послідовності процесів інтеріоризації (присвоєння) та екстеріоризації (винесення за межі) суб'єктів освіти, з педагогічного погляду – на кількісних та якісних змінах в організації педагогічного процесу, використанні індивідуальних, колективних та групових форм роботи [219, с.65].

Згідно з цією теорією, виділяються такі види взаємодії: деструктивна (руйнівна), рестриктивна (обмежена) та конструктивна (розвивальна) Авторка визначає напрями досліджень педагогічних взаємодій: «мета», «мезо» та «мікро» сфери. Інтерактивне навчання, на її думку, занурене у спілкування та взаємодію, зберігає кінцеву мету й основний зміст освітнього процесу, але видозмінює форми з транслуючих на діалогові та полілогові [219, с.71].

У свою чергу, В. Крисько виокремлює такі види взаємин: міжособистісний, міжгруповий, міжіндивідуальний. Міжособистісна взаємодія – випадкові чи спеціальні, приватні чи публічні, довгострокові чи короткочасні, вербальні чи невербальні контакти двох і більше осіб, які викликають взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, відносин і настанов [233, с.153]. Навчальну взаємодію можна розглядати як один із підвидів міжособистісної взаємодії системи: студенти – викладач – студент, яка має відкритий, цілеспрямований різночасовий, вербально-невербальний характер.

На думку В. Гриньової, найважливішою характеристикою особистісного аспекту педагогічної взаємодії є можливість впливати один на одного та викликати реальні перетворення не лише в пізнавальній, а й в особистісній і сферах [98, с.151].

Учені (Є. Євладова, Л. Логінова, Н. Михайлова) виокремлюють такі функції педагогічної взаємодії: перетворювальну – стосовно предмета, завдань і змісту спільної діяльності, її суб'єктів, умов взаємодії; пізнавальну – стосовно спільно «відкритого» довколишнього середовища, взаємозв'язків між людьми; ціннісно-орієнтаційну – визначає становлення та розвиток соціокультурних цінностей, настанов, головних поведінкових орієнтацій у педагога та дітей; комунікативну – яка є не лише процесом трансляції інформації, власного досвіду, а й двобічним процесом спілкування між педагогом та учнями, між самими дітьми [125, с.119-121].

Ученими виділено такі елементи педагогічної взаємодії:

- взаємопізнання як упізнавання один одного, позитивне оцінювання індивідуальних та особистісних рис, можливостей і здібностей;
- взаєморозуміння як стан спільності та взаємності досягнення сенсу та мотивів суб'єктів діяльності та міжособистісних відносин, очікування адекватної ідентифікації та готовність до неї, що дозволяє досягати мети спільної діяльності або спілкування, максимально сприяє дотриманню інтересів, що надає можливості для саморозкриття здібностей кожного;
- взаємовплив, що викликає зміну поведінки, думок, почуттів учасників;
- взаємовідносини як двобічна готовність до спільних дій [125, с.123].

У працях зарубіжних авторів (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) педагогічна взаємодія, або інтеракція, в навчанні розглядається через положення гуманістичної та когнітивної психології. Навчанню в малих групах співробітництва (cooperative learning) присвячені праці Р. Сланім («навчання в команді»), Д. Джонсона та Р. Джонсона («навчаємося разом») Ш. Шаран («групові дослідження»). Р. Олрайт розглядає взаємодію як «спосіб, який забезпечує спілкування учнів один з одним, або як необхідну соціальну природу навчальної поведінки, навчальної педагогіки в загальному розумінні [460]». Це «розуміння» включає власний внесок учня в управління навчанням із педагогічними наслідками його більш глибокого залучення,

підвищеної самоповаги, більшої впевненості до подальшого бажання взаємодіяти завдяки сприятливій емоціональній атмосфері на уроці.

Оптимальною формою взаємодії є навчальна співпраця. Останні роки проблему навчальної співпраці активно розвивають А. Мудрик, В. Ляудіс, В. Панюшкін та ін. Саме такі відносини, які складаються під час співпраці, найбільш ефективно сприяють розвитку учнів як суб'єктів діяльності, становленню їхньої активної життєвої позиції. Лише в суб'єкт-суб'єктній взаємодії є можливим діалог, позитивний розвиток і зміни особистості. Саме цей тип взаємодії створює більш сприятливі умови для формування особистості [260]. На думку В. Ляудіс, основою взаємодії – співпраці при розв'язанні продуктивних навчально-пізнавальних задач (продуктивної навчальної взаємодії) – є міжособистісні стосунки вчителя з учнями. Автор цієї концепції підкреслює, що система міжособистісних стосунків, до якої включено навчальну діяльність, впливає на об'єктивні характеристики навчання, виникнення психічних новоутворень [260, с. 98].

У педагогічній взаємодії О. Киричук важливе місце відводиться спілкуванню як специфічній формі педагогічної взаємодії та спільній діяльності та як вияву суб'єкт-об'єкт-суб'єктних відносин. Спілкування і спільна діяльність пов'язані; оскільки спілкування є атрибутом спільної діяльності й самостійною цінністю, воно водночас тією чи тією мірою опосередковується нею. Будь-яка взаємодія забезпечується рівністю відносин, але в його основі лежить нерівність позицій суб'єкта, що ініціює вплив, і об'єкта, що його сприймає [155, с.12].

Суб'єкт-суб'єктний вид взаємодії в навчальному процесі можна назвати інтерактивним. Інтерактивний процес характеризується високою інтенсивністю комунікації, спілкування, обміном діяльністю, зміною та різноманітністю видів діяльності, процесуально (зміною станів учасників), цілеспрямованою рефлексією учасників діяльності та взаємодії, постійний зв'язок із життям [260, с.118].

Широке визначення поняття «інтерактивна взаємодія» дає педагогічна психологія. Так, Б. Бадмаєв вважає, що «під час інтерактивної взаємодії у процесі навчання педагог спілкується не з кожним учнем окремо та не з усім класом одразу (фронтально), а опосередковано з кожним учнем через навчальну групу та/або засоби навчання. В ході такого спілкування здійснюється не лише процес пізнання, процес особистісного зростання учнів, але й процес взаємодії особистостей, де кожен має право на свій погляд, може відстоювати свою позицію, виконувати свою роль. У цьому випадку можна говорити про те, що здійснюється не лише «обмін символами», а й «обмін сенсами» між учасниками інтерактивної взаємодії» [17, с. 58].

В. Терещенко під інтерактивною взаємодією розуміє «єдність педагогічного спілкування і педагогічної взаємодії, що спрямована на об'єднання учнів навколо спільної діяльності навчально-виховного змісту і яка забезпечує її успішне виконання, дозволяючи досягти психолого-педагогічних цінних результатів» [406, с. 22]. На її думку, інтерактивна взаємодія використовує діалогічну взаємодію як засіб, що дозволяє об'єднати учнів навколо виконання спільної діяльності, знайти шлях до взаєморозуміння з учнями.

Педагогічна взаємодія включає правильне співвідношення як педагогічний вплив, так і його активне сприйняття, власну активність вихованця, яке проявляються у відповідних впливах на самого себе і педагога. Характер прояву активності вчителя і учня в навчальній і позанавчальній діяльності може бути різним, і звідси можуть спостерігатися різні варіанти взаємодії [325, с. 77].

У педагогіці, за В.Питюковим, активно використовуються крім поняття «педагогічна взаємодія», поняття «дидактична взаємодія». Перше – виступає родовим до другого, а друге конкретизує перше, вважає В. Питюков [325, с. 79].

Учений стверджує, що будь-який дидактичний вплив і взаємодія є педагогічною (в сенсі навчальною), але не будь-який педагогічний вплив і взаємодія є дидактичною (вони можуть бути переважно виховними та/або розвивальними). У цьому питанні про співвідношення цих типів взаємодії слід покладатися на співвідношення виховання і навчання, що традиційно трактується як два взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих процеси, спрямованих на різнобічний і повноцінний розвиток особистості. Основна педагогічна ідея цих понять полягає в тому, що процес виховання і навчання не є механічною сумою впливу вихователя на активність вихованця [325, с.81].

Продуктивним підходом до розкриття структури та змісту взаємодії служить концепція дидактичного комунікативного впливу педагога, що була розроблена С. Ромашиної [354, с. 369]. Найбільш пильна увага в її роботах приділяється педагогічній взаємодії і відносинам учасників освітнього процесу. У колі питань, пов'язаних з оптимізацією педагогічного спілкування, педагогічних відносин, проблема дидактичного комунікативного впливу (ДКВ) педагога на дитячий колектив є однією з центральних. Учена стверджує, що феноменологія дидактичного комунікативного впливу педагога на дітей дозволяє констатувати, що це ще одна базова категорія педагогічного процесу. Це спрямування на навчання і виховання сукупності мовленнєвих дій педагога, здійснення функції комунікації, це такий вплив педагога, який створює умови для взаємодії і в основі якого лежить його спілкування з дітьми. Дидактичний комунікативний вплив – складний психолого-педагогічний феномен або явище, яке фіксує суттєві характеристики низки наукових понять: «вплив», що розглядається як вплив на об'єкт з метою зміни його основних характеристик; «комунікативний вплив» – вплив, що реалізовується засобами вербальної і невербальної комунікацій; «дидактично комунікативний вплив» – навчальний вплив педагога на дітей, що реалізовується в педагогічній взаємодії, формою якого є спілкування; «вплив

педагога на дітей» – вплив педагога на дітей – сукупний суб'єкт педагогічної взаємодії [354, с.390].

Дидактичний комунікативний вплив педагога на дітей (ДКВ) – це засіб організації та управління процесом навчання через спілкування (комунікацію): реалізуючи навчальний вплив у педагогічному процесі, педагог організовує, стимулює, контролює, коригує й оцінює навчальну діяльність.

Аналізуючи педагогічну взаємодію в дошкільному навчальному закладу А. Майер зазначає, що данна взаємодія здійснюється на ґрунті соціальної перцепції і за допомогою спілкування. Основними формами взаємодії виступають спілкування і діяльність [262, с. 35].

Виходячи зі двоспрямованості взаємодії, наявності суб'єкта та об'єкта впливу, структури діяльності і спілкування, А. Майер визначає основні ознаки педагогічної взаємодії:

- наявність суб'єкта (що реалізує) і об'єкта (що знаходиться під впливом);
- наявність способу зв'язку між ними (виходячи з їх позицій, ролей і статусів), що виражаються у функціях і конкретних діях, у тому числі зворотного зв'язку;
- процесуальність (етапи, стадії) в просторі часу;
- структурованість (компоненти діяльності та спілкування, мотиваційно-цільові та операційно-діяльні компоненти);
- завершеність (досягнення спільного результату) [262, с.65].

Педагогічну взаємодію в організації навчально-виховного процесу дошкільного закладу і початкової школи досліджувала Л. Федорович. Науковець зазначає, що педагогічна сутність взаємодії полягає у спільному вирішенні сім'єю, дошкільною установою та школою завдань педагогічного процесу, його доцільності, цілеспрямованості позитивних взаємовпливів і взаємозамін тих, хто бере участь у педагогічному процесі. Взаємодія об'єднує педагогів, батьків і дітей, забезпечує їхній активний взаєморозвиток. За доцільно організованої педагогічної взаємодії найвища результативність

виявляється у позитивній динаміці та особистісних змінах, розвитку кожного суб'єкта та переходу до вищого рівня функціональності [420, с.157].

Педагогічна діяльність має подвійну спрямованість свого впливу як на вихованців, так і на самого педагога, тому позитивна, продуктивна, педагогічна взаємодія в освітньому просторі дошкільного закладу – обов'язкова умова виховання і навчання дітей дошкільного віку.

Серед досвіду сучасних надбань дошкільної та початкової освіти, відзначимо досвід В. Сухомлинського, який вказував на особливе місце у вирішенні проблем взаємодії сім'ї, дошкільної установи і школи. Педагог обґрунтував теоретико-методологічні засади взаємодії сім'ї і школи у справі навчання й виховання. На думку вченого, батькам і вчителям слід глибоко усвідомлювати, що ні школа без сім'ї, ні сім'я без школи не можуть вирішити найтонші, найскладніші завдання становлення людини [399, с.293]. Узагальнений педагогічний досвід В. Сухомлинського щодо підготовки дітей до школи свідчить про виняткове місце відносин, що складаються в середовищі перебування дитини. Учений наголошує, що можна виховувати не тільки педагогікою, а й «особливою організацією» стилю життя, коли діти просто живуть у такій атмосфері, створеній вихователем, яка формує уважність, доброту, турботу, радість буття. Радість, моральні взаємини В.Сухомлинський уважав надійною ланкою, що пов'язує школу із сім'єю у підготовці майбутніх учнів, а для дітей є стимулом думки, інтелектуальної діяльності в навчально-виховному процесі.

Гармонійну єдність виховних і навчальних зусиль видатний педагог розглядав як необхідну умову всебічної підготовки кожної дитини. Духовною серцевиною спеціально організованої взаємодії він вважав сім'ю з її люблячими взаєминами між дітьми і батьками, а школу сприймав як світ складних людських стосунків, керувати якими повинен вихователь. Багатство стосунків учнів, педагогів і батьків вважав основним принципом підготовки дітей до школи [402, с. 254-255].

Отже, педагогічна взаємодія розглядається як процес, який відбувається між суб'єктами освіти (вихователем і вихованцем, вихователями та вихованцями, педагогами та батьками, педагогами між собою) в ході навчально-виховної роботи і спрямований на розвиток особистості кожного із суб'єктів, які взаємодіють. Таку взаємодію можна визначити як партнерську.

Партнерська педагогічна взаємодія є процесом спільної діяльності вихователя-педагога, вихованців, батьків, вчителів початкової школи в передбаченні результату навчально-пізнавальної діяльності в передшкільній освіті, що відповідає інтересам усіх і сприяє реалізації потреб старших дошкільників; планування, контроль, корекція і координація дій вихователів ДНЗ, адміністрації дошкільного навчального закладу, вчителів початкової школи та керівників загальноосвітніх шкіл; поділ єдиного процесу співробітництва та взаємодії всіх суб'єктів, спільної діяльності між учасниками; виникнення міжособистісних відносин. Партнерська педагогічна взаємодія в передшкільній освіті – інтенсивна комунікативна діяльність всіх суб'єктів педагогічного процесу, різноманітність і зміна видів та форм, засобів діяльності.

Процес партнерської взаємодії має властивості інтегрованості й комплексності та інтерактивності. Відзначимо, що партнерська взаємодія в передшкільній освіті визначається всім соціальним оточенням. Основними зовнішніми чинниками, що зумовлюють принцип комплексності та інтегрованості взаємодії є, по-перше, центральне місце дитини в навчально-виховному процесі (дитиноцентризм) та єдність педагогічних вимог до неї; по-друге, суб'єкт-суб'єктні відносини вихователів, дітей і батьків, учителів, дітей і батьків, вихователів, дітей і вчителів; по-третє, гуманна виховуюча суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагогічного та дитячого колективу в педагогічному процесі. Сім'я стає рівноправною поряд із дошкільним навчальним закладом і школою у справі виховання та становлення особистості дитини. Дошкільний навчальний заклад, початкова школа

включають у себе підсистеми нижчого порядку: групи, класи, педагогів, батьків, вихованців, які мають певні зовнішні і внутрішні взаємозв'язки. Організація партнерської взаємодії в навчально-виховному процесі передшкільної освіти відбувається на основі спеціально організованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії, педагогічно доцільних гуманних відносинах, де досягається єдність усіх чинників, у центрі з особистістю дитини. Всі члени такої взаємодії – дитина, батьки, педагоги є не тільки учасниками, а партнерами, зв'язані між собою спільними формами та методами роботи, утворюють системну взаємодію та намагаються досягти спільного результату у процесі взаємодіяльності – дати дитині рівні стартові можливості напередодні її вступу до школи.

Особистість дитини-дошкільника є найвищою цінністю в передшкільній освіті, натомість повноцінний розвиток дитини можливий тільки одночасно з розвитком усіх суб'єктів взаємодії, які виступають партнерами. У процесі взаємодії дошкільного навчального закладу, початкової школи і сім'ї відбувається процес цілеспрямованого становлення особистості дитини.

Завдяки ефективній організації передшкільної освіти на основі партнерської взаємодії, відбувається індивідуальний розвиток особистості старшого дошкільника, поступове її включення до системи особистісних і громадських відносин, соціалізація особистості, формується життєва компетентність дошкільників.

Сучасний дошкільний навчальний заклад розглядається як відкрита соціальна система. Це означає, що він наділений правом установлювати взаємовідносини з будь-якими організаціями, установами, підприємствами, приватними особами, які висловлюють зацікавленість у спільній роботі і можуть надати допомогу дошкільній установі у вирішенні її основних завдань.

Кількість відносно самостійних суб'єктів, які можуть бути залучені до партнерської взаємодії не може бути обмеженою, а навпаки, бажаним є уведення тих, які мають виховний потенціал і здатні узгоджувати свої дії і зумовлюють включення їх до організації передшкільної освіти.

Наприклад, будь-який дошкільний заклад включений у єдину інфраструктуру міста, а це означає, що в безпосередній близькості від нього знаходяться інші установи, організації, підприємства, громадські об'єднання, які потенційно можуть бути зацікавлені у вирішенні спільних з дошкільним закладом освітніх завдань. Така соціальна взаємодія розглядається як партнерська та означає об'єднання зусиль суб'єктів для спільного оптимального вирішення педагогічних проблем в галузі навчання, розвитку та виховання дитини (О. Алексеева, Т. Бабаєва, Т. Березина, Т. Нежнова, А. Майер, І. Хоменко).

Отже, партнерство у передшкільній освіті – це спільна колективна розподілена діяльність різних соціальних груп, мету діяльності поділяють всі учасники цієї групи і вона призводить до позитивних результатів і ефектів. При цьому партнерська діяльність в передшкільній освіті може здійснюватися:

- регулярно, якщо завдання, що вирішуються соціальними партнерами, не мають чітких часових меж, а розв'язуються постійно (наприклад, завдання охорони життя і зміцнення здоров'я дітей – безстрокове завдання; дошкільний заклад її вирішує впродовж кожного навчального року, тому і дитяча поліклініка як соціальний партнер у виділеному напрямку взаємодіє з дошкільним закладом на регулярній основі);

- тимчасово, якщо дошкільний заклад зацікавлений у соціальному партнері на певний строк (наприклад, взаємодія з кафедрою дошкільної освіти педагогічного вищого навчального закладу у на період здійснення інноваційної діяльності дошкільного закладу);

- ситуативно, на момент участі ДНЗ запланованих рамках соціального партнерства, в акціях (наприклад, взаємодія з виставковим центром для організації презентації дитячих робіт з теми «Світ навколо мене»).

В дослідженні партнерська взаємодія всіх суб'єктів організації передшкільної освіти – дошкільний навчальний заклад, початкова школа, управлінський аспект між ними, громадськість, батьки старших дошкільників утворюють мультивзаємодію, що вказує на якісно новий рівень професійних контактів між ними.

Отже, партнерська взаємодія – розглядається як процес, який відбувається між суб'єктами освіти (вихователем і вихованцем, вихователями та вихованцями, педагогами та батьками, педагогами між собою) в ході навчально-виховної роботи і спрямований на розвиток особистості кожного із суб'єктів, які взаємодіють.

Партнерську взаємодію в організації передшкільної освіти визначаємо як організацію принципової єдності впливів сім'ї, дошкільного навчального закладу, початкової школи, громадськості у формуванні готовності дитини п'яти років щодо переходу її до нової соціальної позиції «школяр». Суб'єктами партнерської взаємодії в передшкільній освіті виступили діти, батьки, вихователі, вчителі початкових класів, управлінці, громадськість, дошкільний навчальний заклад та початкова школа.

3.4. Спрямованість навчально-виховного процесу дошкільного закладу на формування готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр»

Педагогічну умову – спрямованість навчально-виховного процесу дошкільного закладу на формування готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр», розглядаємо в аспекті дослідження Л.Виготського, Л. Божович, Д. Ельконіна, щодо соціальної ситуації розвитку

особистості. Особистість у своєму становленні проходить кілька послідовних етапів психічного розвитку. Так, дошкільне дитинство передбачає такі періодичні етапи розвитку особистості: ранній вік, немовлячий вік, молодший, середній і старший дошкільний вік. Кожний із вікових періодів характеризується особливою сукупністю умов життя й діяльності дитини, а також структурою психічних особливостей, що формуються під впливом цих умов.

Зазначимо, що зв'язок між умовами життя дитини і її психологічними особливостями носить досить складний суперечливий діалектичний характер. З одного боку, як зазначає Л. Божович, перехід до нових умов життя готується усім попереднім ходом розвитку дитини і стає можливим тільки завдяки успіхам, яких вона досягає в цьому розвитку. З іншого боку, вимоги, які висуває життя перед дитиною на новому етапі її розвитку, зумовлюють подальше формування її психіки [47, с.143].

Отже, психічний розвиток дитини становить складний процес розвитку, розуміння якого вимагає аналізу не тільки тих об'єктивних умов, які впливають на дитину, але й тих особливостей її психіки, яка вже склалася, через яку відбувається вплив цих нових умов.

Відповідно до вчення Л. Виготського, кожний віковий період характеризується особливою будовою свідомості загалом (особливою структурою міжфункціональних зв'язків і відношень), що, зі свого боку, зумовлює особливий характер і особливу роль кожної психічної функції, що входить до структури свідомості [77, с. 608].

Вчений особливу увагу акцентував на взаємозв'язку психічного розвитку дитини із впливами оточуючої дійсності. За його словами, умови життя самі по собі не можуть визначити психічний розвиток дитини; в одних і тих самих умовах можуть формуватися різні особливості психіки, це залежить від того, у яких взаємовідносинах із середовищем перебуває дитина, на якій стадії (етапі) розвитку вона перебуває [77, с. 610].

Науковець увів у науковий обсяг поняття «соціальна ситуація розвитку», під якою він розуміє «особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку й зовнішніх умов, які є типовими для кожного вікового етапу й зумовлює і динаміку психічного розвитку на протязі відповідного вікового періоду, і нові якісні новоутворення, що виникають до його завершення» [79,с.129] .

Центральною одиницею соціальної ситуації розвитку, за Л.Виготським, є переживання дитиною цієї ситуації (тобто афективне ставлення дитини до середовища), це потреби, переживання, інтереси дитини. Звідси педагогічний висновок: якщо ми хочемо дізнатись, як на дитину впливає соціальне середовище, потрібно вивчити, яке місце (соціальну позицію) посідає дитина в цьому середовищі.

Відповідно до теорії Л. Виготського, формування особистості дитини визначається співвідношенням між тим місцем, яке вона посідає в системі людських взаємовідносин (та вимогам до неї), з іншого боку, тими психологічними особливостями, які в неї вже сформувалися в результаті її попереднього досвіду. Саме із цього співвідношення виникає внутрішня позиція дитини, тобто та система її потреб і прагнень, які, переломлюючи й опосередковуючи впливи середовища, стають безпосередньою рушійною силою розвитку в неї нових психічних якостей [47, с. 176].

Отже, соціальна ситуація розвитку дитини старшого дошкільного віку й учня першого класу суттєво відрізняються. Перехід до шкільного навчання змінює весь «образ життя» дитини-дошкільника, з'являється нове соціальне положення дитини в суспільстві - школяр, учень, нові соціальні вимоги до його особистості, нові обов'язки й особиста відповідальність перед суспільством і країною за їх виконання. Нові умови шкільного життя викликають новий внутрішній стан дитини, нові переживання, які Л.Виготський назвав центром, ядром соціальної ситуації розвитку.

Від того, як дитина буде готовою діяти, виконувати всі вимоги в новій ситуації шкільного життя, на думку Л. Божович, наявність «ситуацій успіху і неуспіху», буде залежати її положення в новому для дитини шкільному колективі, яке супроводжується позитивними чи негативними переживаннями [47, с. 209].

Однак у дитини дошкільного віку не може бути сформованих «шкільних» якостей у чистому вигляді, оскільки вони складаються в процесі тієї діяльності, для якої є необхідними [62, с. 33]. Вони не можуть з'явитися без створення специфічних умов життя, що є характерними й необхідними для повноцінного розвитку дитини в шкільному віці.

Отже, щоб уникнути кризових явищ у поведінці першокласника, необхідно насамперед підготувати дитину до переходу в нову соціальну ситуацію психічного особистісного розвитку.

Готовність дитини старшого дошкільного віку до нової соціальної позиції – «школяр» передбачає цілеспрямовану роботу в дошкільному закладі в таких напрямках: рівень якісного (не кількісного) розвитку пізнавальних процесів: уміння аналізувати, узагальнювати, диференціювати, порівнювати та ін.; розвиток пізнавальної активності дитини; орієнтація на якісні психічні новоутворення старшого дошкільного віку: супідрядність мотивів, розвиток соціальних мотивів поведінки й діяльності, які надалі будуть визначати внутрішню позицію учня; поява на кінець старшого дошкільного віку «внутрішніх морально-етичних інстанцій», за Л.Виготським, Д. Ельконіним, які ведуть до зміни взаємовідносин, будуть провідними в шкільному колективі й зумовлювати новий тип поведінки учня, школяра; розвиток базових якостей особистості випускника дошкільного закладу: довільність поведінки, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода і безпечність поведінки, самосвідомість, самоствавлення, самооцінка.

Ці показники забезпечують комфортне, гармонійне входження дитини в новий етап свого життя – початок шкільного навчання. Схарактеризуємо їх.

Перехід від дошкільного дитинства до шкільного характеризується рішучими змінами місця дитини в системі доступних їй суспільних відносинах та всього образу життя [47, с.208]. Л. Виготський вважав, що готовність дитини-дошкільника до навчання в школі з боку інтелектуального розвитку – це не стільки кількісний запас уявлень, скільки рівень розвитку інтелектуальних процесів, якісних особливостей дитячого мислення. За Л.Виготським, бути готовим до шкільного навчання означає досягнути певного рівня мислительних процесів: дитина повинна вміти виділяти головне в явищах навколишньої дійсності, порівнювати, розмірковувати, робити висновки. Дитина, яка не здатна слідувати за розповіддю вчителя, робити прості висновки – не готова до навчання в школі. Отже, на думку Л.Виготського, бути готовим до навчання в школі – вміти узагальнювати та диференціювати у відповідних категоріях предмети і явища навколишньої дійсності [80, с.210]. Цю думку також підкреслював Л. Венгер, який зазначав, що готовність дитини до навчання полягає в умінні володіти диференційованим сприйманням, елементарними формами смислового запам'ятовування, логічного мислення, відтворюючою уявою [62, с. 34].

У шестирічному віці, зазначає Т. Піроженко, помітно вдосконалюються пізнавальні процеси, довільність, цілеспрямованість сприймання. Розвивається наочно-дійове мислення дитини, виникають його нові форми. Мислення стає образно-мовленнєвим, що забезпечує дитині можливість розв'язувати пізнавальні задачі. Розвиток зв'язного мовлення забезпечує вдосконалення міркування як способу розв'язування мислительних задач, формуються аналітико-синтетичні навички [327, с. 9]. Як особистісний аспект, пізнання в дітей передшкільного віку виявляється через пізнавальну активність, яка, зі свого боку, породжує пізнавальну діяльність у всіх специфічно дитячих видах діяльності – ігровій, пізнавальній, художньо-образній (малювання, ліпка, аплікація, конструювання, спів, слухання

музики, танці, інсценізація) – як на репродуктивному, так і на творчому рівнях [328, с. 7].

Л. Божович підкреслює, що в дитини-дошкільника повинен бути розвинений відповідний рівень пізнавального ставлення до дійсності, рівень розвитку пізнавальних інтересів, пізнавальних потреб – потреба в набутті нових знань і вмінь, яка реалізується в навчанні як суспільній значущій діяльності, утворює нову соціальну позицію [47, с. 227].

Розуміння дитиною змісту навчальних задач, їх відмінності від практичних, зазначає О. Леонтьєв, усвідомлення дошкільником способу виконання дії, навички самоконтролю й самооцінювання, розвиток вольових якостей, уміння спостерігати, слухати, запам'ятовувати, домагатися розв'язання поставлених проблем, здатності управляти своєю поведінкою [244, с. 281] приводить дитину дошкільного віку до набуття нової соціальної позиції «школяр».

Серед новоутворень саме цього віку необхідно зупинитися на супідрядності мотивів, розвитку соціальних мотивів поведінки і діяльності, які надалі будуть визначати внутрішню позицію учня.

Дослідження О. Леонтьєва, К. Гуревича доводило думку, що супідрядність мотивів є новоутворенням старшого дошкільного віку [243]. О. Леонтьєв прийшов до висновку, що саме в дошкільному віці вперше виникає свідоме й самостійне підкорення дитиною однієї дії іншій. Це підкорення, згідно думки О. Леонтьєва, стає можливим тому, що в цьому віці виникає ієрархія мотивів, яка заснована на виділенні більш важливих мотивів і підкорення їм менш важливих. Фактично, зазначає учений, будується особистість. Зміст даного процесу в тому, що виникає нове відношення мотивів і уміння дитини свідомо підкоряти свої дії більш важливим і далеким цілям, хоч вони можуть бути для дитини й непривабливими [243, с. 112].

Супідрядність мотивів у старшому дошкільному віці засновано на свідомому прийнятті намірів, на домінуванні такого роду мотивів, які дійсно можуть будити діяльність дитини, незважаючи на існуючі в ній опосередковані бажання, зазначає Л. Божович [47, с. 235]. У дошкільному дитинстві з'являються не тільки нові співвідношення мотивів, але й самі мотиви набувають інший, якісний характер. Це і є важливою передумовою переходу дитини дошкільника до навчання в школі, де сама навчальна діяльність обов'язково зумовлює виконання дій, пов'язаних із прийнятою навчальною задачею, навіть у тих випадках, коли самі ці дії не є для дитини привабливими [47, с. 240].

Бажання дитини-дошкільника мати соціальний статус «школяра» є одним із провідних мотивів вступу до школи, що визначає її готовність відвідувати школу та почати вчитися. Л. Божович зазначає, що старший дошкільник повинен бути готовим не тільки до засвоєння знань, але й до нового образу життя, до нового ставлення до людей і своєї діяльності, яка пов'язана з переходом до шкільного навчання. Готовність дитини старшого дошкільного віку до нової соціальної позиції містить в собі відповідний рівень розвитку соціальних мотивів поведінки та діяльності [47, с. 216-217]. Серед соціальних мотивів Л.Божович називає «потреби дитини в спілкуванні з іншими людьми, в їх оцінці й схваленні, бажання дошкільника зайняти певне місце в системі доступних йому суспільних відносин» [47, с. 311]. Науковець, розглядаючи особливості психічного розвитку дитини старшого дошкільного віку, відзначала важливість наявності, необхідності 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.

«Внутрішня позиція школяра» є системою потреб, пов'язаних з учінням як новою, серйозною, справжньою, суспільною діяльністю, що втілює в собі новий, суспільнозначущий і, отже, дорослий спосіб життя.

Ряд учених (Л. Венгер [64], Г. Назаренко [283], Є. Павлютенков [308], Є.Сапогова [373] та інші) відзначають, що джерелом внутрішньої позиції першокласника не завжди є потреба в набутті знань, інколи джерелом є бажання перебувати у школі. Ідеться про прагнення змінити свою соціальну позицію на основі уявлень про неї, зазначає О. Проскура [343, с.70].

Учені А. Венгер, Д. Ельконін, Т. Нежнова акцентують поняття внутрішня позиція школяра – систему потреб і прагнень, пов'язаних зі школою, коли причетність до шкільного життя першокласник переживає як власну потребу [65]. Саме внутрішня позиція «Я - школяр» є основою формування майбутнього першокласника як учня, яка характеризується особливістю психіки дитини, а саме: поступовим переходом від егоцентричного до соціоцентричного світогляду. Малюк вчиться замислюватися над тим, що відчувають люди, які оточують його, та як на них впливають його думки, слова та дії; переходом від «Я - ідеального» до «Я - реального» уявлення про себе; формування самооцінки. Відбувається усвідомлення своїх можливостей та прихованих ресурсів, що в майбутньому допоможе адекватно оцінювати власні успіхи й невдачі, а також — проектувати способи запобігання невдачам; розвитком довільності психічних пізнавальних процесів та самоконтролю, стійкої та мотивованої готовності до навчальної діяльності. Дитина вчиться спілкуватися із собою, розуміти себе та підпорядковувати свої прагнення та почуття новим зовнішнім нормам та вимогам [107, с. 13].

Дослідження О. Деркач показує, що соціальна позиція «школяр» у шестирічних та семирічних першокласників формується неоднаково: у семирічних адаптація відбувається за три місяці, у шестирічок – за півроку. Крім того, соціальна позиція «школяр» у семирічних першокласників формується автоматично у процесі навчально-пізнавальної діяльності, тоді як у шестирічок її можна сформувати лише завдяки відповідній систематичній та цілеспрямованій роботі [111, с.13].

Отже, соціальна позиція «школяр» включає усвідомлення дошкільником способу виконання навчальних дій, навички самоконтролю й самооцінювання, розвиток вольових якостей, супідрядності мотивів, розвиток соціальних мотивів поведінки і діяльності, які надалі будуть визначати внутрішню позицію учня.

За Л. Виготським, одним із новоутворень дошкільного дитинства є виникнення в цей період у дитини «внутрішніх етичних інстанцій» [77,с.625]. Продовжуючи думку Л. Виготського, Д. Ельконін пов'язує їх виникнення з формуванням нового типу взаємовідносин між дитиною й дорослим. Дорослий починає виступати для дитини як зразок. Виникнення перших етичних уявлень є процесом засвоєння зразків поведінки, зв'язаних з їх оцінкою з боку дорослих. У дитини з'являється новий тип поведінки, який можна назвати особистісним [80, с. 294-295]. Дитина постійно, свідомо й несвідомо намагається діяти згідно вимог дорослих і поступово засвоює ті норми, правила й оцінки, які від них ідуть [47, с. 242].

Учені (В. Давидов, О. Запорожець, Д. Ельконін, В. Котирло та ін.) зазначають, що одним з якісних психічних новоутворень старших дошкільників є сформована довільність психічних процесів: за період від 5 до 7 років довільно керованими стають не лише дії, а й вчинки та поведінка загалом. За Л. Божович, новоутворення полягає в появі в дошкільників прагнення діяти не лише за моральними мотивами, але й відмовлятися від того, що їх приваблює [47, с. 240]. Оволодіння вмінням довільно регулювати свою поведінку, зазначає Т. Піроженко, - найбільш істотний показник загального розвитку, свідчення готовності до навчання у школі [327, с. 10].

В. Котирло засвідчує, довільність поведінки дошкільника проявляється у здатності спрямовувати свою психічну активність та керувати собою відповідно до вимог конкретного завдання й діяльності загалом, до правил поведінки, моральних норм, доступних вікові дитини [224, с. 40]. Довільність визначається здатністю дитини довільно регулювати свою поведінку й

діяльність, керувати своїми вчинками – робити не те, що хочеться, що «саме собою робиться», а те, що треба робити саме тепер, і саме так, як треба. Тобто зусиллям волі дитина має припинити дію, яка «сама проситься», виконати те, що потрібно, навіть якщо не дуже хочеться, зазначає Г. Беленька [22, с.11]. Довільна поведінка пов'язана з розвитком волі дитини та її свідомості, особливо яскраво проявляється під час подолання перешкод – внутрішніх чи зовнішніх. Це відбувається в міру того, як дитина, захоплена важливими для себе цілями, намагається реалізувати їх, докладаючи зусиль. Так, поступово набирають сили такі вольові якості, як самостійність, ініціативність та відповідальність, продовжує В. Котирло [224, с. 40].

Самостійність – узагальнена якість особистості, що проявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці та відповідальності за наслідки своєї діяльності й поведінку. Самостійність – це здатність ставити мету й досягати її, розв'язувати проблеми власними силами [22, с. 11]. Самостійність як базова якість особистості має два головні складники – свобода вибору і здатність за неї відповідати. Рівень самостійності дитини відповідає вікові, якщо вона вільно орієнтується, приймає рішення і сама знаходить способи досягнення своїх цілей у рамках провідної діяльності – ігрової.

Завдяки розвиненості та зрілості вказаних психічних процесів дитина отримує якісно нові можливості проявляти своє «Я» у всіх видах діяльності. Вона може діяти не лише за зразком, а й на творчому, креативному рівні. Слід зазначити, що креативність – рівень творчої обдарованості, здібностей до творчості, які проявляються в мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності і становлять відносно стійку характеристику особистості [348, с.6]. Креативність – здатність дитини до творчості, готовність до сприйняття й продукування нестандартних ідей, винахідливість, оригінальність мислення [22, с.12].

Творчий рівень будь-якої діяльності демонструє особистісний рівень розвитку дитини, що визначає нові завдання її розвитку:

- самостійне й гармонійне поєднання рушійних сил активності («Хочу!»);
- пошук необхідних можливостей - знань, умінь та навичок («Можу!»);
- застосування особистісних механізмів регуляції поведінки для досягнення цілей («Буду!») [328, с. 5].

Творча активність у всіх специфічно дитячих видах діяльності формує особистісні якості дошкільника – від позитивного сприймання свого внутрішнього світу (думок, почуттів, мрій, бажань, мотивів, планів, ідеалів, цілей, прагнень) до становлення основ світогляду й розвиненості свідомості (пізнавальної активності, емоційної сприйнятливості, позитивної налаштованості дій, думок, оптимістичних переживань, реалістичних намірів), зазначає Т. Піроженко [328, с. 5].

Серед базових якостей особистості, які характеризують готовність дитини старшого дошкільного віку до нової соціальної позиції «школяр», слід віднести також і ініціативність. Ініціативність характеризується здатністю і схильністю до активних і самостійних дій, власних починань і розвивається залежно від того, якою мірою дитині надана свобода і наскільки вона приймає суспільну необхідність певної діяльності [22, с. 13]. Найпростіші суспільні мотиви, зазначає І. Бех, спонукають дитину дотримуватися прийнятих моральних норм поведінки не за зовнішнім примусом, а за власної ініціативи, за внутрішнім переконанням [26, с. 6]. У дитини дошкільного віку ініціативність проявляється у спілкуванні, предметній діяльності, грі, експериментуванні. Ознаки ініціативності: власні починання, новаторство у справах, здатність до самостійних вольових проявів, творчості.

Прояв ініціативності пов'язаний з якостями, що характеризують уміння дошкільника вільно почувати і вміти безпечно діяти у звичних умовах життя – у побуті, грі, навчанні та бути здатним обмежувати свою діяльність, а саме зі свободою і безпечністю поведінки. Свобода поведінки формується у

вільній, ініціативній діяльності дитини, спочатку спільно з дорослим, а потім у вільній діяльності [22, с. 13].

У процесі формування базових якостей особистості старшого дошкільника відбувається розширення змісту уявлень про себе, відокремлення себе та своєї діяльності від діяльності дорослих, усвідомлення власних рис характеру, потенційних можливостей, дій і вчинків, бажань, мотивів і наслідків, своїх фізичних і моральних якостей, ставлення до навколишньої дійсності, прагнення до самопізнання, формується самосвідомість [371, с. 24]. Необхідною умовою розвитку самосвідомості є повноцінний розвиток усіх психічних процесів – сприймання, пам'яті, уваги, уяви, мислення тощо. Базовою складовою самосвідомості є «Я-концепція» особистості, механізмом її формування – прийом порівняння: оцінюючи себе, дитина свідомо або несвідомо порівнює себе з іншими. Самосвідомість забезпечує дошкільнику здатність усвідомлювати зовнішній світ, виокремлювати себе з нього, а також пізнавати та переживати свій внутрішній світ і певним чином ставитись до себе. Із цією складовою структури особистості пов'язане усвідомлення дитиною свого місця в житті й своєї причетності до світу. За Т. Піроженко, сформованість самосвідомості надає дошкільнику можливість ідентифікувати себе зі своїм «Я», мати адекватну самооцінку, визнання чеснот, уміння співвідносити «Хочу!», «Можу!», «Буду!», здатність уявляти себе в минулому, теперішньому, майбутньому часі; орієнтуватися у своїх основних правах та обов'язках. У цьому віці з'являється здатність до початкової рефлексії (власного самоаналізу), саморегуляції діяльності й поведінки (виникає совість – контроль із боку внутрішньої етичної інстанції) [327, с. 9].

Компонентом самосвідомості особистості є самоставлення. Як зазначає І. Бех, виникнення ставлення до самого себе як осмисленого ставлення до власних особистісних властивостей відбувається після виникнення ставлення до зовнішніх стосовно людини об'єктів [26, с.6]. Самоставлення тісно

пов'язано з поняттям «Я – концепція»: прийняття себе, позитивне ставлення до себе забезпечує гармонійне існування та високий рівень самоідентифікації особистості, активну роль суб'єкта у формуванні позитивної «Я-концепції» [22, с. 14].

Старший дошкільник висловлює своє ставлення до себе як загалом, так і до деяких якостей своєї особистості через самооцінку, яка характеризується об'єктивністю, адекватністю, забезпечує внутрішню узгодженість особистості та відносну стійкість поведінки [379, с. 6]. Самооцінка – центральний компонент «Я-концепції» особистості, який охоплює оцінку людиною себе, своїх можливостей і якостей та місця серед інших людей [47, с. 32]. Самооцінка є характеристикою розвиненої самосвідомості і стимулом розвитку особистості. Самооцінка формується на основі ставлення до дитини в родині та взаємин між дітьми в дитячому колективі [22, с. 11].

Самооцінка дитини стосовно діяльності й особистісних виявів неоднозначна. Переважною більшістю самооцінка старших дошкільників є дещо завищеною, виступаючи захисним механізмом підтримки позитивного ставлення до себе, упевненості в собі, дає змогу дошкільникові сміливо братися до нової справи, ризикувати, вірити в успіх, вільно опановувати нові сфери дійсності [373, с. 5].

Отже, зазначає Т. Піроженко, для старшого дошкільного віку характерне виникнення нової соціальної ситуації розвитку. У дитини з'являються елементарні обов'язки, змінюються спосіб її життя, зміст і форми спілкування з іншими людьми, що породжує нові потреби, інтереси й наміри. Спільна з дорослими діяльність змінюється самостійним виконанням його вказівок. Разом з тим зростає інтерес до світу дорослих, їхньої діяльності, взаємин, прагнення долучитися до цього. Виникають певні взаємини з однолітками у грі, спілкуванні, спільній трудовій діяльності. Накопичується соціальний досвід, досвід спілкування, дитина наприкінці дошкільного віку користується все більш узагальненими правилами, виявляє

своє ставлення до різних людей, турботу, взаємодопомогу. На цій основі ґрунтується ставлення до тих, хто оточує [328, с. 7].

Готовність до нової соціальної позиції «школяр» виявляється у відповідальному ставленні до дорученої справи, проявляються зачатки почуття обов'язку, зростає здатність у дитини до самооцінки, формуються почуття дружби. Одним із досягнень розвитку дитини старшого дошкільного віку є оволодіння вмінням доволно регулювати свою поведінку, як найбільшого показника загального розвитку.

Отже, готовність дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» розуміємо як сформованість у них базових якостей цілісної особистості, розвиток усіх психічних процесів відповідно до вікової категорії; пізнавально-мовленнєвої активності; становлення якісних психічних новоутворень у дітей шести років, як-от: внутрішніх морально-етичних інстанцій, доволності поведінки, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода і безпечність поведінки, самооцінка, самоствавлення, самосвідомість.

Висновок з розділу 3

У дослідженні визначено педагогічні умови організації передшкільної освіти дітей п'яти років: організацію передшкільної освіти на засадах дитиноцентризму, забезпечення розвивального потенціалу освітнього середовища, наявність партнерської взаємодії вихователів ДНЗ, учителів початкової школи і батьків в організації передшкільної освіти дітей п'яти років, спрямованість навчально-виховного процесу ДНЗ на формування готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр».

Схарактеризовано дитинство як найважливіший етап у житті кожної людини, її розвитку й особистісному становленні. Характерною особливістю дошкільного дитинства є те, що в цей період забезпечується загальний

розвиток дитини, який зумовлюється змінами психічних процесів, їх якісними і структурними перетвореннями. Розвиток, досягнутий дитиною в дошкільному віці, слугуватиме підґрунтям для набуття нею в наступному віковому періоді спеціальних знань, умінь і навичок, формування стійких особистісних якостей.

Розглянуто принцип дитиноцентризму як єдиний шлях формування людиноцентричного, гуманного, демократичного й ефективного сучасного суспільства, що дає надає можливість повноцінного проживання дитиною кожного вікового етапу.

Здійснено аналіз принципів дитиноцентризму: визнання самоцінності дитинства як найважливіших періодів розвитку особистості; організацію навчання в межах специфічних для старших дошкільників видів діяльності; використання методів і форм навчання, що відповідають своєрідності розвитку дитини.

Розкрито педагогічну умову організації передшкільної освіти, а саме: забезпечення розвивального освітнього середовища, що надає кожній дитині особисту територію відповідно до її віку здібностей, нахилів та прагнень, створює умови для всебічного розвитку дошкільника. Описано поняття «середовище», яке є широким за обсягом і об'єднує сукупність зовнішніх умов, факторів та об'єктів.

Розглянуто дослідженнях сучасних учених, де прописані вимоги до освітнього середовища, а саме: врахування вікових особливостей дітей та певних психологічних новоутворень віку; організація навчально-виховного процесу на основі провідної діяльності; врахування взаємозв'язків з іншими видами діяльності.

Доведено, що освітнє середовище в дошкільній та передшкільній освіті виступає як розвивальне, має розвивальну спрямованість, змістову насиченість, варіативність можливостей та інтенсивність взаємодії.

Описані принципи моделювання освітнього розвивального середовища в дошкільному навчальному закладі. Доведено завдання розвивального освітнього середовища в передшкільній освіті – забезпечити організацію навчально-виховного процесу дітей старшого дошкільного віку, забезпечити життєво важливі потреби особистості, що формується: навчальні, соціальні, духовні.

З'ясовано головну мету розвивального середовища в передшкільній дошкільній та початковій освіті – формування активного, самостійного творчого мислення дитини і на цій основі поступового переходу в самостійне навчання. Для реалізації поставленої мети необхідно створення освітньо-розвивального середовища на основі наступності і перспективності основних взаємопов'язаних освітніх етапів розвитку дитини – дошкільної передшкільної та початкової освіти. Правильно організоване освітнє розвивальне середовище спрямовує навчально-виховний процес ДНЗ на формування готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр».

Отже, розвивальне освітнє середовище в організації передшкільної освіти схарактеризоване як комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життя дитини п'яти років, зону найближчого розвитку особистості та сприяють формуванню її готовності до нової соціальної позиції «школяр», літичному переходу до шкільного навчання. Розвивальне освітнє середовище створено з урахуванням наступності і перспективності основних взаємопов'язаних освітніх ланок – дошкільної, передшкільної та початкової освіти.

Наступною педагогічною умовою організації передшкільної освіти визначено створення партнерської взаємодії дошкільної та початкової ланок освіти. Здійснено аналіз категорії «взаємодія» яка в найзагальнішому значенні відображає універсальну, загальну форму руху, вплив об'єктів один на одного. З'ясовано поняття «педагогічна взаємодія» – це особлива форма

зв'язку між учасниками освітнього процесу, яка передбачає взаємозбагачення їхньої інтелектуальної, емоційної, діяльнісної сфери; їхньої координації і гармонізації. Педагогічна взаємодія означає чіткий розподіл функцій, взаємне делегування, дотримання прав і обов'язків сторін взаємодії.

Акцентовано, що у педагогічній взаємодії важливе місце відводиться спілкуванню як специфічній формі педагогічної взаємодії та спільній діяльності, як вияву суб'єкт-об'єкт-суб'єктних відносин. Особливо це стосується педагогічній взаємодії в передшкільній освіті. Цей вид взаємодії можна визначити як партнерську, оскільки всі учасники взаємодії мають спільну мету, щодо розвитку дитини старшого дошкільного віку, формування у неї готовності до нової соціальної позиції «школяр», зв'язані між собою спільними формами та методами роботи, утворюють системну взаємодію та намагаються досягти спільного результату у процесі взаємодіяльності.

Доведено – партнерська взаємодія в передшкільній освіті визначається всім соціальним оточенням. Сім'я стає рівноправною поряд із дошкільним навчальним закладом і школою у справі виховання та становлення особистості дитини. Суб'єкти партнерської взаємодії мають певні зовнішні і внутрішні взаємозв'язки та є рівноправними учасниками освітнього процесу, у центрі з особистістю дитини.

Уточнено, що партнерська взаємодія – процес, який відбувається між суб'єктами освіти (дітьми, батьками, педагогами - вихователями, вчителями початкових класів, управлінцями закладів освіти - дошкільного навчального закладу і початкової школи) в ході навчально-виховної роботи і спрямований на розвиток особистості кожного із суб'єктів, які взаємодіють.

Партнерську взаємодію в організації передшкільної освіти визначаємо як організацію принципової єдності впливів сім'ї, дошкільного навчального закладу, початкової школи, громадськості у формуванні готовності дитини п'яти років до нової соціальної позиції «школяр».

Спрямованість навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу на формування готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» визначено наступною педагогічною умовою. Описано поняття «соціальна ситуація розвитку», яке увів Л.Виготський та зазначено відповідність соціального середовища та соціальної позиції дитини в середовищі, місце дитини в системі людських відносин та психологічні особливості дитини-дошкільника які формують її внутрішню позицію.

Виявлено, що соціальна позиція «школяр» визначається за такими показниками: рівень якісного (не кількісного) розвитку пізнавальних процесів; уміння аналізувати, узагальнювати, диференціювати, порівнювати тощо; розвиток пізнавальної активності дитини; орієнтація на якісні психічні новоутворення старшого дошкільного віку: супідрядність мотивів, розвиток соціальних мотивів поведінки і діяльності, які надалі будуть визначати внутрішню позицію учня; поява на кінець старшого дошкільного віку «внутрішніх морально-етичних інстанцій», які ведуть до зміни взаємовідносини, будуть провідними в шкільному колективі і зумовлювати новий тип поведінки учня, школяра; розвиток базових якостей особистості випускника дошкільного закладу: довільність поведінки, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода і безпечність поведінки, самосвідомість, самоствавлення, самооцінка.

Уточнено поняття «соціальна позиція «школяра» яка включає усвідомлення дошкільником способу виконання навчальних дій, навички самоконтролю й самооцінювання, розвиток вольових якостей, супідрядності мотивів, розвиток соціальних мотивів поведінки і діяльності, які надалі будуть визначати внутрішню позицію учня.

Готовність дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» розуміємо як сформованість у них базових якостей цілісної особистості, розвиток усіх психічних процесів відповідно до вікової категорії; пізнавально-мовленнєвої активності; становлення якісних психічних

новоутворень у дітей шести років, як-от: внутрішніх морально-етичних інстанцій, довільність поведінки, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода і безпечність поведінки, самооцінка, самоствавлення, самосвідомість.

Матеріали розділу подано в публікаціях автора [165; 169; 172; 173;179;184; 196].

РОЗДІЛ 4

СТАН ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

4.1. Організація передшкільної освіти дітей п'яти років у теорії і практиці дошкільної і початкової ланок освіти

Для з'ясування стану організації передшкільної освіти розглянемо сутність поняття «організація». За тлумачними джерелами, «організація» розглядається як: «дія», «форма» або засіб вирішення проблем; взаємодія, узгодженість самостійних частин цілого, зумовлених його будовою; сукупність процесів чи дій, що сприяють удосконаленню або утворенню взаємозв'язків між частинами цілого; об'єднання людей, які спільно реалізують програму або мету та які діють на основі певних правил [426, с.115].

З психологічного погляду, організація - це диференційоване об'єднання індивідів і груп, які діють на підставі загальної мети, завдань, програми та інтересів [347, с.405]; внутрішня підпорядкованість, узгодженість, сукупність процесів чи дій, що ведуть до вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого; упорядковане об'єднання людей, які діють відповідно до основної мети його створення; соціальна система, що функціонує на основі спільних професійних інтересів, розроблених положень, статутів, програм [126, с.613]. М. Ярмаченко визначає поняття «організація» як зовнішній вигляд педагогічного процесу, який пов'язаний із кількістю учнів, місцем і часом

їхнього навчання і виховання та порядком його реалізації [321]. Методи і форми організації навчання розглядали Є. Галант, Б. Єсипов, Б. Коротяєв, П. Підкасистий, М. Піскунов, М. Скаткін, І.Чередов та ін. За І. Чередовим, організація навчання передбачає конструювання конкретних форм, що забезпечують оптимальні умови для ефективної роботи учнів під керівництвом педагога [436, с.39].

Організація може бути формальною, що має адміністративно-юридичний статус, яка ставить індивіда в залежність від функціональних зв'язків і норм поведінки, і неформальною. Неформальна організація – це спільнота людей, яка утворюється на підставі особистісного вибору завдяки спільним інтересам і непосадовими контактами. У педагогічній сфері такими неформальними організаціями є методичні об'єднання вчителів (педагогів), творчі групи тощо.

Неформальні організації в педагогічній діяльності, за В. Пікельною [326], передбачають розробку конкретного змісту діяльності, що відповідає на запитання «Що будемо робити?», «Яким чином це будемо робити?», « В яких формах?» тощо. Успіх такої неформальної організації залежить від бажання, намірів, інтересів усіх, хто входить до такої спільноти і зацікавлений досягненням успішного результату. Організація залежать від бажання, намірів, інтересів усіх, хто входить до такої спільноти і зацікавлений досягненням успішного результату [126, с.613].

У започаткованому дослідженні йдеться про неформальну організацію різних осіб, груп, зацікавлених у досягненні позитивних результатів у навчально-виховному процесі дітей старшого дошкільного віку напередодні їхнього навчання у школі.

Слід зазначити, що передшкільна освіта може здійснюватись у дошкільних закладах різного типу: у групах тривалого або короткочасного перебування дітей у дошкільних навчальних закладах, групах із підготовки

дітей до навчання в початкових школах, дитячих центрах, позашкільних закладах чи інших освітніх закладах.

Отже, під **організацією передшкільної освіти дітей п'яти років** будемо розуміти: неформальне об'єднання педагогів (вихователів ДНЗ, учителів початкової школи), керівників навчальних закладів (завідувачів і методистів ДНЗ, директорів шкіл і заступників із НВР), батьків, управлінців (обласних, міських, районних рад, органів освіти), широкої громадськості, які зацікавлені у спільній результативній громадсько – педагогічній діяльності щодо створення стартових можливостей безкризового переходу дітей шостого року життя до навчання у школі; це сукупність спільних цілеспрямованих педагогічних дій представниками організованої спільноти, спрямованих на формування цілісної, гармонійно розвиненої особистості дитини, готової до переходу в нові соціальні умови шкільного життя.

Основна мета організації передшкільної освіти – це вирівнювання стартових можливостей усіх дітей п'яти років у різних типах навчальних закладів до переходу їх у нову соціальну позицію «школяр».

Констатувальний етап експериментального дослідження передбачав виявлення стану організації передшкільної освіти в сучасному педагогічному просторі, визначення критеріїв, показників та рівнів організації передшкільної освіти дітей п'яти років.

На пропедевтичному етапі дослідження було здійснено анкетування керівного складу закладів освіти (завідувачів та методистів ДНЗ, директорів шкіл і заступників директорів із НВР), вихователів ДНЗ і вчителів початкової школи, батьків.

Розглянемо результати анкетування керівників навчальних закладів (ДНЗ і початкової ланки загальноосвітньої школи). Загальна кількість респондентів – 80.

На запитання «Як Ви розумієте наступність між ДНЗ і першим класом школи?» серед адміністрації ДНЗ відповіді були такі: «узгодженість методів і

форм навчання в дошкільному навчальному закладі та початковій школі» - 40%; «узгодженість усіх компонентів освіти в розвитку дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку» - 35%; «збереження провідної діяльності дошкільного віку, з поступовим її ускладненням до більш складної навчальної діяльності» - 25 %.

Керівники загальноосвітніх шкіл відповіли: «підготовка дітей до школи у ДНЗ» - 36 % ; «при школах створювати підготовчі класи» - 35%; «багато знати, розвинуте мислення» - 15 %; «діти повинні вміти читати чи знати букви» - 14 % .

На запитання: «Яким чином здійснюється наступність між Вашою початковою школою і ДНЗ?» (або Вашим ДНЗ і початковою школою) було отримано такі відповіді.

Серед керівників ДНЗ: «вихователі відвідують школу, 1-й клас» - 46%; «запрошуємо на святкові ранки вчителів і дітей» – 16%; «в кінці року проводимо спільну педраду» – 14%; «наші випускники приходять до дітей у старшу групу» – 12%; «організуємо відкриті заняття для вчителів» – 8%; «відкриті дні» – 4%.

Відповіді керівників початкової школи виявилися такими : «вчителі 4-х класів відвідують ДНЗ, старші групи, знайомляться з дітьми, з якими вони будуть працювати» - 60%; «ведуть бесіду з вихователями, як потрібно готувати дітей до школи» - 20%; «це справа вчителів початкових класів» - 20%.

На запитання «Які заходи Ви здійснюєте для забезпечення наступності?» , відповіді виявилися такими.

Серед керівників ДНЗ: «екскурсії до школи» - 45 %; «методичне об'єднання вихователів і вчителів» - 20%; «запрошення вчителів на свята» - 15%; «це відображено в планах вихователів» - 10%; «запрошення на випускний вечір» - 5%; «зустріч дітей-випускників із майбутнім учителем» - 5% .

Серед керівників початкової школи: «дні відкритих дверей для випускників ДНЗ і всіх дітей 6 років» - 100%; «організуємо підготовчі 2-х

тижневі курси для дітей 6 років влітку» - 48%; «зустрічі з батьками шестирічок» - 40%; «тестування дітей» - 12%.

На запитання «Як Ви розумієте спеціальну організацію передшкільної освіти дітей 5 років?» керівники ДНЗ відповіли: «готувати дітей до школи треба тільки в ДНЗ за нашими програмами» - 66%; «ми й так добре готуємо дітей до школи в старшій групі» - 24%; «не можна проводити таку підготовку в школах» - 6% ; «спеціальної освіти не потрібно» - 4%.

Відповіді керівників початкової школи були однозначними: «організувати підготовку групи при школах» - 80%; «підготовчі курси при школах: місяць - 10%, два тижні - 10%».

На запитання «На Вашу думку, в яких типах навчальних закладів і якими формами треба здійснювати передшкільну освіту?» відповіді були такими: керівники дошкільних закладів: «тільки у ДНЗ» - 100%; були названі такі форми: «старші групи назвати «передшкільними» – 33%; «групи короткотривалого перебування дітей 5-ти років у дошкільних закладах» – 27%; «підготовка дітей п'яти років до школи в домашніх умовах під патронатом ДНЗ» – 18%; «корекційні групи для дітей 5-ти років у дошкільних закладах» – 17%; «індивідуальна підготовка вихователями ДНЗ - 15%».

Керівники початкової школи відповіли: «в підготовчих класах (курсах) при школі» - 62%; «в центрах розвитку дитини» - 18%; «у ДНЗ» - 12%; «в сім'ї сімейним педагогом» - 8%.

Відповіді керівників навчальних закладів на запитання «Яке Ваше особисте ставлення до передшкільної освіти?» виявилися такими. Представники ДНЗ зазначили: «її треба узаконити і проводити тільки в ДНЗ»- 34 %; «позитивно, тільки не в школі і не вчителями» - 20%; «позитивне ставлення, але узгодити програми ДНЗ і 1 класу, щоб не дублювати» - 16%; «розробити державний стандарт передшкільної освіти» - 12%; «розробити програми і поставити на ці групи досвідчених вихователів» - 10%; «не знаю» - 8%.

Представники початкової школи відповіли – «позитивно, дітей треба готувати до школи» - 100%; «позитивно, якщо підготувати для цього вихователів» - 38%; «позитивно, якщо організувати передшкільні класи» - 32%; «її треба узаконити» - 18%; «проводити спільно вчителям і вихователям» - 12%.

Отже, з аналізу відповідей на запитання анкет можна дійти таких висновків: проблема організації передшкільної освіти визнана актуальною та активно обговорювалось як керівництвом ДНЗ, так і загальноосвітніх шкіл. Викликає стурбованість розуміння принципу наступності між дошкільною та початковою ланками освіти та шляхи його реалізації. Керівники загальноосвітніх шкіл вбачають наступність як результат спеціальної готовності дітей до навчання в школі. Запитання щодо форм наступності між дошкільним навчальним закладом і початковою школою засвідчило прояви зовнішньої наступності, відсутність системних зв'язків між закладами освіти, формальний підхід з боку керівників ДНЗ та ЗОШ до взаємодії двох ланок освіти у здійсненні наступності.

Запитання зі спеціальної організації передшкільної освіти дітей п'яти років довело, що думки представників освіти дошкільної та початкової не збігаються. Вчителі вважають за необхідне готувати дітей до школи в межах школи, а вихователі – у ДНЗ.

Слід зазначити, що у керівників загальноосвітніх шкіл відсутнє бачення мети, завдань і способів організації передшкільної освіти. Отриманні відповіді свідчать про недостатню обізнаність керівників дошкільних закладів та загальноосвітніх шкіл з реалізацією принципу наступності між двома ланками освіти та його забезпеченні; відсутність взаємодії педагогічних колективів ДНЗ та початкової школи і як результат – невиконання керівниками закладів мети передшкільної освіти.

Наступний блок запитань було адресовано вихователям ДНЗ та вчителям початкових класів. Основна кількість респондентів – це вихователі та вчителі, стаж робота яких до 3 років – 15%, від 3 до 10 років – 15%, від 10-

20 років – 30%, від 20-ти років – 40%. Загальна кількість анкетованих вихователів – 237, учителів початкових класів – 205.

В опитуванні брали участь педагоги з різними кваліфікаційними категоріями, з яких найбільший відсоток становлять спеціалісти вищої та першої кваліфікаційної категорій: вища категорія – 28%, I категорія – 26%, II категорія – 24%, спеціаліст – 22%.

Проаналізуємо результати анкетування вихователів груп старшого дошкільного віку і вчителів початкових класів .

На перше запитання «Як Ви розумієте поняття «наступність у роботі ДНЗ і першого класу школи?» було одержано такі відповіді: серед вихователів – «дотримання єдиних вимог до дитини, які дають змогу поступово переходу дошкільників до шкільного навчання» – 10 %; «створення умов для переходу дошкільника в початкову школу» – 30%; «робота з дитиною, щодо набуття нею психологічної готовності до школи, до нових умов навчання і виховання» – 20%; «врахування рівня розвитку дитини, з яким вона прийде до школи» – 30%.

Класоводи на це запитання відповіли: «створення умов для кращого входження дитини у навчальну діяльність» – 34%; «зв'язок методів навчання у ДНЗ та в 1 класі» – 36%; «спільна робота школи, ДНЗ, батьків, співпраця вчителів із вихователями, обмін інформацією» – 30%.

На друге запитання для вихователів «Чи знайомі Ви з ДСПО та з програмами 1 класу ?» вихователі відповіли: «так» – 6%; «частково» – 20%; «ні» – 74%.

Для вчителів 1 класу «Чи знайомі Ви з БКДО та програмами ДНЗ?» відповіді на запитання були такими: «так» – 3%; «частково» – 14%; «ні» – 83%.

На наступне запитання «Як Ви розумієте готовність дитини до школи?» було одержано такі відповіді вихователів: «готовність дитини до школи – це набуття нею знань для навчання в 1 класі» – 20%; «достатній рівень

інтелектуального розвитку» – 23%; «коли дитина досягла повних шість років, інтелектуально, фізично готова до школи» – 34%; «коли у дитині розвинені компоненти готовності до школи» – 20%; «фізична та психологічна підготовленість» – 3%.

Відповіді вчителів: «готовність це вміння читати, рахувати, розвиненість моторики руки» – 37%; «відповідний загальний рівень розумового розвитку» – 33%; «це володіння ЗУН, які допоможуть їй вивчати передбачені програмою предмети» – 40%.

На запитання «Чи потрібно готувати дитину до школи в ДНЗ?» було одержана єдина відповідь від вихователів – «так» 100%; від учителів: «Підготовка дитини в ДНЗ є необхідною умовою для навчання в школі» – 100%.

На запитання «Чи забезпечується «наступність» у навчанні дітей дошкільного віку і першого класу за чинними програмами і Державними стандартами?» відповіді виявились такими: вихователі – «думаю, що так»- 6%; «не знаю» -13 %; «ні» - 20% ; учителі – «БКДО дублює школу» - 32%; «не знаю» - 30%«частково» - 38% .

Наступне запитання передбачало з'ясувати «Які форми наступності і перспективності здійснюєте Ви у своїй роботі?». Серед вихователів відповіді виявились такими: «ознайомлення із шкільним життям, виховання інтересу до школи, бажання вчитися, екскурсії до школи, спільні зі школою заходи» -30 %; «знайомство з режимними моментами шкільного життя» - 50%; «обмін досвідом із вчителями, цілеспрямована робота з дітьми та батьками» - 10%; «організація навчально-виховної роботи згідно програми «Впевнений старт» - 10 %.

Відповіді вчителів: «проведення підготовчих занять до школи» - 57%; «знайомство з майбутніми учнями» - 10%; «відвідування занять у ДНЗ» - 11%; «консультування батьків» - 10%; «діагностування» - 12%;

На запитання «Що таке передшкільна освіта і як Ви ставитесь до неї?» відповіді вихователів розподілилися таким чином: «формування особистості дитини старшого дошкільного віку, ставлення позитивне» - 35%; «навчально-виховний процес, який забезпечує підготовку дитини до школи» - 44%; «важлива ланка становлення особистості старшого дошкільника, яка забезпечує розвиток дитини» - 21%.

Учителі зазначили, що «це – обов'язкова освіта дітей п'яти років» - 54 %; «надання певного обсягу знань необхідних для формування в учнів початкових ЗУН» - 46%.

Останнє запитання передбачало з'ясувати «Які форми передшкільної освіти Ви вважаєте найбільш ефективними?». Відповіді вихователів: «підготовка в ДНЗ» – 90%; «відвідування центрів розвитку дитини» – 10%. Відповіді вчителів: « відвідування дітьми старшого дошкільного віку занять в ДНЗ» - 67%; «відвідування дітьми підготовчих занять у школі» – 15%; «всі ті, що навчають дошкільника читати і писати» – 15%; «відповідальне ставлення батьків щодо підготовки дитини до школи» – 3%.

Аналіз анкетних даних засвідчив, що визначення педагогами понять «наступність», «передшкільна освіта», «готовність до школи» викликало істотні труднощі. Так, більшість дошкільних працівників та вчителів не мають чіткого розуміння тлумачення зазначених понять, тому давали неповні, хибні або неточні відповіді, змішували поняття «готовність» і «підготовленість до школи», наводили окремі уявлення та свої погляди. Було зафіксовано потребу педагогів у знаннях щодо сучасних проблем підготовки дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі.

Викликає стурбованість розуміння педагогами значущості феномена «наступність» у здійсненні зв'язків між дошкільною та початковою ланками освіти. Результати відповідей засвідчили, що педагоги дошкільних закладів і вчителі початкових класів розуміють необхідність здійснення принципу наступності в навчанні старших дошкільників і молодших школярів, але не

мають ґрунтовних теоретичних та практичних знань щодо її організації. До основних причин утруднень у здійсненні наступності в дошкільних закладах і початковій школі відносимо: низький рівень поінформованості педагогів дошкільних закладів і вчителів початкової школи, недостатню взаємодію вчителів початкової школи та педагогів дошкільних закладів, незнання основних державних документів – БКДО та ДСПО, програм дошкільної та початкової ланок освіти.

Причинами недостатнього рівня здійснення наступності є і те, що цілі початкової освіти та дошкільної ланки традиційно не збігаються. Так, якщо дошкільні заклади основну увагу приділяють збереженню та зміцненню здоров'я, всебічному загальному фізичному та психічному розвитку дитини, становленню її як особистості, то початкова школа озброює дітей знаннями та формує практичні навички читання, лічби, способів поведінки шкільного типу.

Запитання, щодо форм наступності виявило, що суттєвих, змістових, систематичних зв'язків педагогічних колективів дошкільного закладів та початкової школи не було названо, це засвідчує відсутність бажання деяких учителів початкової школи здійснювати наступність; недостатність матеріально-технічної бази в дошкільних закладах та школах; відсутність програм, спільної роботи критеріїв дошкільних закладів і початкової школи.

Узагальнення отриманих даних свідчить також про недостатню ініціативність педагогів – вихователів, учителів початкових класів у здійсненні заходів щодо забезпечення наступності.

Наступний етап експерименту передбачав анкетування батьків дітей старшого дошкільного віку з метою з'ясувати їх ставлення до підготовки дітей старшого дошкільного віку до школи. В анкетуванні взяло участь 369 батьків.

На перше запитання анкети «Чи готова Ваша дитина до навчання у школі з 6 років?» відповіді були такими: «частково» – 40%; «так» – 40%; «ні» – 20%.

Щодо запитання «Що Ви розумієте під готовністю дитини до школи?» було одержано такі відповіді: «це коли дитина має початкові знання, вміє писати, читати, рахувати» - 71%; «готовність – це фізичний, розумовий розвиток» - 10%; «у дитини розвинуті пізнавальні процеси» - 10%; «інтелектуально і фізично розвинута дитина» - 9%.

Водночас на наступне запитання «Чи потрібно спеціально готувати дитину 5 років до школи?» були такими: «так» - 70%; «ні» - 25%; «за бажанням батьків» - 5%.

На запитання «Яка форма підготовки дітей п'яти років до школи, на Вашу думку, є найбільш ефективною?» батьки відповіли: – «заняття у ДНЗ» - 55%; «підготовчі заняття в школі» - 25%; «заняття в центрах розвитку дитини» - 17%; «індивідуальні заняття» - 3%».

На запитання «Чи готуєте Ви свою дитину до школи і яким чином?» отримано такі відповіді: «дитина відвідує ДНЗ і там отримує підготовку» – 65%; «навчаю писати, рахувати, читати» – 18%; «відвідуємо підготовчі заняття в школі» – 17%.

Отже, серед проблем, які найбільше турбують батьків майбутніх першокласників – це розвиток дитини, вміння дитини перед школою читати і писати, підготовка дітей до школи, доцільність відвідування дошкільного закладу дитиною.

Таким чином, у процесі анкетування адміністрацій ДНЗ і загальноосвітніх шкіл, педагогів вихователів, батьків майбутніх першокласників, учителів початкової школи щодо організації передшкільної освіти, наступності в роботі дошкільних закладів і початкової школи було з'ясовано: відсутність наступності у діяльності дошкільних закладів і початкової школи у змісті освіти, використання форм, методів і технологій

навчання і виховання; недостатній рівень професійної компетентності педагогів дошкільних закладів і вчителів початкової школи щодо здійснення наступності. Успішне розв'язання завдань організації передшкільної освіти вимагає від педагогів дошкільних закладів розуміння її мети й завдань, єдності дій, спільного світогляду, передбачає тісний взаємозв'язок у змісті, методах, засобах роботи освітян.

Наступний етап роботи передбачав аналіз річних планів роботи дошкільних навчальних закладів і загальноосвітніх шкіл щодо висвітлення в них наступності та взаємодії педагогічних колективів. Було проаналізовано 30 планів навчально-виховної роботи (15 – ДНЗ, 15 – ЗОШ).

Проаналізуємо одержані результати. Річні плани дошкільних навчальних закладів містять окремий розділ «Організаційно-педагогічна робота», в якому сплановано такі заходи зв'язку зі школами мікрорайону: обговорення проблем адаптації першокласників до школи; відкриті уроки в 1-х класах ЗОШ для вихователів ДНЗ з обговоренням проблем наступності в методах організації навчально - виховного процесу; семінари – практикуми з питань підготовки дітей до школи; організація екскурсій дітей до школи, шкільної бібліотеки; участь старших дошкільників у шкільних святах «День Знань» та «Прощання з букварем». Крім спільних заходів зі школами мікрорайону, в річних планах роботи дошкільних навчальних закладів висвітлюються питання підготовки дітей до школи на батьківських зборах, консультаціях, круглих столах, але вони носять епізодичний характер. На жаль, аналіз річних планів роботи ДНЗ засвідчив відсутність обговорення проблем обізнаності вихователів та вчителів початкової школи з програмово-методичним забезпеченням двох ланок освіти. Серед наказів дошкільних закладів відсутні такі, що засвідчують організацію спільної діяльності в наступності освітнього процесу ДНЗ - ЗОШ.

Аналіз річних планів роботи загальноосвітніх шкіл дозволив дійти таких висновків. Адміністрації ЗОШ планують заходи з аналізу набору учнів

до 1-го класу (вересень); контролю рівня адаптації дітей до школи (жовтень); облік дітей п'ятирічного віку, які не відвідують дитячі установи (листопад); проведення індивідуальних консультацій для педагогів з питань адаптації учнів 1-х класів; збори, консультації з батьками майбутніх першокласників з підготовки до шкільного навчання (травень) та адаптації учнів 1-х класів до школи (жовтень); організацію занять із майбутніми першокласниками в школі (березень).

Аналіз планів роботи ЗОШ, циклограмів наказів, на жаль, засвідчили відсутність заходів з наступності педагогічних колективів ЗОШ та ДНЗ, вивчення проблем взаємозв'язку двох суміжних ланок освіти; на рівні констатації питання щодо роботи з батьками майбутніх першокласників; проблема адаптації першокласників до навчання в школі вирішуються формально; відсутні дієві заходи, щодо залучення дітей, які не відвідують ДНЗ до передшкільної освіти.

Наступним етапом експерименту виступив аналіз програмово-методичного забезпечення навчання, виховання і розвитку дітей старшого дошкільного віку. Було проаналізовано насамперед Базовий компонент дошкільної освіти (БКДО) та Державний стандарт початкової освіти (ДСПО). У БКДО і ДСПО визначено основним у формуванні і розвитку особистості дитини, збалансованості у неї набутих знань, умінь, навичок, сформованих бажань, інтересів, намірів та особистісних якостей і вольової поведінки, компетентнісний підхід. Як зауважила А. Богуш, в цьому вбачається реалізація одного з напрямів забезпечення наступності між дошкільною ланкою освіти – БКДО і початковою школою – ДСПО [31, с. 22].

Базовий компонент дошкільної освіти передбачає кінцевий результат дошкільної освіти - формування у дошкільників визначених стандартом компетенцій. Подальший індивідуальний шлях розвитку особистості дитини продовжується в початковій школі. Підготовка дітей до школи має відповідати вимогам та критеріям оцінки дошкільної зрілості

дитини [18, с. 5]. У змісті освіти БКДО визначено основні компетенції, що є актуальними для дитини старшого дошкільного віку: здоров'язбережувальна; особистісно-ціннісна; соціально-комунікативна; природничо-екологічна; предметно-практична; художньо-продуктивна; ігрова; сенсорно-пізнавальна; мовленнєва; комунікативна.

Компетентнісний підхід, як зазначено в ДСПО, спрямовує навчально-виховний процес на досягнення результатів, якими є такі ієрархічно-підпорядковані компетентності учнів, як ключова, загальнопредметна і предметна. Протягом навчання у початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їхній особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій [112, с.4]

Державний стандарт початкової освіти орієнтує вчителів на формування у дітей початкової школи таких компетентностей: громадянська, ключова, комунікативна, міжпредметна, міжпредметні естетичні компетентності, математична компетентність, природознавча, соціальна компетентності.

Зміст двох Державних стандартів: Базового компонента дошкільної освіти та Державного стандарту загальної початкової освіти визначено за інваріантним і варіативним складниками.

Порівняльний аналіз змісту освітніх ліній БКДО та освітніх галузей ДСПО засвідчує наявні зв'язки між ними та представлено в таблиці (Див. додаток А).

Освітня лінія «Особистість дитини» формує у дітей здоров'язбережувальну та особистісно-оцінну компетенцію, освітня галузь «Здоров'я і фізична культура» має за мету формування здоров'язбережувальної компетентності.

Метою освітньої лінії «Дитина в соціумі» є формування родинно-побутової компетенції та соціально-комунікативної компетенції. Метою освітньої галузі «Суспільствознавство» є особистісний розвиток учня, формування його соціальної і громадянської компетентностей які мають міждисциплінарний характер.

Освітня лінія «Дитина у природному довкіллі» передбачає сформованість природничо-екологічної компетенції. Метою освітньої галузі «Природознавство» є формування природознавчої компетентності.

Освітня лінія «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» формує у дошкільників сенсорно-пізнавальну та математичну компетенції. Метою освітньої галузі «Математика» є формування предметної математичної і ключових компетентностей.

Освітня лінія «Мовлення дитини» передбачає сформованість фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної, монологічної, мовленнєвої та комунікативної компетенцій. Комунікативна компетенція передбачає сформованість усіх видів мовленнєвої компетенції. Зміст навчання української мови як державної та інших мов як навчальних предметів визначається за такими змістовими лініями, як мовленнєва, мовна, соціокультурна, які є взаємозалежними, взаємопов'язаними та спрямованими на формування ключових і предметних компетентностей. Метою навчання української мови як державної та інших мов як навчальних предметів є формування комунікативної компетентності з урахуванням інтересів і можливостей учнів початкової школи.

Отже, аналіз двох основних державних документів – БКДО та ДСПО засвідчив наявність наступності між змістом освітніх ліній БКДО та освітніх галузей ДСПО за відповідними освітніми лініями та галузями.

Водночас зміст окремих освітніх ліній БКДО випереджає зміст освітніх галузей ДСПО. Так, наприклад, зміст освітньої лінії «Дитина у природному довкіллі» у БКДО такий: «Природа планети Земля» та «Всесвіт». Зміст

освітньої галузі «Природознавство» у ДСПО містить напрям «Земля – планета Сонячної системи». Результати освітньої роботи за змістом освітньої лінії БКДО «Дитина у природному доквіллі» - «Природа планети Земля» та «Всесвіт» насичені широкими уявленнями старших дошкільників про життя людей на планеті Земля, форму Землі, материки, острови, океани, моря, річки, озера, повітря, ознаки повітря, надра планети, природні явища. Дитина старшого дошкільного віку оволодіває елементарною інформацією про Сонячну систему, уявленнями, що Земля обертається навколо Сонця.

Зміст початкової загальної освіти за освітньою галузю «Природознавство» - «Земля – планета Сонячної системи» містить такі вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи: мати уявлення про Всесвіт і Сонячну систему, форму і будову Землі, рух Землі навколо осі і навколо Сонця, про материки і океани, працювати з глобусом і картою.

Отже, Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів у ДСПО за змістом освітньої галузі «Природознавство» - «Земля – планета Сонячної системи» дублює результат освітньої роботи БКДО, що засвідчує порушення принципу перспективності та спадкоємності двох суміжних ланок освіти.

Результат освітньої роботи за змістом освітньої лінії БКДО «Дитина у природному доквіллі» – «Явища природи» такий: діти мають елементарні уявлення про природні явища на планеті Земля та сезонні зміни в природі; розуміють залежність змін від кількості сонячного світла, тепла; охоче спостерігають за змінами та вміють вести календарі погоди і природи; помічають характерні особливості природних явищ, пояснюють їх вплив на рослини і тварини, життєдіяльність людей.

Зміст початкової загальної освіти за освітньою галузю «Природознавство» – «Об'єкти природи» передбачає вчити учнів

розпізнавати явища природи, пояснювати їх причини; розуміти значення сонячного світла і тепла на Землі.

Отже, зміст освітньої галузі «Природознавство» – «Об'єкти природи» повторює результат освітньої роботи за БКДО «Явища природи».

Освітня лінія «Дитина у природному доквіллі» БКДО має підрозділи «Рослини та гриби», «Тварини» результатом освітньої роботи яких є: уявлення про лікарські властивості рослин найближчого природного оточення; про будову рослин; уявлення про вплив погодних умов на стан рослин; про найпоширеніші їстівні та отруйні гриби, ягоди; різноманітність тваринного світу; розрізняє найпоширеніші тварини: черви, молюски, павуки, комахи, риби, земноводні, плазуни, птахи, звірі; оперує їхніми назвами, описує середовище існування; орієнтується в особливостях зовнішньої будови, живлення, пересування, захисту, поведінки; називає основних представників тварин свого регіону; диких і свійських тварин; знає місце їхнього існування, облаштування житла, значення в природі та житті людей.

Зміст початкової загальної освіти освітньої галузі «Природознавство» ДСПО – «Явища природи» такий: мати уявлення про різноманітність живих організмів (віруси, бактерії, гриби, рослини, тварини), особливості їх будови, росту, розвитку, процесів життєдіяльності та поведінки. Аналіз результатів освітньої роботи за БКДО освітньої лінії «Дитина в природному доквіллі» та вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів за ДСПО освітньої галузі «Природознавство» засвідчує, що зміст освітньої лінії БКДО «Дитина в природному доквіллі» випереджає зміст освітньої галузі ДСПО «Природознавство».

Проаналізуємо зміст освітньої лінії «Дитина у світі культури» БКДО та зміст початкової загальної освіти освітньої галузі «Мистецтво» ДСПО. Так, зміст освіти освітньої лінії «Дитина у світі культури» БКДО містить такі підрозділи: «Предметний світ» та «Світ мистецтва», які спрямовують на інтегрований результат освітньої роботи в дошкільних закладах. Художньо-

продуктивна діяльність дошкільника у «Світі мистецтва» об'єднує образотворчу, музичну, театральну та літературну, що засвідчує сформованість у дітей уявленнь про вокальну та інструментальну музику, основні музичні жанри (пісня, марш, танець); уміння передавати настрій, емоції, почуття через музично-рухову і пісенну творчість, музикування; уміння музичної інтерпретації, варіювання, імпровізації; інтерес до різних видів візуального мистецтва: декоративно-прикладного, живопису, графіки, скульптури, архітектури, дизайну; технічні прийоми роботи з різними матеріалами, елементарною художньою майстерністю; дитина створює образ різними засобами і техніками ; фантазує, експериментує, змішуючи кольори, вигадуючи оригінальну композицію; виокремлює жанри народного, класичного і сучасного вітчизняного та світового мистецтва; орієнтується в основних видах театального мистецтва; вдається до римування, словотворчості, гуманних змін і продовження казки, оповідання, виявляє навички образного мовлення.

Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з образотворчої лінії освітньої галузі «Мистецтво» ДСПО спрямовують на застосування найпростіших понять і основних виражальних засобів образотворчого, музичного та театального мистецтв; дублюють зміст освітньої лінії «Дитина у світі культури» БКДО.

Отже, аналіз освітніх ліній БКДО та освітніх галузей ДСПО засвідчує про відсутність наступності, єдності та неперервності в вимогах, оцінках розвитку, лініях розвитку дитини в дошкільній та початковій ланках освіти. Слід звернути увагу на визначений кінцевий результат дошкільної освіти в БКДО – набуття дитиною дошкільником різних видів компетенцій та зазначений результат підготовки дітей до школи – набуття дитиною дошкільної зрілості. Метою освітніх галузей ДСПО є формування у учнів компетентностей. Чіткого взаємозв'язку цих підходів не простежується.

Необхідно визнати, що ДСПО не враховує зазначені в БКДО компетенції та показники дошкільної зрілості дитини, що вказує на відсутність єдиного підходу до організації навчально-виховного процесу, дотримання наступності між суміжними ланками освіти.

Аналіз програм з дошкільної освіти, засвідчив, що вони складені відповідно до вимог Закону України «Про дошкільну освіту», Базового компонента дошкільної освіти в Україні.

Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» [340] пропонує орієнтири змістового наповнення освітньої роботи з дітьми, націлює педагогів і батьків на особистісний розвиток дітей за основними напрямками. Структура програми, її розділи відображають характеристики психологічного віку старших дошкільників: «Фізичний розвиток»; «Пізнавальний розвиток»; «Мовленнєвий розвиток»; «Художньо-естетичний розвиток». Окремо акцентується на ігровій діяльності – провідному виду діяльності дошкільного дитинства в розділі «Ігрова діяльність» та на організації різних форм трудової діяльності в розділі «Трудова діяльність».

Програма також містить психологічну характеристику особистості дитини старшого дошкільного віку, орієнтовний розпорядок організації життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку, форми, методи і засоби освітньої роботи з ними за кожним розділом, схему загартування у дошкільному закладі і вдома, поради щодо організації дослідів у природному довкіллі і показники прояву здібностей та нахилів у старших дошкільників.

У програмі «Впевнений старт» сім'ю визнано основною соціальною інституцією, відповідальною за якісну підготовку дітей до оволодіння життєвою компетентністю. З метою допомоги родинам кожний розділ цієї програми пропонує адресовані батькам поради, дотримання яких забезпечить цілісність і неперервність освітнього впливу на дітей.

Комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів «Світ дитинства» (наук. керівник А. Богуш) передбачає забезпечення реалізації вимог Базового компонента дошкільної освіти України в розвитку, вихованні та навчанні дітей дошкільного віку за освітніми лініями. Програма побудована відповідно до вікових можливостей дітей на основі компетентнісного підходу. Кожна представлена в програмі освітня лінія містить показники розвитку відповідної компетенції, що дає можливість оцінити та скоригувати навчально-виховний процес. В програмі представлено психологічну характеристику особистості дитини старшого дошкільного віку, показники розвитку відповідних освітнім лініям компетенцій, зміст педагогічної діяльності до кожної освітньої лінії, завдання з підготовки руки дитини до письма та передбачено виховання у дітей соціально-психологічної готовності дитини до шкільного життя, що стає можливим, якщо сформувати в неї вміння вибудовувати взаємини з близькими людьми у родині, вихователями та іншими дорослими в ДНЗ, окремими дітьми та однолітками [374]. На жаль, програма не акцентує увагу на оцінці дошкільної зрілості старшого дошкільника, хоча представлені компетенції за Базовим компонентом дають повну і загальну характеристику дитини-дошкільника перед вступом її до школи.

У програмі виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина» (наук. керівники – О. Проскура, Л. Кочина, В. Кузьменко, Н. Кудикіна) є розділ «Місточок до школи», в якому схарактеризовано низку психічних новоутворень дошкільника перед вступом до школи, що дають можливість сформувати орієнтири її готовності [339]. Також представлено орієнтири шкільної зрілості дитини, що виражено у таких компетентностях: організаційна, загальнономовленнева, загальнопізнавальна, контрольна-оцінна; окреслено напрями наступності дошкільної та початкової освіти. Надані методичні рекомендації, щодо організації навчально-виховної роботи зі старшими дошкільниками. Водночас відзначимо, що програма «Дитина»

орієнтує вихователів на набуття дітьми старшого дошкільного віку «шкільної зрілості», з чим не можна погодитись. Зазначені, крім того види компетентностей не відповідають визначеним БКДО компетенціям, що свідчить про невідповідність змісту програми «Дитина» принципам наступності дошкільної і початкової освіти. До того ж, відзначимо у програмі некоректне і неоднозначне вживання термінів «компетентність» і «компетенція».

У Програмі розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» (О. Білан, Л.Возна, О.Максименко та ін.) старший дошкільний вік (шостий рік життя) завершується визначенням показників компетентності випускника дошкільного навчального закладу [411].

Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» - побудована за принципом інтеграції наукової та народної педагогіки, педагогічної спадщини видатних вітчизняних учених із сучасними теоріями та державними вимогами і стандартам [150]. Програма містить розділ, який присвячений організації навчально-виховного процесу дітей старшого дошкільного віку – «Дослідник: розвиток, навчання і виховання дітей шостого року життя», в додатках розміщено показники готовності дитини до школи, орієнтовний розпорядок дня для дітей шостого року життя. Водночас зазначимо, деяку невідповідність програми компетенціям, що передбачені БКДО, а показники готовності до школи логічно не пов'язані з компетенціями та критеріями дошкільної зрілості.

Програма «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (автор А.Богущ) складена відповідно до Базового компонента дошкільної освіти. У програмі змістовно висвітлено художньо-мовленнєву діяльність та різні види компетенцій (художньо-мовленнєва, когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, поетично-емоційна, оцінно-етична, театральна-ігрова), методи та прийоми роботи з художньою літературою. Розкрито сутність понять:

лексична, фонетична, граматична, діалогова та комунікативна компетенції старшого дошкільника. У додатках до програми подано орієнтовний словник-мінімум до Базового компонента дошкільної освіти за освітніми лініями [38].

У комплексній програмі «Дитина в дошкільні роки» виокремлено розділ програми для дітей старшого дошкільного віку «Стежинка у всесвіт», в якому подано психологічну характеристику дітей старшого дошкільного віку, провідних видів діяльності та передбачено перспективність розвитку дитини на подальшому етапі навчання у школі, визначено основні компетенції розвитку особистості старшого дошкільника [119].

Отже, один із ключових підходів до реалізації змісту чинних програм в Україні – пріоритетна зорієнтованість на активізацію творчого потенціалу дитини; забезпечення кожній дитині перед вступом до школи мінімального освітнього ядра та створення передумов для її безболісної адаптації до нового соціального середовища. Але єдиних критеріїв до показників визначених БКДО компетенцій майже всі опрацьовані програми не містять. Кожна програма має свої підходи до набуття дитиною старшого дошкільного віку готовності до школи, що порушує принцип єдності та наступності дошкільної та початкової ланок освіти.

Для з'ясування забезпечення наступності і перспективності у змісті комплексних програм ДНЗ і програми 1 класу проаналізуємо для прикладу програму для дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» розділ «Мовленнєвий розвиток» [340] і Програму для загальноосвітніх навчальних закладів 1 клас «Українська мова» розділ «Навчання грамоти», що, на нашу думку, дає уявлення про забезпечення чи не забезпечення наступності двох суміжних ланок освіти (Див.табл. 4.1)

Як засвідчує таблиця 4.1, зміст навчального матеріалу з розділу «Навчання грамоти» (добукварний період) 1-й клас дублює зміст навчального матеріалу «Мовленнєвий розділ» програми для дошкільних закладів

«Впевнений старт». При побудові програми 1-го класу не враховано принцип наступності, спадкоємності дошкільної та початкової ланок освіти.

Таблиця 4. 1

Зміст мовленнєвого розвитку дітей у ДНЗ та першому класі школи

Зміст навчального матеріалу «Мовленнєвий розділ» за програмою «Впевнений старт»	Зміст навчального матеріалу з розділу «Навчання грамоти» за Програмою для загальноосвітніх навчальних закладів 1 клас Українська мова
<p><i>Навчання елементів грамоти</i></p> <p>Ознайомити з основними одиницями мовлення й навчити правильно користуватися термінами на їх позначення «речення», «слово», «звук», «склад», «буква»;</p> <p>-сформувати елементарні уявлення про слово як основну одиницю мовленнєвого спілкування та його номінативні значення (може називати предмети і явища, дії, ознаки предметів і дій, кількість тощо);</p> <p>-дати поняття про склад як частину слова, утворену з одного чи кількох звуків, про складоутворювальну роль голосних звуків у словах; вправляти у поділі слів на склади з орієнтування на голосні звуки, у визначенні кількості та послідовності складів;</p> <p>-вчити визначати наголошені й</p>	<p><i>Добукварний період</i></p> <p>Розвивати усне мовлення першокласників (уміння слухати-розуміти усні висловлювання, говорити);</p> <p>Практичне ознайомлення зі словами – назвами предметів, ознак, дій, граматичними запитаннями до них. Розрізнення назв предметів за запитаннями <i>хто це? що це?</i></p> <p>Поділ слів на склади</p> <p>Формувати елементарні аналітико-синтетичні вміння у роботі над</p>

<p>ненаголошені склади у словах, помічати смислову роль наголосу;</p> <p>-вправляти у складанні складових схем слів та доборі слів до заданої схеми;</p> <p>-ознайомлювати зі звуками мовними і немовними;</p> <p>- ознайомлювати з поняттям про тверді та м'які приголосні звуки;</p> <p>-вчити виконувати на слух звуковий аналіз слів, будувати звукові схеми слів із позначок або фішок відповідно до порядку й характеристики звуків у словах (голосний чи приголосний, твердий чи м'який приголосний);</p> <p>-формувати початкові вміння звуко-буквеного аналізу складів і слів, злитого читання складів різної структури на основі аналітико-синтетичного способу;</p> <p>-на основі вдосконалення фонематичного слуху, формувати вміння звукового аналізу мовлення;</p> <p>-залучати дітей до моделювання речень за схемами речень.</p> <p>Підготовка до письма розвивати просторові уявлення, вміння орієнтуватися на площині, сторінці</p>	<p>текстом, реченням, словом, звуками мовлення;</p> <p>Поняття про наголос, наголошений склад.</p> <p>Мовні і немовні звуки.</p> <p>Уявлення про голосні і приголосні звуки, тверді і м'які приголосні, умовне позначення їх на письмі.</p> <p>Звуковий аналіз простих за звуковою будовою слів.</p> <p>Побудова звукової схеми слів</p> <p>Умовне позначення слів.</p> <p>Практичне ознайомлення з реченням.</p> <p>Спосіб умовного позначення речень.</p> <p>Складання речень за поданою графічною схемою.</p> <p>Навчання письма.</p> <p>Графічні навички письма.</p> <p>Техніка письма.</p>
--	--

<p>альбому, книжки, зошита; розвивати дрібні м'язи, гнучкість суглобів та моторику пальців і кистей рук, координацію рухів кистей рук та очей; учити правильно тримати олівець і ручку для виконання спеціальних вправ з підготовки до письма; вправляти у спеціальних графомоторних і графічних вправах з обведення контурів зображень, штрихування форм різними способами, проведення прямих, ламаних, кривих ліній різної конфігурації на нелінованій та лінованій основі; учити впевнено рухатися по площині, вздовж рядка, ритмічно розміщувати на рядку прості зображення, графічні елементи і візерунки з них. В індивідуальному порядку задовольняти інтерес дітей до друкування букв, складів і слів, вимова і написання яких збігаються.</p>	<p>Культура оформлення письмових робіт</p> <p>Посадка учня під час письма.</p> <p>Положення ручки (олівця) в руці під час письма.</p> <p>Розташування зошита на парті під час письма. Рух пальців під час зображення графічних фігур.</p> <p>Рух кисті і передпліччя уздовж рядка в процесі виконання графічних вправ.</p> <p>Зображення ліній і фігур, штрихування, розфарбовування.</p> <p>Зображення ліній, схожих на елементи букв.</p> <p>Орієнтування на сторінці зошита і в графічній сітці.</p>
--	--

Як наслідок такого нелогічного зв'язку в змісті програми з навчання грамоти в першокласників знижується пізнавальна активність, втрачається зосередженість уваги, інтерес до навчання. Для подолання цієї суперечності, як зазначає А. Богуш, необхідно розробити наскрізні програми з розвитку дитини як дошкільного віку, так і молодшого школяра.

4.2 Критеріальний підхід до організації передшкільної освіти дітей п'яти років

На констатувальному етапі було визначено критерії і показники організації передшкільної освіти. За словниковими джерелами, критерії (грец. *criterion* – ознака, на підставі якої формується оцінка якості об'єкта, процесу) – тлумачиться як ознака, за якою проводять оцінювання, визначення, класифікацію чого-небудь, мірило оцінювання [49, с.36]; «цінність або стандарт, якими керується людина, коли ухвалює рішення чи висловлює судження» [348, с.79]; «мірило оцінювання, судження, необхідна та достатня умова вияву або існування якогось явища чи процесу» [347,с.157]. Вочевидь, аналіз будь-якої досліджуваної величини повинен включати не тільки ознаки її компонентів, а й критерії, що представляють вираження тієї чи тієї ознаки в процесі або в явищі.

У різних галузях науки критерій розглядається як: ознака, на підставі якого оцінюється (об'єкт, явища), визначення або класифікація чого-небудь; мірило оцінки, правило, що дозволяє робити вибір, здійснювати переваги. З філософського погляду, критерії як певні норми й правила дозволяють вирішити кожний окремий крок, не розглядаючи у цілому професійно-педагогічну діяльність. Критерії не фіксують найбільш перспективні й продуктивні принципи й способи дії, а тільки виражають об'єктивні закони й логіку розвитку явища.

Одна з найважливіших вимог до педагогічного експерименту – визначення міри (критерію) тієї властивості, на аналіз якої спрямоване дослідження, тобто критерію валідизації. Таким критеріями на практиці найчастіше слугують: об'єктивні біографічні дані (стать, вік, освіта тощо); показники успішності, що найчастіше постають критеріями рівня знань, мірою тестів здібності до навчання, тестів інтелекту; результати реальної

діяльності; контрольні показники знань і вмінь; дані інших методик та тестів, валідність яких (тобто придатність до виміру того, що вони планують виміряти) вважають визнаною.

Критерії будь-якого явища добирають з огляду на загальні принципи функціонування сучасної системи освіти; її спрямованість на якість і позитивний результат; динаміку змін; динаміку досягнень. Так, В. Якунін вважає критеріями оцінки ефективності навчання та виховання зміст та рівень сформованості основних умінь у процесі професійної підготовки [456, с. 24]. З. Курлянд трактує критерій як мірило оцінки та необхідну і достатню умову проявлення або існування якогось явища чи процесу [320, с.114]. О. Іванова наголошує на необхідності визначення критеріїв тієї властивості, на вивчення якої спрямоване дослідження, є необхідною вимогою педагогічного експерименту [143, с. 14].

Критерії виражають об'єктивні закони й логіку розвитку явища, тому критеріальний підхід допоможе ефективно оцінити організацію передшкільної освіти дітей п'яти років. Отже, для об'єктивної оцінки процесу організації передшкільної освіти було визначено відповідні критерії, показники та рівні.

Визначення рівнів організації передшкільної освіти дітей п'яти років відбувалася за двома блоками критеріїв.

Перший блок: критерії і показники визначення рівнів партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років.

Другий блок: критерії і показники сформованості рівнів готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм.

Опишемо перший блок критеріїв – критерії партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років - когнітивний, практико-дієвий, мотиваційно-діяльнісний дозволяють оцінити інтегративні зв'язки між всіма учасниками навчально-виховного процесу в організації

передшкільної освіти: вихователями та вчителями початкових класів, керівниками освітніх закладів (ДНЗ та ЗОШ), батьками старших дошкільників, громадськістю та випускниками ДНЗ. Опишемо їх (див. табл.4.2.).

Когнітивний критерій із показниками:

- обізнаність вихователів і вчителів із державними стандартами і програмами дошкільної і початкової ланок освіти;
- обізнаність вихователів і вчителів початкових класів із навчальною, методичною літературою та навчально-дидактичним матеріалом для ДНЗ і першого класу початкової школи;
- обізнаність із документацією партнерської взаємодії ДНЗ, початкової школи, батьками, громадськістю в організації передшкільної освіти в ДНЗ і початковій школі.

Практико-дієвий критерій із показниками:

- обізнаність із дієвими формами партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років у ДНЗ і початковій школі;
- залучення учителів, батьків і громадськості до партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років.

Мотиваційно-діяльнісний критерій із показниками:

- мотиви участі педагогічних колективів ДНЗ, початкової школи, батьків, громадськості до партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років.

Таблиця 4.2.

**Критерії та показники партнерської взаємодії в організації
передшкільної освіти дітей п'яти років**

Критерії партнерської взаємодії	Показники партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років	Кількість балів
Когнітивний критерій	<p>-обізнаність вихователів і вчителів із державними стандартами і програмами дошкільної і початкової ланок освіти;</p> <p>-обізнаність вихователів і вчителів початкових класів із навчальною, методичною літературою та навчально-дидактичним матеріалом для ДНЗ і першого класу початкової школи;</p> <p>- обізнаність із документацією партнерської взаємодії ДНЗ, початкової школи, батьків, громадськості в організації передшкільної освіти дітей п'яти років у ДНЗ і початковій школі.</p> <p>- обізнаність із дієвими формами партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років у ДНЗ і початковій школі;</p>	<p>Кожна правильна відповідь – 1 бал.</p> <p>5 балів – ґрунтовно володіють змістом Державних стандартів дошкільної та початкової освіти;</p> <p>4 бали - обізнані із принципами та структурою Державних стандартів дошкільної та початкової освіти ;</p> <p>3 бали – поверхово ознайомлені з Державними стандартами;</p> <p>2 бали – мають уявлення про структуру Державних стандартів дошкільної та початкової освіти;</p> <p>1 бал – мають утруднення в виконанні завдання.</p> <p>5-4 бали – ґрунтовно володіють;</p> <p>3 бали - ознайомлені і забезпечують виконання;</p> <p>2-1 бал – мають утруднення в визначенні.</p> <p>5-4 бали – ґрунтовно обізнані;</p> <p>3 бали – поверхово володіють;</p> <p>2-1 бал – утруднення у виконанні.</p> <p>5-4 бали – ґрунтовно обізнані;</p> <p>3 бали – поверхово обізнані;</p>

перспективності; творчо планують та вбачають за необхідне обов'язкову взаємодію, забезпечують активну співпрацю та високу результативність в роботі з педагогами суміжної ланки освіти, батьками, громадськістю; є учасниками і розробниками дієвих форм партнерської взаємодії; систематично працюють над педагогічним самовдосконаленням.

Продуктивний рівень. Педагоги цього рівня мають належну професійну підготовку і компетентність; забезпечують виконання державних стандартів БКДО та ДСПО, освітніх програм навчання і виховання дошкільної та початкової освіти; обізнані з формами, методами організації навчально-виховного процесу в дошкільному закладі та початковій школі; використовують наочно-демонстративний та дидактичний матеріал відповідно обраних форм та методів навчально-виховного процесу; беруть участь в виконанні заходів адміністрації ДНЗ та школи щодо співпраці з закладами освіти, батьками та громадськістю; водночас не виявляють активності, ініціативності, творчості; виконують заплановані заходи, якщо вони пропонуються керівниками, але власної ініціативи із залучення батьків до спільних форм партнерської взаємодії не виявляють.

Елементарний рівень. Педагоги цього рівня мають задовільну професійну підготовку; поверхово орієнтуються в змісті державних стандартів та намагаються дотримуватись виконання освітніх програм; мають лише уявлення про навчальну і методичну літературу; елементарні знання з провідних форм, методів і принципів навчання в ДНЗ і 1 класі; користуються за потребою навчально-дидактичним матеріалом; ознайомлені з формами співпраці з батьками, але не вміють організувати з ними зв'язки; не беруть участі у взаємодії з педагогами суміжних ланок освіти та не вбачають за потрібне співпрацювати з ними; не мають уявлення про документи з організації партнерської взаємодії.

В експериментальній роботі взяли участь педагоги ДНЗ і початкові школи Дніпропетровської, Херсонської, Миколаївської, Одеської областей.

Безпосередньо на формувальному етапі було задіяно педагоги відповідних навчальних закладів м. Кривого Рогу та м. Одеси.

На констатувальному етапі експерименту взяло участь 750 педагогів: 350 вихователів ДНЗ та 300 вчителів початкової школи; 50 представників адміністрації закладів освіти: 26 керівників ДНЗ та 24 керівника ЗОШ. Крім того, кількісний склад експериментальних та контрольних груп істотно не відрізнявся: контрольна (392 особи) та експериментальна (408 осіб) групи, що формувалися таким чином:

- до контрольної групи (КГ) відносилися особи, які були задіяні в організації освітнього процесу дошкільної та початкової освіти за традиційною технологією та методикою;
- до експериментальної групи (ЕГ) відносилися особи, які були задіяні в організації освітнього процесу за розробленою автором методикою організації партнерської взаємодії в передшкільній освіті.

Перший блок констатувального експерименту за когнітивним, практико-дієвим, мотиваційно-діяльнісним критеріями був спрямований на визначення рівнів партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років .

У межах кожного критерію до кожного показника було запропоновано низку завдань, які оцінювались за шкалою: творчий рівень – 5-4 балів, продуктивний рівень – 3 бали, елементарний рівень – 2-1 бал. Кожна правильна відповідь оцінювалась в 1 бал.

Опишемо завдання до кожного критерію.

Когнітивний критерій

Показник: обізнаність вихователів і вчителів із державними стандартами і програмами дошкільної і початкової ланок освіти.

Завдання № 1.

Мета: з'ясувати обізнаність вихователів ДНЗ старших груп з Державними стандартами початкової освіти.

Процедура виконання. Вихователям випускних груп (старші групи) ДНЗ було запропоновано низку запитань за змістом ДСПО і визначити

наявність наступності і перспективності з БКДО. Опитування проходило у формі інтерв'ю.

1. Як називається державний документ, за яким працює початкова школа?
2. За яким провідним методологічним підходом він побудований?
3. Яким чином це прописано в документі?
4. Визначте структуру Державного стандарту початкової загальної освіти.
5. Який кінцевий результат навчання учнів за ДСПО?

Завдання № 2.

Мета: з'ясувати обізнаність учителів початкових класів зі змістом БКДО і визначити наявність наступності і перспективності у їх змісті. Завдання виконується письмово.

Процедура виконання. Класоводам початкових класів було запропоновано тексти БКДО і ДСПО для порівняння за такими питаннями:

1. Визначити :
 - а) спільне у структурі державних стандартів дошкільної та початкової освіти;
 - б) відмінне у структурі документів;
 - в) наявність / відсутність перспективності у державних стандартах;
 - г) освітні лінії, за якими побудовано Базовий компонент дошкільної освіти в Україні;
 - д) визначте узагальнений результат освітньої роботи в дошкільному закладі та початковій школі за державними стандартами.

Завдання № 3.

Мета: з'ясувати обізнаність вихователів ДНЗ (старші групи) з програмами навчання учнів першого класу. Завдання виконується письмово.

Процедура виконання. Вихователям пропонується виконати тестові завдання.

1. Основний документ, на базі якого побудовано навчальні програми початкової освіти :

- а) Закон України «Про дошкільну освіту»;
 - б) Державний стандарт початкової загальної освіти;
 - в) Національна стратегія розвитку освіти України до 2021 року;
 - г) Програма «Впевнений старт» .
2. Навчальні програми для 1 класів початкової школи мають назву:
- а) «Я у світі»;
 - б) «Літературне читання»;
 - в) «Основи здоров'я»;
 - г) «Мистецтво»;
 - д) «Світ дитинства»
3. Поєднайте назви освітніх галузей змісту ДСПО з назвами програм:

«Мови і літератури»	«Образотворче мистецтво»;
«Математика»;	«Основи здоров'я»;
«Природознавство»;	«Трудове навчання»;
«Суспільствознавство»;	«Фізична культура»;
«Здоров'я і фізична культура»;	«Музичне мистецтво»;
«Технології»	«Українська мова»;
«Мистецтво»;	«Літературне читання»;
	«Інформаційнокомунікативна
	грамотність»;
	«Природознавство»;
	«Я у світі».

4. Програма з української мови для 1-го класу має назву:

- а) навчання грамоти;
- б) розвиток мовлення;

в) навчання рідної мови.

5. Процес навчання грамоти в 1 класі поділяється на періоди:

- а) букварний;
- б) навчання читати і писати;
- в) навчання писати;
- г) добукварний, букварний і післябукварний.

Завдання № 4.

Мета: з'ясувати обізнаність учителів початкових класів з назвами і змістом програм для старших груп ДНЗ та віковими періодами розвитку дітей. Завдання виконується письмово.

Процедура виконання. Класоводам початкових класів пропонується заповнити лист опитування.

Лист опитування щодо обізнаності класоводів початкових класів програмами дошкільних закладів освіти

Програми для дошкільних навчальних закладів з грифом МОН	Назва програм дошкільних навчальних закладів
Комплексні програми:	
Парціальні (тематичні) програми:	

Завдання № 5.

Мета: з'ясувати обізнаність вихователів старших груп ДНЗ з методичною літературою і наочністю (картини, альбоми, художні збірки тощо) для учнів початкової школи.

Процедура виконання: вихователям було запропоновано лист опитування.

Лист опитування щодо обізнаності вихователів старших груп ДНЗ з методичною літературою і наочністю (картини, альбоми, художні збірки тощо) для учнів початкової школи

Навчально-методичні посібники для першого класу	Назва навчально - методичних посібників
З проблем виховання і навчання	
З методики начання грамоти	
З методики фізичного виховання	
З методики математики	
З методики природознавства	
З методик образотворчого мистецтва та технологій .	

Завдання № 6.

Мета: з'ясувати обізнаність учителів початкових класів з методичною літературою і наочно-дидактичним матеріалом ДНЗ. Завдання виконується письмово.

Процедура виконання: вчителям початкових класів було запропоновано заповнити лист опитування.

Лист опитування щодо обізнаності учителів початкових класів з методичною літературою і наочністю (картини, альбоми, художні збірки тощо) для дошкільних навчальних закладів

Навчально-методичні посібники для ДНЗ	Назва навчально-методичних посібників
З проблем навчання і виховання дітей дошкільного віку	
З розвитку мовлення	
З методики фізичного виховання	
З методики елементарних математичних уявлень	
З методики ознайомлення дітей з довкіллям	
З образотворчого мистецтва та художньої праці	

Аналіз отриманих результатів з виконання завдань за когнітивним критерієм подано в таблиці 4.3

Таблиця 4.3

Оцінка результатів виконання завдань за когнітивним критерієм

Завдання когнітивного критерію	5-4 бали; творчий рівень	3 бали; продуктивний	2-1 бал; елементарний
--------------------------------	-----------------------------	-------------------------	--------------------------

		рівень	рівень
Завдання№ 1	відповіді відсутні	13%	87%
Завдання№ 2	відповіді відсутні	14%	86%

Завдання№ 3	відповіді відсутні	14%	86%
Завдання№ 4	відповіді відсутні	13%	87%
Завдання№ 5	відповіді відсутні	12%	88%
Завдання№ 6	відповіді відсутні	12%	88%

Як засвідчує таблиця 4.3, творчий рівень за когнітивним критерієм був відсутній, продуктивний рівень виконання завдань № 1, № 4 - 13%, завдань № 2, № 3 по 14%, завдань № 5 та № 6 відповідно по 12 %. Елементарний рівень за когнітивним критерієм після виконання завдань мав такі результати: завдання № 1 та № 4 – по 87%, завдання № 2 та № 3 – по 86%, завдання № 5 та № 6 – по 88%.

Аналіз відповідей вихователі дошкільних закладів (старші групи) та вчителі початкових класів при виконанні завдань № 1 та № 2 засвідчив низьку обізнаність педагогів зі змістом, структурою Державних стандартів суміжних ланок освіти, аналізуючи їх зміст, педагоги не вміють узагальнювати і робити висновки, відчувають утруднення у визначенні наступності і перспективності у їх змісті.

Наприклад, відповіді вихователів були такими: «Державний документ початкової освіти – це програма», «Державний документ початкової освіти - це Закон «Про освіту», «Методологічний підхід – методи, за якими вони працюють», «Кінцевий результат початкової освіти – якість знань учнів, високі оцінки».

Відповіді вчителів початкових класів такі: «Спільне у двох Державних стандартах те, що вони вказують як організувати навчальний процес», «Спільне у Державних стандартах те, що вони містять однакові

предмети», «Кінцевий результат навчання дошкільної освіти – як дитина підготовлена до школи». Аналізуючи БКДО та ДСПО вчителі початкових класів не змогли визначити перспективність та наступність у цих документах.

Результати виконання завдання №3 вихователями ДНЗ (старші групи) та завдання №4 учителями початкових класів засвідчили, що педагоги не обізнані з програмами суміжних ланок освіти, можуть назвати лише деякі. Аналіз виконання тестових завдань такий: вихователі мали утруднення в визначенні програм для 1-го класу, а вчителі початкових класів мали утруднення в визначенні комплексних і парціальних програм для дошкільних закладів. Серед чинних програм для дошкільних закладів була названа лише програма «Впевнений старт».

Результати виконання завдань № 5 та № 6 були такими: вихователі дошкільних закладів та класоводи отримали від 1 до 3 балів, що засвідчує про низьку обізнаність з методичною літературою і наочно-дидактичним матеріалом суміжної ланки освіти. Вихователі назвали зошити для математики та для навчання грамоти на друкованій основі. Відповіді вчителів початкових класів були аналогічними.

Практико – дієвий критерій

Показник: обізнаність із документацією партнерської взаємодії ДНЗ, початкової школи, батьків, громадськості в організації передшкільної освіти в ДНЗ і початковій школі.

Завдання № 1.

Мета: з'ясувати обізнаність керівників дошкільних закладів з документацією організації партнерської взаємодії ДНЗ і початкової школи, батьків та громадськості.

Процедура виконання: завідувачам і методистам ДНЗ було запропоновано дати усні відповіді на такі запитання (у формі інтерв'ю).

1. Назвати нормативно-правові документи, що регламентують діяльність дошкільних навчальних закладів та початкової школи?
2. Назвіть види документації, в яких йдеться про організацію партнерської взаємодії ДНЗ, початкової школи, батьків та громадськості.
3. Які Ви знаєте накази з дошкільної освіти, спрямовані на організацію співпраці зі школою, батьками та громадськістю.

4. Назвіть обов'язковий документ дошкільного закладу, спрямований на забезпечення наступності ДНЗ та початкової школи.

5. Назвіть документ, спрямований на реалізацію вимоги Закону України «Про освіту» щодо обов'язкової освіти дітей.

Завдання № 2.

Мета: з'ясувати обізнаність адміністрації ЗОШ із документацією організації партнерської взаємодії початкової школи і ДНЗ, батьків та громадськості.

Процедура виконання: заступникам директора школи з навчально-виховної роботи у початковій школі було запропоновано дати усні відповіді на такі запитання (у формі інтерв'ю):

1. Назвіть нормативно-правові документи, що регламентують діяльність дошкільних навчальних закладів та початкової школи?

2. Назвіть види документації щодо організації партнерської взаємодії початкової школи і ДНЗ, батьків та громадськості .

3. Які Ви знаєте документи з організації співпраці з ДНЗ, батьками та громадськістю.

4. Назвіть заходи річного плану школи, спрямовані на зв'язок із громадськістю.

5. Назвіть документ, спрямований на реалізацію вимоги Закону України «Про освіту» щодо обов'язкової освіти дітей п'яти років .

Показник: обізнаність з дієвими формами партнерської взаємодії початкової школи і ДНЗ, батьків та громадськості.

Завдання № 3 – інтерв'ю.

Мета: з'ясувати, які дієві форми партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти використовують у роботі ДНЗ.

Процедура виконання: завідувачам і методистам ДНЗ, заступникам директора школи з навчально-виховної роботи у початковій школі було запропоновано дати відповідь, які дієві форми партнерської взаємодії двох закладів освіти: ДНЗ і початкової школи, батьків та громадськості вони використовують у своїй роботі.

Аналіз отриманих результатів виконання завдань за практико-дієвим критерієм подано в таблиці 4. 4

Таблиця 4.4

Оцінка результатів виконання завдань за практико-дієвим критерієм

Завдання	5-4 бали; творчий рівень	3 бали; продуктивний рівень	2-1 бал; елементарний рівень
Завдання №1	відповіді відсутні	16 %	84%
Завдання № 2	відповіді відсутні	17 %	83 %
Завдання № 3	відповіді відсутні	18%	82%

Як засвідчує таблиця 4. 4 творчий рівень за практико-дієвим критерієм відсутній, продуктивний рівень виконання завдання № 1 був 16%, завдання № 2 - 17%, завдання № 3 - 18%. Елементарний рівень за практико-дієвим критерієм після виконання завдань засвідчив такі результати: завдання № 1 -84%, завдання № 2 – 83%, завдання № 3 - 82%. Отримані результати характеризують низьку обізнаність керівників дошкільних закладів та загальноосвітніх шкіл із документацією та дієвими формами організації партнерської взаємодії початкової школи і ДНЗ, батьків та громадськості.

Проілюструємо прикладами. Результати виконання завдання № 1 та завдання № 2 за практико-дієвим критерієм дозволили з'ясувати, що керівники ДНЗ та адміністрації ЗОШ мають елементарні уявлення про необхідність документації з організації партнерської взаємодії початкової школи і ДНЗ, батьків та громадськості та її зміст, отримали від 1 до 3 балів.

Відповіді представників адміністрації дошкільних закладів та керівників початкової школи були такими: «Нормативно-правові документи, що регламентують діяльність ДНЗ та початкової школи - це Закон України «Про Освіту»», «Документ, спрямований на реалізацію вимоги Закону України «Про Освіту» щодо обов'язкової освіти дітей – це документ про обов'язкову освіту дітей п'ятирічного віку», «Заходи річного плану спрямовані на зв'язок з громадськістю - це батьківські збори». На жаль, документацію, в якій йдеться про партнерську взаємодію ДНЗ, початкової

школи, батьків і громадськості, накази, які спрямовані на співпрацю зі школою чи дошкільним закладом, батьками і громадськістю, документи освітніх закладів – ДНЗ та ЗОШ, спрямовані на забезпечення наступності керівники дошкільних закладів та початкової школи назвати не змогли.

Результати виконання завдання № 3 за показником обізнаності керівників ЗОШ та адміністрацій ДНЗ у дієвих формах партнерської взаємодії початкової школи і ДНЗ, батьків та громадськості такі: від 1 до 3 балів: ознайомлені з можливістю організації спільної діяльності з освітніми закладами та батьками, елементарно усвідомлюють необхідність дієвих форм партнерської взаємодії, але не використовують в організації освітньої роботи закладу. Серед дієвих форм партнерської взаємодії було названо спільні педагогічні ради, методичні об'єднання, батьківські збори з батьками майбутніх першокласників, але планують їх керівники освітніх закладів епізодично, пояснюючи це браком часу; або знають, що такі форми є, але в планах роботи освітнього закладу вони відсутні.

Мотиваційно-діяльнісний критерій

Показник: мотиви залучення ДНЗ, початкової школи, батьків, громадськості до партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти

Мета: з'ясувати мотиви залучення керівництва ДНЗ, адміністрації ЗОШ до партнерської взаємодії та співпраці з батьками і громадськістю.

Процедура виконання: завідувачам і методистам ДНЗ, заступникам директора школи з навчально-виховної роботи у початковій школі було запропоновано дати відповідь на такі запитання: «На Вашу думку, чи потрібні такі спільні заходи роботи: спільні педради, взаємовідвідування вихователів та вчителів початкової школи, спільні методичні об'єднання?», «Ваші пропозиції до організації партнерської взаємодії ДНЗ та початкової школи», «Які мотиви організації партнерської взаємодії, співпраці дошкільних закладів, початкової школи з батьками та громадськістю?».

Отриманні результати інтерв'ю заносяться в картку мотиваційної організації партнерської взаємодії в передшкільній освіті.

Картка мотиваційної організації партнерської взаємодії в

передшкільній освіті

Види роботи	Відповіді				
	так	ні	обов'язково	не обов'язково	не знаю
Спільні педради					
Взаємовідвідування ДНЗ, початкової школи					
Спільні методичні об'єднання					
Інші види методичної роботи					

Мотиви організації та участі у партнерській взаємодії:

Ваші пропозиції до організації партнерської взаємодії педагогів, батьків

та громадськості:

Примітка: позитивна відповідь позначається значком (+), негативна (-).

Аналіз отриманих результатів по виконанню завдань за мотиваційно-діяльнісним критерієм подано в таблиці 4.5

Таблиця 4.5

Оцінка результатів виконання завдань за мотиваційно-діяльнісним критерієм

Завдання	5-4 бали; творчий рівень	3 бали; продуктивний рівень	2-1 бал; елементарний рівень
Виконання завдання адміністрацією ДНЗ	відповіді відсутні	11%	89%
Виконання завдання керівниками початкової школи	відповіді відсутні	9%	91%

Як засвідчує таблиця, тільки 10% респондентів отримали 3 бали, були на продуктивному рівні, решта – 90% мали по 2-1 балу після виконання

завдань - елементарний рівень за мотиваційно-діяльнісним критерієм, творчий рівень мотиваційно-діяльнісного критерію був відсутній. Керівники освітніх закладів погоджуються з можливістю проведення спільних заходів (спільних педагогічних рад, методичних об'єднань, взаємовідвідувань), але обов'язковості в цих заходах не бачать, мотиви визначали лише зовнішні (спільна освітня діяльність), пропозицій до організації партнерської взаємодії не зазначили.

Аналіз виконання завдань за критеріями партнерської взаємодії поданий в таблиці 4.6.

Таблиця 4.6

**Результати з оцінювання виконання завдань за критеріями
партнерської взаємодії**

Завдання	5-4 бали; творчий рівень	3 бали; продуктивний рівень	2-1 бал; елементарний рівень
Завдання когнітивного критерію	відповіді відсутні	13%	87%
Завдання практико- дієвого критерію	відповіді відсутні	17%	83 %
Завдання мотиваційно- діяльнісного критерію	відповіді відсутні	10%	90%

Як бачимо з таблиці, педагоги, керівники закладів освіти при виконання завдань за критеріями партнерської взаємодії отримали від 1 до 3 балів – були на елементарному та продуктивному рівнях.

Так, за завданнями когнітивного критерію 3 бали (продуктивний рівень) мали 13% педагогів, 2-1 бал (елементарний рівень) отримали 87% вихователів та вчителів 1-х, 4-х класів, 5-4 бали (творчий рівень) – правильні

відповіді були відсутні. За завданнями практико-дієвого критерію 3 бали (продуктивний рівень) мали 17% керівників закладів освіти, 2-1 бал (елементарний рівень) отримали 83% респондентів, 5-4 бали - правильні повні відповіді відсутні. За завданнями мотиваційно-діяльнісного критерію 3 бали (продуктивний рівень) мали 10% керівників освітніх закладів, 2-1 бал (елементарний рівень) – 90%, творчі, повні відповіді 5-4 бали були відсутні.

Виконання завдань за першими трьома критеріями: когнітивним, практико-дієвим та мотиваційно-діяльнісним та їх аналіз дозволили визначити рівні партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років, які подано в табл. 4.7; 4.8; 4.9.

Таблиця 4. 7 .

Рівні сформованості партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років на констатувальному етапі за когнітивним критерієм (у %)

Групи	Рівні		
	Творчий	Продуктивний	Елементарний
Експериментальна (ЕГ)	-	14	86
Контрольна (КГ)	-	12	88

Як видно з таблиці 4.7. творчий рівень за когнітивним критерієм партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти в експериментальній та контрольній групах був відсутній; продуктивний рівень за когнітивним критерієм становив 14% в експериментальній та 12% в контрольній групах; елементарний – 86 % та 88% відповідно, що свідчить про низький рівень обізнаності педагогів з державними стандартами дошкільної та початкової освіти, програмовим забезпеченням суміжних ланок освіти, основними питаннями організації передшкільної освіти, низьку обізнаність і вихователів і вчителів з питань організації педагогічного процесу двох ланок освіти на основі наступності.

Таблиця 4. 8.

**Рівні сформованості партнерської взаємодії в організації
передшкільної освіти дітей п'яти років за практико-дієвим критерієм
на констатувальному етапі (у %)**

Групи	Рівні		
	Творчий	Продуктивний	Елементарний
Експериментальна (ЕГ)	-	18	82
Контрольна (КГ)	-	16	84

Таблиця засвідчує, що за практико-дієвим критерієм партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти на констатувальному етапі творчий рівень був відсутній як в експериментальній так і в контрольній групах; продуктивний рівень було виявлено у 18% респондентів експериментальної та 16% респондентів контрольної груп; на елементарному рівні було виявлено 82% респондентів експериментальної та 84% респондентів контрольної груп, що засвідчує низький рівень педагогів організувати спільну діяльність в освітньому процесі, партнерську взаємодію педагогів-вихователів, вчителів початкових класів та батьків.

Таблиця 4. 9.

**Рівні сформованості партнерської взаємодії в організації передшкільної
освіти дітей п'яти років за мотиваційно-діяльнісним критерієм на
констатувальному етапі (у %)**

Група	Рівні		
	Творчий	Продуктивний	Елементарний
Експериментальна (ЕГ)	-	11	89
Контрольна (КГ)	-	9	91

На констатувальному етапі за мотиваційно-діяльнісним критерієм творчий рівень відсутній, продуктивний рівень в ЕГ був 11%, у КГ – 9%; елементарний рівень в ЕГ було виявлено 89% респондентів, у КГ – 91%

респондентів, що засвідчує низьку мотивацію серед керівників дошкільних закладів освіти та початкових шкіл з організації партнерської взаємодії.

Проведений аналіз рівнів партнерської взаємодії організації передшкільної освіти за середньоарифметичними даними засвідчує, що на констатувальному етапі творчий рівень був відсутній за результатами когнітивного, практико-дієвого і мотиваційно-діяльнісного критеріїв в експериментальних та контрольних групах (Див. табл. 4. 10). Продуктивний рівень було виявлено у педагогів ЕГ – 14,3%, у КГ - 12,5%.

Таблиця 4. 10.

Рівні сформованості партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років на констатувальному етапі (у%)

Група	Рівні		
	Творчий	Продуктивний	Елементарний
Експериментальна (ЕГ)	-	14,3	85,7
Контрольна(КГ)	-	12,3	87,7

Отже, як бачимо з констатувального етапу педагоги ЕГ та КГ знаходились на елементарному (ЕГ - 85,7%; КГ – 87,7%) та продуктивному (ЕГ – 14,3%; КГ – 12,3 %) рівнях, творчий рівень був відсутній.

Статистичне опрацювання та аналіз результатів констатувального етапу експерименту також проводилась за двома блоками: перевірка рівнів партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років; перевірка сформованості готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр».

Для перевірки гіпотези про відсутність відмінностей між рівнями партнерської взаємодії вихователів дошкільних закладів, вчителів початкових класів та керівників освітніх закладів контрольних і експериментальної групи на констатувальному етапі статистичного опрацьовувалися результати виконаних завдань.

Розподіл осіб у контрольної і експериментальної групи за результатами

констатувального етапу подано у таблиці (Див. табл. 4.11)

Таблиця 4.11

Розподіл осіб у контрольній і експериментальній групах за результатами констатувального етапу

Шкала оцінювання	Кількість осіб	
	КГ	ЕГ
елементарний	336	357
продуктивний	56	49
творчий	-	2

Гістограму порівняльного розподілу рівнів партнерської взаємодії за результатами вхідного контролю у відсотках показано на рис.3.

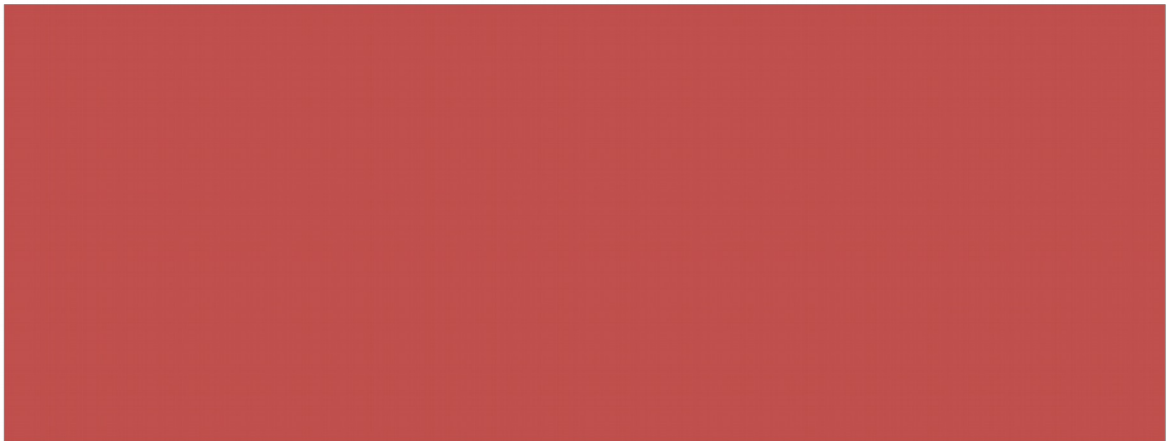


Рис. 3. Розподіл у КГ та ЕГ групах за набраними балами вхідного контролю

На основі даних, наведених у таблиці, спочатку перевіримо достовірність гіпотези про відсутність, з статистичного погляду, відмінностей між рівнями організації партнерської взаємодії експериментальної і контрольної груп. Для цього скористаємося χ^2 - критерієм *Пірсона*.

Експериментальні дані повністю задовольняють умови, що накладаються χ^2 - критерієм *Пірсона*:

- 1) експериментальні дані незалежні, тобто вибірки є випадковими;
- 2) обсяг вибірки більше ніж 50, а частота кожної групи не менша за 5.

Шкалою вимірювань є шкала з $C = 3$ категоріями («високий», «достатній», «задовільний»), Отже, кількість степенів свободи $\nu = C - 1 = 2$.

Сформулюємо гіпотези:

Нульова гіпотеза H_0 : ймовірність попадання учасників партнерської взаємодії до контрольної та експериментальної груп в кожну з i ($i = 0, 1, 2$) категорій однакова, тобто $p_{1i} = p_{2i}$ ($i = 0, 1, 2$), де p_{1i} – ймовірність оцінювання рівня партнерської взаємодії контрольної групи на i балів ($i = 0, 1, 2$) та p_{2i} – ймовірність оцінювання рівня партнерської взаємодії експериментальної групи на i балів ($i = 0, 1, 2$);

Альтернативна гіпотеза H_1 : ймовірність попадання учасників партнерської взаємодії до контрольної та експериментальної груп у кожну з i ($i = 0, 1, 2$) категорій різна, тобто $p_{1i} \neq p_{2i}$ ($i = 0, 1, 2$) хоча б для однієї із C категорій. Значення спостережуваного значення критерію Пірсона обчислюємо за формулою:

$$\chi^2_{\text{емп}} = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=0}^{C-1} \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \quad (*)$$

де

Q_{1i} – кількість учасників контрольної групи, які набрали i балів;

Q_{2i} – кількість учасників експериментальної групи, які набрали i балів.

Результати обчислення статистики χ^2 вказаних вибірок наведено в таблиці 4.12

Таблиця 4.12.

Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі експерименту

I	Q_{1i}	Q_{2i}	S_{12i}
0 (задовільний)	336	357	11960,22
1 (достатній)	56	49	128852,4
2 (високий)	0	2	313474,6
$\chi^2_{\text{емп}}$			2,84

З таблиці значень χ^2 для рівня значущості $\alpha=0,05$ і кількості степенів свободи $\nu = C - 1 = 2$ знаходимо критичне значення $\chi^2_{\text{крит}} = 5,99$.

Оскільки отримане значення $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{крит}}$ ($2,84 < 5,9$), тобто не попадає до критичної області, що свідчить про те, що на початку експерименту контрольна та експериментальні групи суттєво не відрізняються за рівнем організації партнерської взаємодії передшкільної освіти дітей п'яти років.

Другий блок щодо визначення рівнів готовності дітей п'яти років до соціальної позиції «школяр» на констатувальному етапі експерименту відбувалася за **компетентнісним критерієм**.

Для визначення рівнів сформованості готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм на констатувальному етапі експерименту брало участь 750 дітей старших груп ДНЗ, які були розподілені на групи - контрольну (378 дітей п'яти років) та експериментальну (372 дитини), що створювались наступним чином:

- до контрольних груп (КГ) відносилися діти, для яких освітній процес був організований за традиційною методикою;
- до експериментальних груп (ЕГ) відносилися діти, для яких освітній процес був організований за розробленою автором методикою організації передшкільної освіти.

Показниками компетентнісного критерію було визначено такі компетенції випускників ДНЗ: особистісно-оцінна та соціально-комунікативна, що характеризують готовність дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр»

Особистісно - оцінна компетенція з показниками: самосвідомість – ідентифікація себе зі своїм «Я», зі своїм місцем у системі людської життєдіяльності; здатність до самооцінки, довільної регуляції власної поведінки в різних життєвих ситуаціях, позитивного ставлення до власного внутрішнього світу; самоставлення – усвідомлення ставлення до себе; до своїх обов'язків; вміння співпереживати, співчувати, допомагати іншим.

Соціально-комунікативна компетенція з показниками: обізнаність із соціальними та морально-етичними нормами міжособистісного спілкування, формулами мовленнєвого етикету; усвідомлення свого місця в соціальному середовищі; здатність взаємодіяти з людьми, які оточують, готовність до спільної діяльності.

На підставі зазначених критеріїв і показників було визначено рівні: творчий, продуктивний та елементарний.

У межах компетентнісного критерію до кожного показника було запропоновано низку завдань, які оцінювались за шкалою: творчий рівень – 3 бали, правильне виконання завдання, виконує швидко, самостійно, без помилок; 2 бали – продуктивний рівень, потребує часткової допомоги при виконанні завдань; елементарний рівень – 1 бал, утруднення в виконанні, завдання за складне для дитини, не може виконати.

Діагностувальні завдання визначення рівнів готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» подано в таблиці 4. 13.

Таблиця 4. 13.

Діагностувальні завдання визначення рівнів готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр»

Види компетенцій	Показники визначених компетенцій	Діагностичні методики
Особистісно - оцінна компетенція	<p>-самосвідомість – ідентифікація себе зі своїм «Я», зі своїм місцем у системі людської життєдіяльності;</p> <p>-усвідомлене ставлення до себе, до своїх обов'язків; вміння співпереживати, співчувати, допомагати іншим;</p>	<p>дидактичні вправи «Світ очима дитини»; «Оціни свої емоції».</p> <p>мовленнєві ігри «Часу не гаємо рідним помагаємо»; «Поводир».</p>

	-здатність до самооцінки, довільної регуляції власної поведінки в різних життєвих ситуаціях, позитивного ставлення до власного внутрішнього світу.	дидактичні вправи «Гарний чи поганий»; «Три основні слова про себе».
Соціально-комунікативна компетенція	-обізнаність із соціальними та морально-етичними нормами міжособистісного спілкування, формулами мовленнєвого етикету; -усвідомлення свого місця в соціальному середовищі; здатність взаємодіяти з людьми, які оточують; - готовність до спільної діяльності з однолітками та дорослими;	вправа «Як потрібно сказати», індивідуальна бесіда «Дошкільнята – ввічливі хлоп'ята»; анкета «Я і мої друзі в дитячому садку», бесіда «Налагодження дружних стосунків з однолітками»; мовленнєві ігри «Партнер по розмові», «Я запитую, а ти відповідай».

За кожним критерієм до кожного показника було розроблено низку завдань. Опишемо їх.

Компетентнісний критерій

Показник: особистісно-оцінна компетенція

Завдання № 1: дидактична вправа «Світ очима дитини».

Мета: з'ясувати наявність уявлень у дітей про довкілля (предметне, соціальне) та місце їхнього «Я» у світі.

Матеріал: кольорові олівці, аркуші паперу.

Процедура виконання: дитина малює картину, яку можна б було назвати словом «світ». По ходу виконання та обговорення малюнка експериментатор виявляє розуміння того, що вкладає дитина у значення цього слова, запропонувавши відповіді на низку запитань: «Світ – це що? Світ – це хто? А ти в цьому світі є? Де ти? Хто ти такий? Як себе намалювати?»

Методичний коментар: у протоколі відзначається, які доповнення з'являлися в малюнку дитини, а також відповіді. Відповіді дітей та малюнки оцінювали за такими параметрами: композиційні особливості, предметно-тематичний склад малюнків, вибір форми малюнку та кольорів для передання зображення.

Критерії оцінювання: 3 бали – позитивне, повне уявлення (творчий рівень); 2 бали – частково розуміння та уявлення (продуктивний рівень); 1 бал - утруднення у виконанні (елементарний рівень).

Завдання № 2: «Оціни свої емоції» (адаптована методика О. Лістік)

Мета: виявити вміння дитини оцінювати та розрізняти власні емоції і почуття.

Матеріал: піктограми з різними емоціями.

Процедура виконання: спочатку дітям пропонується розглянути піктограми з різними емоціями (злість, радість, сердитість, страх, жалість, образа, хитрість, настороженість, спокій, мрійливість, сором, здивованість, засмученість, байдужість, печаль) і назвати їх. Потім згадати і назвати інші емоції, які знає дитина, що не зображені на піктограмах. Пропонують дошкільнику обрати 3 найкращі та 3 найгірші, на його думку, емоції. Далі дітям дається завдання самостійно оцінити емоції, які зараз відчують, і відібрати відповідні піктограми. На завершення опитуваним показують картинки із життєвими ситуаціями і пропонують до кожної із них назвати ті емоції, які дитина відчувала б, якби була на місці героїв. На картинках зображено такі сюжети:

- група дітей не беруть до гри хлопчика;

- дитина руйнує споруду із цеглин, яку будує інша;
- дитина впала і розбила чашку;
- дитина біля ліжка хворої мами;
- діти святкують день народження.

Критерії оцінювання: 3 бали – правильно розуміють представлені емоції (творчий рівень); 2 бали – частково розуміють, потребують підтримки вихователя (продуктивний рівень); 1 бал - утруднення у виконанні (елементарний рівень).

Завдання №3: дидактична вправа: «Часу не гаємо – рідним помагаємо»

Мета: виявити ставлення обізнаність дітей про важливість чуйності, турботи та милосердної поведінки людей.

Матеріал: сюжетні картинки із зображенням трудових дій у побуті.

Процедура виконання: вихователь пропонує дитині розглянути картинки, назвати зображені дії. Запропонувати дитині розповісти про свої вміння та спільну працю з дорослими вдома.

Критерії оцінювання: 3 бали – розповідає активно та швидко (творчий рівень); 2 бали – розповідає з допомогою дорослого (продуктивний рівень); 1 бал - утруднення в виконанні (елементарний рівень).

Завдання № 4: дидактична гра «Поводир»

Мета: визначення рівня розвиненості почуття відповідальності за іншу людину, довіри одне до одного.

Матеріал: перепони, хустка.

Процедура виконання: вихователь обирає пару, один з якої – поводитир, інший – ведений, якому зав'язують очі хустинкою. Поводир повинен обережно провести веденого з пов'язкою на очах через перепони (ззадалегідь розставлені вихователем). Потім діти міняються ролями.

Критерії оцінювання: 3 бали – виконує швидко, самостійно (творчий рівень); 2 бали – потребує невеликої допомоги (продуктивний рівень); 1 бал – завдання за складне для дитини (елементарний рівень).

В результаті виконання завдання діти потребували допомоги з боку дорослого, діяли не впевнено.

Завдання № 5: дидактична вправа «Три основних слова про себе».

Мета: з'ясувати характер самооцінки дитини.

Процедура виконання: експериментатор звертається до дитини: «Якщо б ми хотіли розповісти про тебе та інших дітей, багато слів було б схожих, адже у тебе є те, що і в інших дітей. Проте ти відрізняєшся від інших, не схожий на них. Скажи про себе три головних слова, чим ти не схожий на інших».

Методичний коментар: дитині необхідно відповісти на запитання: «Який я?» Якщо дитина вагається, не може самостійно виконати завдання, експериментатор наводить приклади.

Критерії оцінювання: 3 бали – розповідає швидко, самостійно, без помилок (творчий рівень); 2 бали – потребує невеликої допомоги (продуктивний рівень); 1 бал – завдання за складне для дитини (елементарний рівень).

Завдання №6: дидактична вправа «Гарний чи поганий».

Мета: виявити вміння дітей об'єктивно оцінювати себе, визначати власні позитивні та негативні риси.

Процедура виконання: вихователь пропонує дитині продовжити речення: «Я гарний, тому що в мене ... Я поганий, тому що ..»

Методичний коментар: якщо дитині важко було виконати завдання, експериментатор спочатку пропонує оцінити іншу людину, наводить приклади про себе: «Які люди тобі подобаються, чому? Чому інші люди не приємні для тебе?» - Дитина має назвати не менше трьох позитивних та негативних якостей.

Критерії оцінювання: 3 бали – відповідає самостійно (творчий рівень); 2 бали – відповідає з допомогою вихователя (продуктивний рівень); 1 бал – відповісти на питання не може (елементарний рівень).

Аналіз отриманих результатів з виконання завдань за особистісно-оцінною компетенцією компетентнісного критерію поданий в таблиці 4.14.

Таблиця 4.14

Оцінка результатів виконання завдань за особистісно-оцінною компетенцією компетентнісного критерію

Завдання особистісно-оцінної компетенції	3 бали; творчий рівень	2 бали; продуктивний рівень	1 бал; елементарний рівень
Завдання № 1	3 %	43 %	54 %
Завдання № 2	4 %	46 %	50 %
Завдання № 3	4 %	45 %	51 %
Завдання № 4	2 %	43 %	55 %
Завдання № 5	4 %	44 %	52 %
Завдання № 6	4 %	43 %	53 %

Як засвідчує таблиця 4.14 при виконанні завдання № 1 творчий рівень - 3 бали отримали 3 % дітей п'яти років, продуктивний рівень – 2 бали – 43% дітей та на елементарному рівні – 1 бал були 54% дітей п'яти років; при виконанні завдання № 2 - 3 бали (творчий рівень) мали 4% дітей, 2 бали (продуктивний рівень) – 46%, 1 бал (елементарний рівень) – 50%; результати виконання дітьми завдання № 3 такі: 3 бали (творчий рівень) - 4%, 2 бали (продуктивний рівень) - 45%, 1 бал (елементарний рівень) - 51%; при виконанні завдання №4 були отримані такі результати: 3 бали (творчий рівень) – 2%, 2 бали (продуктивний рівень) - 43%, 1 бал (елементарний рівень) – 55 % у дітей п'яти років; результати виконання завдання № 5 були такими: 3 бали (творчий рівень) - 4%, 2 бали (продуктивний рівень) – 44%, 1

бал (елементарний рівень) – 52%; при виконанні завдання № 6 результати такі: 3 бали (творчий рівень були у 4% дітей, 2 бали (продуктивний рівень) - у 43% дітей та 1 бал (елементарний рівень) - у 53% дітей шостого року життя.

Наведемо приклади відповідей дітей за завданнями. На запитання «Світ – це що? Світ – це хто? А ти в цьому світі є? Де ти? Хто ти такий? Як себе намалювати?» відповіді дітей були такими: «Світ – це місто, я живу в другому будинку, тому що він красивий, ще є асфальт і хмари»; «Світ це мама і я з довгим волоссям. Світ, там де багато квітів і сонце»; «Світ там де ми живемо, це метелики, люди. Я бачу себе маленькою»; «Світ – це сонце, квіточки, травичка, комахи, звірі. Я – бабочка в червоному яскравому платті». Відповіді дітей засвідчили, що вони мають часткове розуміння уявлення про довкілля, світ який оточує дитину, своє місце в світі. Аналіз малюнків показав, що найчастіше діти малювали природу, квіти, будинки. Вибір кольорів залежив від сприйняття дитиною довколишнього. Були випадки утруднення виконання завдання.

При виконанні завдання «Оціни свої емоції» діти розглядали піктограми з різними емоціями, розуміли емоційний стан у більшості випадках, але емоції називали нечітко, потребували допомоги, за необхідності вихователь допомагав пригледати конкретну життєву ситуацію. Серед найкращих емоцій було названі такі: «радість, любов до мами, мрійливість»; «хороші, добрі, смішні»; «радість, сором, здивування» та найгірші: «хвастивість, жорстокість, злість»; «байдужість, страх, злість»; «засмучений, сердитий, смуток».

При виконанні дидактичної вправи «Часу не гаємо – рідним помагаємо», діти активно розглядали запропоновані картинки, називали зображені дії, інколи потребували допоги, підказки. Про спільну працю з дорослими відповідали так: «Допомагаю мамі готувати, прибирати»; «Я мию

посуд»; «Допомагаю мити підлогу»; «Я годую кота»; «Я допомагаю татові тримати інструменти».

При виконанні дидактичної вправи «Три основних слова про себе» відповіді дітей були такими: «Я красива, ходжу на танці, в мене волосся як у русалки»; «Я хороша, люблю малювати, красива»; «Я багато говорю, весела, галаслива»; «Я – художник, гарна, інколи плачу»; «Добрий, іноді злий, не жадний»; «Я - слухняний, іноді злий, фантазер». Відповіді дітей потребували певної допомоги, заохочення вихователя.

Відповіді дітей при виконанні дидактичної вправи «Гарний чи поганий» в більшості випадків потребували допомоги вихователя та були такими: « Я гарний, тому що в мене красиві очі»; «Я гарний, тому що в мене багато друзів»; «Я гарний, тому що я допомагаю всім і ходжу в садочок» . Щоб продовжити речення «Я поганий, тому що ...» в більшості випадків діти виконати завдання не могли, речення були такі: «Я поганий, тому що граю в планшет»; «Я поганий, тому що я плачу, мені не дають іграшки»; «Я поганий, тому що інколи балуюсь»; «Я поганий, тому що не слухаю маму»; «Я не буваю поганим». Після виконання завдання аналіз відповідей засвідчив орієнтацію дітей на морально-етичні норми, але дошкільники виявили не розуміння, не вміння диференціювати поняття «добро» і «зло» , самостійно оцінювати себе і свої вчинки.

Для визначення рівнів готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» - соціально-комунікативною компетенцією було дібрано серію завдань. Опишемо їх.

Показник: соціально-комунікативна компетенція

Завдання № 1. «Як потрібно сказати?».

Мета: виявити володіння дітьми правилами мовленнєвої поведінки та мовленнєвого спілкування.

Процедура виконання: завдання виконується індивідуально з кожною дитиною. Дитині пропонується відповісти на запитання:

- Ти зустріла на вулиці подругу, яку давно не бачила. Що ти їй скажеш? (Як ти з нею привітаєшся?)
- Перед обідом у групу зайшла завідувачка дитячим садком. Як ти з нею привітаєшся?
- Що ти скажеш дітям, коли йдеш додому? А вихователю?
- Сьогодні в Іри день народження. Як ти її привітаєш?
- Що ти скажеш мамі, тату, бабусі коли йдеш спати?
- Що ти говориш вранці, коли приходиш в дитячий садок?
- Ти зайшов на кухню, де обідають бабуся і твій брат (сестра). Що ти їм скажеш?
- Бабуся, яка гостила у вас, їде додому, що ти їй скажеш?
- Тобі треба попросити іграшку в іншої дитини. Що ти будеш робити?
- У групу прийшла твоя подруга у новій красивій сукні. Що ти їй скажеш?
- Уяви собі, що ти випадково розбила улюблену мамину вазу. Що ти будеш робити?

Критерії оцінювання: 3 бали – відповідає на всі запитання (творчий рівень); 2 бали – потребує невеликої допомоги (продуктивний рівень); 1 бал – завдання за складне для дитини (елементарний рівень).

Завдання № 2. «Дошкільнята - ввічливі хлоп'ята».

Мета: виявити наявність формул мовленнєвого етикету в мовленні дітей.

Процедура виконання: вихователь звертається до дитини: «Зараз ми з тобою пограємося в цікаву гру. Я розповідатиму одну історію і пропускатиму окремі слова, а ти будеш називати ці слова. Отже, починаємо, будь уважним».

«У дитячий садок прийшла новенька дівчинка. Вона зайшла до групової кімнати і тихо сказала Діти радісно і голосно відповіли їй..., «Як же її звати?» - подумали діти, а Сергійко запитав ...? - Марічка, - відповіла

дівчинка. Максимко, ввічливий хлопчик, запропонував стілець і сказав... Марічка сіла і відповіла... Діти почали гратись та ось Іринка ненароком штовхнула Марічку, повернулася до неї і сказала...»

Швидко минув день у дитячому садку, вже час додому. Марічка попрощалася з дітьми, вона сказала.... Діти відповіли їй ...».

Критерії оцінювання: 3 бали – розповідає швидко, без помилок (творчий рівень); 2 бали – потребує невеликої допомоги (продуктивний рівень); 1 бал – завдання за складне для дитини (елементарний рівень).

Завдання 3: «Я і мої друзі в дошкільному закладі».

Мета: з'ясувати вміння дитини визначити своє соціальне положення у групі, взаємини дитини з іншими дітьми.

Інструкція: інтерв'ю проводиться індивідуально з кожною дитиною.

Процедура виконання: вихователь задає запитання та пропонує варіанти відповідей (Так або Ні), а дитина обирає свою відповідь.

1. Ти із задоволенням кожного ранку йдеш до дитячого садка ?
2. У тебе є у групі друзі?
3. Є такі діти в групі, з якими ти не хочеш дружити?
4. Чи погодився б ти чергувати з усіма дітьми групи ?
5. Є такі діти, з якими ти не хотів би чергувати ?
6. Є діти, з якими б ти хотів сидіти за одним столом ?
7. Ти часто свариться з друзями ?
8. Ти миришся перший після сварки ?

Критерії оцінювання: 3 бали – відповідає самостійно, комфортно відчуває себе в групі дитячого садка; комунікабельна; вміє знайти конструктивний вихід з конфліктної ситуації (творчий рівень); 2 бали – відповідає із допомогою дорослих, дитині подобається у дитячому садку, намагається підтримувати дружні відносини як з дорослими, так і з дітьми (продуктивний рівень); 1 бал – відчуває труднощі у налагодженні стосунків з

однолітками, потребує підтримки і допомоги дорослого (елементарний рівень).

Завдання № 4: Бесіда «Я і моя родина»

Мета: з'ясувати вміння дитини розуміти та підтримувати норми і правила сімейного співжиття, родинні традиції, сімейні свята, усвідомлення обов'язків кожного члена сім'ї.

Матеріал: картинки з теми «Сім'я».

Процедура виконання: вихователь пропонує дитині розглянути картинки та відповісти на запитання :

- Як ти ставишся до своїх мамі і тата? (з любов'ю, з турботою....) - до братика, сестрички ? Чи є в тебе менший братик, сестричка? Як ти ставишся до них? до дідуся, бабусі?
- Чи допомагаєш ти мамі, бабусі.....? Що ти робиш? Які твої обов'язки в родині? А які обов'язки кожного члена твоєї родини?
- Як ти поводишся зі своїми близькими ?
- А як треба поводитись з усіма людьми? А чи слід допомагати всім, хто потребує допомоги?

Критерії оцінювання: 3 бали – відповідає самостійно, щіро довіряє батькам, відчуває їхню любов, підтримку родини (творчий рівень); 2 бали – відповідає з допомогою дорослих, довіряє своїм рідним, але потребує більш тісного контакту з батьками (продуктивний рівень); 1 бал – відповісти на питання не може, психологічний комфорт в родині відсутній (елементарний рівень).

Завдання № 5: Мовленнєва гра «Партнер по розмові».

Мета: з'ясувати ініціативу дитини у спілкуванні з іншими дітьми.

Процедура виконання:

- а) Дитині (індивідуально) пропонується низка запитань:
 - 1.З ким із дітей вашої групи ти найбільше любиш розмовляти? Чому?
 2. Хто з дітей вашої групи завжди розповідає тобі про себе, про цікаві історії? А ти кому?

3. Кого ти любиш слухати із дітей вашої групи, коли вони розповідають казки або зміст мультфільму, цікаві пригоди? А ти любиш усім дітям розповідати про якісь історії, смішні, веселі або казки?

4. Ти любиш розмовляти з вихователькою, коли вам ніхто не заважає? Про що ти їй розповідаєш?

б) Дитині пропонується пригадати якусь цікаву історію зі свого життя (смішну, сумну тощо), обрати партнера для слухання, кому б вона хотіла розповісти і запропонувати послухати її.

Критерії оцінювання: 3 бали – відповідає швидко на всі запитання вільно спілкується, комфортно відчуває себе в групі дитячого садка; 2 бали – потребує невеликої допомоги, відчуває труднощі при налагодженні стосунків з однолітками; 1 бал - утруднення у виконанні, низький рівень комунікативних навичок.

Завдання № 6. Мовленнєва гра «Я запитую, а ти відповідай».

Мета: виявити вміння дітей формулювати запитання та адекватно на них відповідати.

Процедура виконання: Вихователь пропонує дитині обрати собі пару для гри «Я запитую, а ти відповідай». Пояснює гру. Перший запитувач обирається лічилкою. Перша дитина може поставити стільки запитань, скільки вона захоче, запитання можуть бути різними за бажаннями дітей. Друга дитина повинна відповідати на кожне запитання. Якщо вона не знає відповіді, відповідає: «Я не знаю». Після слів першого партнера: «Все, в мене більше не має запитань», - запитувачем стає друга дитина.

Критерії оцінювання: 3 бали – відповідає швидко на всі запитання, має високий рівень комунікабельності (творчий рівень); 2 бали – потребує невеликої допомоги, відчуває труднощі при формулюванні запитань та відповіді на них (продуктивний рівень); 1 бал - має проблеми у налагодженні стосунків, комунікабельності (елементарний рівень).

Аналіз отриманих результатів з виконання завдань за соціально-комунікативною компетенцією компетентнісного критерію поданий в таблиці 4.15.

Таблиця 4.15

Оцінка результатів виконання завдань за соціально-комунікативною компетенцією

Завдання за соціально-комунікативною компетенцією	3 бали; творчий рівень	2 бали; продуктивний рівень	1 бал; елементарний рівень
Завдання № 1	2%	36%	62%
Завдання № 2	3%	33%	64%
Завдання № 3	3%	34%	63%
Завдання № 4	2%	34%	64%
Завдання № 5	3%	34%	63%
Завдання № 6	2%	36%	62%

Як засвідчує таблиця 4.15 при виконанні завдання № 1 творчий рівень - 3 бали отримали 2 % дітей п'яти років, продуктивний рівень – 2 бали були у 36% дітей та на елементарному рівні – 1 бал отримали 62% дітей п'яти років; результати виконання завдання № 2 були такими: 3 бали (творчий рівень) – 3% дітей, 2 бали (продуктивний рівень) – 33% дітей п'яти років, 1 бал (елементарний рівень) - 64% дітей; результати виконання завдання № 3 такі: 3 бали (творчий рівень) – 3%, 2 бали (продуктивний рівень) - 34%, 1 бал (елементарний рівень) - 63% респондентів; при виконанні завдання № 4 отримали такі результати: 3 бали (творчий рівень) мали 2% старших дошкільників, 2 бали (продуктивний рівень) мали 34% дітей та 1 бал (елементарний рівень) мали більшість - 64 % дітей п'яти років; результати

виконання завдання № 5 були такими: 3 бали (творчий рівень) отримали 2% дошкільників, 2 бали (продуктивний рівень) отримали 36% дітей та 1 бал (елементарний рівень) отримали 63% дітей; результати виконання дітьми завдання № 6 були такими: 3 бали (творчий рівень) мали 2% дітей, 2 бали (продуктивний рівень) мали 36% дітей та 1 бал (елементарний рівень) отримали більшість - 62% дітей п'яти років.

Проілюструємо прикладами. Опишемо відповіді дітей при виконанні завдань за показником соціально-комунікативної компетенції. При виконанні завдання «Як потрібно сказати», відповіді дітей були однослівними і потребували додаткової допомоги вихователя. Слова привітання були такими: «Привіт»; «Пока, пока»; «Пока, бабуся»; «До побачення, пока».

Під час бесіди «Я і моя родина» діти відповідали позитивно: «Я дуже люблю маму і тата, у мене не має братика, я хочу сестричку»; «Я дружу зі своїми близькими»; «Я поважаю старших, бо вони розумні», але були і такі відповіді: «Мене батьки б'ють», «Я у брата забираю іграшки, а він у мене».

Мовленнєва гра «Партнер по розмові» виявила інтерес дітей до запитань, відповіді їх були позитивними, але в розмові з вихователем діти потребували допомоги, підтримки, виявляли низький рівень комунікативних навичок, сором'язливість у власній розповіді.

Під час мовленнєвої гри «Я запитую, а ти відповідай», діти виявили інтерес до гри, але при формулюванні запитань та відповідей діти відчували труднощі, комунікативні проблеми.

Аналіз виконання завдань за особистісно-оцінною та соціально-комунікативною компетенціями компетентнісного критерію поданий в таблиці 4.16.

Таблиця 4.16

Результати оцінювання виконання завдань за особистісно-оцінною та соціально-комунікативною компетенціями компетентнісного критерію щодо сформованості готовності до нової соціальної позиції «школяр»

Завдання	3 бали; творчий рівень	2 бали; продуктивний рівень	1 бал; елементарний рівень
Завдання за особистісно- оцінною компетенцією	3,5%	44%	52,5 %
Завдання за соціально- комунікативною компетенцією	2,5 %	34,5%	63 %

Як бачимо з таблиці, діти п'яти років при виконання завдань за особистісно-оцінною та соціально-комунікативною компетенціями компетентнісного критерію були такими: 1 бал на елементарному рівні - 52,5% (особистісно-оцінна компетенція) та 63% (соціально-комунікативна компетенція) та 2 бали - продуктивний рівень – 44 % (особистісно-оцінна компетенція) та 34,5% (соціально-комунікативна компетенція); 3 бали творчий рівень отримали лише 3,5 % (особистісно-оцінна компетенція) та 2,5% (соціально-комунікативна компетенція).

Виконання завдань та їх аналіз дозволили визначити вихідні рівні готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» за компетентним критерієм організації передшкільної освіти дітей п'яти років, які подано в табл. 4.17; 4.18; 4.19.

Кількісні результати рівнів сформованості готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» подано в таблиці 4.17.

Таблиця 4. 17.

Рівні сформованості готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» за особистісно-оцінною компетенцією на констатувальному етапі

Групи	Рівні		
	Творчий	Продуктивний	Елементарний
ЕГ	3 %	42%	55%
КГ	4%	46%	50%

Як бачимо із таблиці, творчий рівень готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» за особистісно-оцінною компетенцією в ЕГ був у 3 % дітей, у КГ - 4%; продуктивний рівень було виявлено у 42% дітей в ЕГ та 46% у КГ; на елементарному рівні перебувало 55% дітей в ЕГ та 50% дітей у КГ.

Кількісні дані рівнів сформованості готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» за соціально-комунікативною компетенцією подано в таблиці 4. 18.

Таблиця 4.18.

Рівні сформованості готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» за соціально-комунікативною компетенцією на констатувальному етапі (у %)

Групи	Рівні		
	Творчий	Продуктивний	Елементарний
ЕГ	2%	37%	61%
КГ	3%	32%	65%

Як бачимо з таблиці, на творчому рівні сформованості готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» за соціально-комунікативною компетенцією було виявлено 2% в ЕГ та 3% в КГ групах. На продуктивному рівні перебували 37% дітей ЕГ та 32% - КГ; елементарний рівень виявили - 61% дітей ЕГ та 65% - КГ.

Кількісні дані рівнів сформованості готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм (середньоарифметичними даними) було подано в таблиці 4.19.

Таблиця 4.19.

Рівні сформованості готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм організації передшкільної освіти дітей п'яти років

Рівні	Творчий	Продуктивний	Елементарний

Групи	1	1	1
Експериментальна (ЕГ)	2,5%	39,5%	58%
Контрольна (КГ)	3,5%	39%	57,5%

Як засвідчує таблиця, на творчому рівні перебувало 2,5% дітей ЕГ та 3,5 % контрольної; продуктивний рівень було виявлено у 39,5% ЕГ та 39% - КГ; на елементарному рівні було 58% дітей ЕГ та 57,5% - КГ.

Отже, аналіз рівнів сформованості готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісними критерієм засвідчив, що діти перебували здебільшого на продуктивному та елементарному рівнях.

Опишемо другий блок статистичного опрацювання.

Для перевірки гіпотези про відсутність відмінностей між рівнями сформованості готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм дітей контрольних і експериментальних груп на констатувальному етапі результати виконання завдань статистичного опрацювалися. Крім того, намагалися урівняти інші фактори, що впливають на процес сформованості відповідних компетенцій: кількісний склад дітей в експериментальних та контрольних групах істотно не відрізнявся.

Розподіл балів у контрольних і експериментальних групах за результатами виконання діагностувальних завдань подано в таблиці 4.20.

Таблиця 4. 20

**Розподіл дітей у контрольних і експериментальних групах
на констатувальному етапі**

Шкала оцінювання	Кількість дітей
-------------------------	------------------------

	КГ	ЕГ
Елементарний	214	219
Продуктивний	145	149
Творчий	13	9

Гістограму порівняльного розподілу рівнів сформованості готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм організації передшкільної освіти за результатами вхідного контролю у відсотках показано на рис. 4.

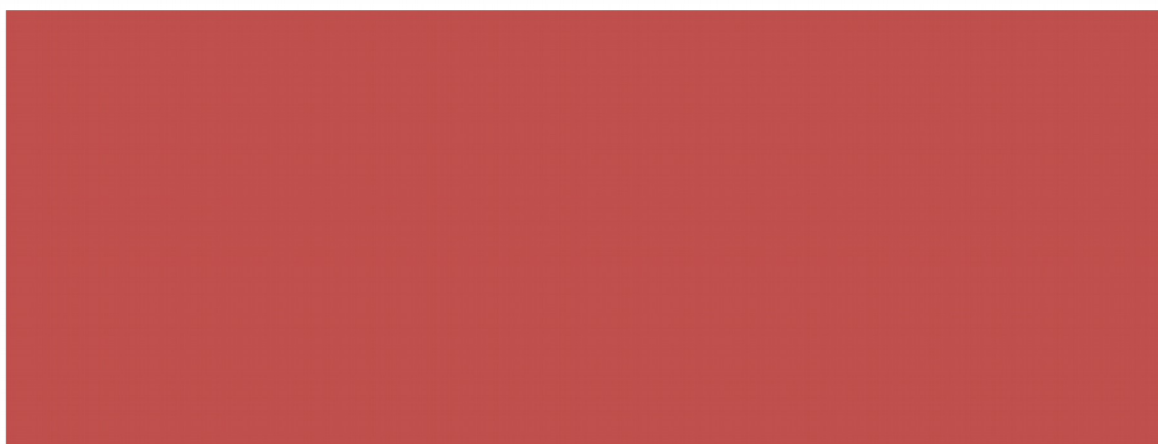


Рис. 4. Розподіл дітей у КГ та ЕГ групах за набраними балами вхідного контролю

На основі даних, наведених у таблиці перевіriamo достовірність гіпотези про відсутність, зі статистичного погляду, відмінностей між рівнями готовності дітей шести років до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм дітей ЕГ та КГ. Для цього скористаємося χ^2 - критерієм Пірсона [337].

Експериментальні дані повністю задовольняють умови, що накладаються χ^2 - критерієм Пірсона:

- 1) експериментальні дані незалежні, тобто вибірки є випадковими;
- 2) обсяг вибірки більше ніж 50, а частота кожної групи не менша за 5.

Шкалою вимірювань є шкала з $C = 3$ категоріями («творчий»,

«продуктивний», « елементарний», Отже, кількість степенів свободи $v = C - 1 = 2$.

Сформулюємо гіпотези:

Нульова гіпотеза H_0 : ймовірність попадання дітьми до контрольної та експериментальної груп у кожному з i ($i = 0, 1, 2$) категорій однакова, тобто $p_{1i} = p_{2i}$ ($i = 0, 1, 2$), де p_{1i} – ймовірність оцінювання рівня готовності дітей 6 років до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм дітей КГ на i балів ($i = 0, 1, 2$) та p_{2i} – ймовірність оцінювання рівня готовності дітей шести років до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм дітей ЕГ на i балів ($i = 0, 1, 2$);

Альтернативна гіпотеза H_1 : ймовірність попадання дітей до контрольної та експериментальної груп у кожному з i ($i = 0, 1, 2$) категорій різна, тобто $p_{1i} \neq p_{2i}$ ($i = 0, 1, 2$) хоча б для однієї із C категорій.

Значення спостережуваного значення критерію Пірсона обчислюємо за формулою:

$$\chi^2_{\text{емп}} = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=0}^{C-1} \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \quad (*)$$

де

Q_{1i} – кількість учасників контрольної групи, які набрали i балів;

Q_{2i} – кількість учасників експериментальної групи, які набрали i балів.

Результати обчислення статистики χ^2 вказаних вибірок наведено в таблиці 4.21.

Таблиця 4. 21.

Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп на контрольному етапі експерименту

I	Q_{1i}	Q_{2i}	S_{12i}
0 (елементарний)	213,90	219,24	1141,251
1 (продуктивни	145,08	149,31	1679,138

<i>I</i>	Q_{1i}	Q_{2i}	S_{12i}
й)			
2 (творчий)	13,02	9,45	87996,7
χ^2_{emp}			0,65

З таблиці значень χ^2 для рівня значущості $\alpha=0,05$ і кількості степенів свободи $\nu = C - 1 = 2$ знаходимо критичне значення $\chi^2_{крит} = 5,99$.

Оскільки отримане значення $\chi^2_{emp} < \chi^2_{крит}$ ($0,65 < 5,9$), тобто не попадає до критичної області, що свідчить про те, що на початку експерименту контрольна та експериментальні групи суттєво не відрізняються за рівнем компетентнісного критерію організації передшкільної освіти дітей п'яти років.

Подаємо рівні сформованості організації передшкільної освіти за результатами використання завдань за двома блоками критеріїв у табл. 4. 22 (за середньоарифметичними даними).

Аналіз рівнів організації передшкільної освіти дітей п'яти років (середньоарифметичними даними) за двома блоками критеріїв: критерії партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років та компетентнісний критерій засвідчив, що переважає низький результат організації як в ЕГ - 71,85%, так і в КГ - 72,6%, середній результат ЕГ - 26,9%, КГ - 25,65%, високий результат у ЕГ 1,25%, у КГ 1,75%, що і мотивувало проведення формувального етапу дослідження.

Таблиця 4. 22

Рівні сформованості організації передшкільної освіти за двома блоками критеріїв (констатувальний етап)

Перший блок критеріїв	Рівні		
	Творчий	Продуктивний	Елементарний
Групи	1	1	1
Експериментальна (ЕГ)	0	14,3%	85,7%
Контрольна (КГ)	0	12,3%	87,7%
Другий блок критеріїв			
Експериментальна(ЕГ)	2,5%	39,5%	58%
Контрольна (КГ)	3,5%	39%	57,5%
Загалом:			
ЕГ	1,25%	26,9%	71,85%
КГ	1,75%	25,65%	72,6%

Висновок з розділу 4

Визначено, що «організація» в передшкільній освіті узгоджує взаємозв'язки всіх її суб'єктів. Під організацією передшкільної освіти з дітьми п'яти років розуміємо: неформальне об'єднання педагогів (вихователів ДНЗ, учителів початкової школи), керівників навчальних закладів (завідувачів і методистів ДНЗ, директорів шкіл і заступників із НВР), батьків, управлінців (обласних, міських, районних рад, органів освіти), широкої громадськості, які зацікавлені у спільній результативній громадсько-педагогічній діяльності щодо створення стартових можливостей безкризового переходу дітей п'яти років до навчання у школі; як сукупність спільних цілеспрямованих педагогічних дій представників організованої спільноти,

спрямованих на формування цілісної, гармонійно розвиненої особистості дитини, готової до переходу в нові соціальні умови шкільного життя. Метою організації передшкільної освіти є вирівнювання стартових можливостей усіх дітей п'яти років у різних типах навчальних закладів щодо переходу їх у нову соціальну позицію «школяр».

Здійснено аналіз програмно-методичного забезпечення організації передшкільної освіти дітей п'яти років. З'ясовано недостатню обізнаність фахівців дошкільної і початкової ланок освіти з державними стандартами, програмами, методичними посібниками ДНЗ і початкової школи, відсутність партнерської взаємодії ДНЗ і початкової школи в організації передшкільної освіти дітей п'яти років.

Здійснено аналіз БКДО, ДСПО, програм, з'ясовано відсутність наступності і перспективності у їх змісті, що може викликати в дітей шести років кризові явища.

Визначено два блоки критеріїв в організації передшкільної освіти:

- критерії партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років;
- компетентнісний критерій готовності дитини до нової соціальної позиції «школяр» з показниками: особистісно-оцінна та соціально-комунікативна компетенції дітей п'яти років.

Критеріями партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років визначено: когнітивний (показники: обізнаність вихователів і вчителів із державними стандартами та програмами дошкільної і початкової ланок освіти; обізнаність вихователів і вчителів початкових класів із навчальною, методичною літературою та навчально-дидактичним матеріалом для ДНЗ і першого класу початкової школи; обізнаність із документацією партнерської взаємодії ДНЗ, початкової школи, батьками, громадськістю в організації передшкільної освіти у ДНЗ і початковій школі); практико-дієвий критерій (показники: обізнаність із дієвими формами партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років у ДНЗ і початковій школі;

залучення учителів, батьків і громадськості до партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років); мотиваційно-діяльнісний критерій (показники: мотиви участі педагогічних колективів ДНЗ, початкової школи, батьків, громадськості в партнерській взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років).

Критеріями готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» було обрано: особистісно-оцінну (показники: самосвідомість – ідентифікація себе зі своїм «Я», зі своїм місцем у системі людської життєдіяльності; здатність до самооцінки, довільної регуляції власної поведінки в різних життєвих ситуаціях, позитивного ставлення до власного внутрішнього світу; самоставлення – усвідомлення ставлення до себе; до своїх обов'язків; уміння співпереживати, співчувати, допомагати іншим) та соціально-комунікативну компетенції (показники: обізнаність із соціальними та морально-етичними нормами міжособистісного спілкування, формулами мовленнєвого етикету; усвідомлення свого місця в соціальному середовищі; здатність взаємодіяти з людьми, які оточують, готовність до спільної діяльності), що характеризують готовність дітей п'яти років до набуття нової соціальної позиції «школяр».

На підставі зазначених критеріїв і показників було визначено загальні рівні організації передшкільної освіти дітей п'яти років: творчий, продуктивний та елементарний.

З'ясовано за результатами виконання завдань педагогами та керівниками закладів освіти; аналізу рівнів партнерської взаємодії за даними, що педагоги ЕГ та КГ перебувають здебільшого на елементарному рівні (85,7% - ЕГ та 87,7% - КГ) та продуктивному рівнях (14,3% - ЕГ та 12,3% - КГ). Творчий рівень організації партнерської взаємодії був відсутній як в ЕГ, так і в КГ.

За другим блоком визначено компетентнісний критерій готовності дитини до нової соціальної позиції «школяр» з показниками: особистісно-

оцінна та соціально-комунікативна компетенції. На підставі зазначених критеріїв і показників було визначено рівні готовності дитини до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм: творчий, продуктивний, елементарний.

З метою з'ясування наявних рівнів партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років для кожної групи учасників (педагогів ДНЗ, ЗОШ, батьків, громадськості) було розроблено діагностувальні завдання, тексти інтерв'ю, аркуші опитування до кожного показника за кожним критерієм.

На основі аналізу одержаних результатів було виявлено наявні рівні партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років. З'ясовано, що педагоги експериментальної (надалі ЕГ) і контрольної (КГ) здебільшого перебували на елементарному та продуктивному рівнях, творчий рівень був відсутній (елементарний рівень ЕГ - 85,7%; КГ - 87,7% продуктивний рівень ЕГ - 14,3%; КГ - 12,3 %).

Для виявлення рівнів готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» було задіяно низку діагностувальних завдань до кожного показника за кожним критерієм: дидактичні вправи «Світ очима дитини», «Оціни свої емоції», «Гарний чи поганий», «Три основні слова про себе»; мовленнєві ігри «Часу не гаємо, рідним допомагаємо», «Поводир», «Партнер по розмові», «Я запитую, а ти відповідай»; мовленнєві вправи «Як потрібно сказати?»; «Дошкільнята – ввічливі хлоп'ята», «Налагодження дружних стосунків з однолітками», «Я і мої друзі в дитячому садку», індивідуальні бесіди.

За результатами аналізу виконання дітьми завдань визначено наявні рівні готовності дітей старшого дошкільного віку до нової соціальної позиції «школяр»: творчий рівень було виявлено у 2,5% дітей ЕГ та 3,5 % - КГ; продуктивний - у 39,5 % ЕГ та 39% - КГ; на елементарному рівні перебувало 58% дітей ЕГ та 57,5% - КГ. Було виявлено загальні рівні організації

передшкільної освіти дітей п'яти років за двома блоками критеріїв: на творчому рівні перебувало 1,25% респондентів ЕГ та 1,75% - КГ; продуктивний рівень був у 26,9% респондентів ЕГ та 25,5% - КГ; на елементарному рівні перебувало 71,85% в ЕГ і 72,6% - у КГ.

Матеріали розділу подано в публікаціях автора [175; 183; 187; 196; 200].

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ П'ЯТИ РОКІВ

5.1 Модель організації передшкільної освіти дітей п'яти років

На основі аналізу результатів констатувального етапу експерименту було розроблено модель та експериментальну методику організації передшкільної освіти дітей п'яти років. З'ясуємо насамперед сутність феномена «модель». У словниках зміст поняття «модель» тлумачиться як аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природничої чи соціальної реальності [422, с. 212]; схема якого-небудь фізичного об'єкта чи явища [303, с.71]; що модель – це геометричні фігури та тіла, ілюстрації до математичних теорем чи формул, що пояснюють і конкретизують абстрактні поняття, математичні закони та аксіоми [318, с. 119]; зразок, що відтворює, імітує будову та дію якого-небудь об'єкта, використовується для одержання нових знань про об'єкт (модель простору); умовний чи уявний (зображення, опис, схема) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його «представник» [313, с. 192].

Поняття «модель» увів до наукового обігу відомий німецький філософ і математик Г. Лейбніц, який розумів її як зручну форму позначення знань про довкілля, інформаційний еквівалент об'єкта, що конструювався в певних практичних цілях [261, с.98]. В. Ляудіс розглядає побудову моделі, з одного боку, як важливу ступінь до створення теорії, а з іншого – як один із засобів експериментального дослідження [260, с. 43]. Модель виступає не лише способом пізнання, але й способом пояснення, яке на рівні моделі є примітивним, ніж на рівні послідовної теорії, оскільки воно не може відповісти на всі запитання. Водночас модельне пояснення є закономірним етапом на шляху до послідовної теорії [297, с.114].

Моделювання як метод навчання розглядається в дослідженнях Л. Венгера, Д. Ельконіна, Н. Салміної, Л. Фрідмана та ін.

Учені (В. Афанасьєв, Б. Гершунський, А. Горстко, В. Міхеєва, В.Штофф, В. Ясвін та ін.) моделювання трактують як метод пізнання об'єкта через модель [85], «науковий метод дослідження різних систем за допомогою моделей цих систем, що зберігають деякі основні особливості предмета дослідження, і вивчення функціонування моделей із перенесенням отриманих даних на предмет дослідження» [85, с. 64]. Під моделюванням розуміють побудову моделі якогось об'єкта з метою його вивчення на основі моделі. За цим методом досліджується безпосередньо не сам об'єкт, а штучно створювана інша система – «квазіоб'єкт», що перебуває з об'єктом, який досліджується, в певних відношеннях [301, с. 126].

У дослідженні моделювання застосовувалось із метою вивчення процесу організації передшкільної освіти дітей п'ятирічного віку, виокремлення послідовності й особливостей означеного процесу. Використання моделі дозволяє зберегти уявлення про досліджуваний процес як про цілісне явище і полегшує проникнення у його сутність.

Учені (Б. Гершунський, В. Міхеєва, І. Новік, Л. Турбович, В. Штофф та ін.) виокремлюють три взаємопов'язаних критерії наукової значущості моделі: простота, наочність, інформаційний зміст. Саме тому в презентованій моделі відображено мету навчально-виховного процесу, форми, методи, прийоми організації роботи, педагогічні умови та етапи протікання процесу організації передшкільної освіти дітей п'ятирічного віку (див. рис.5).

Отже, на формульовальному етапі було розроблено модель організації передшкільної освіти дітей п'яти років. Методологічними засадами організації передшкільної освіти виступили діяльнісно-особистісний, системний, контекстний підходи.

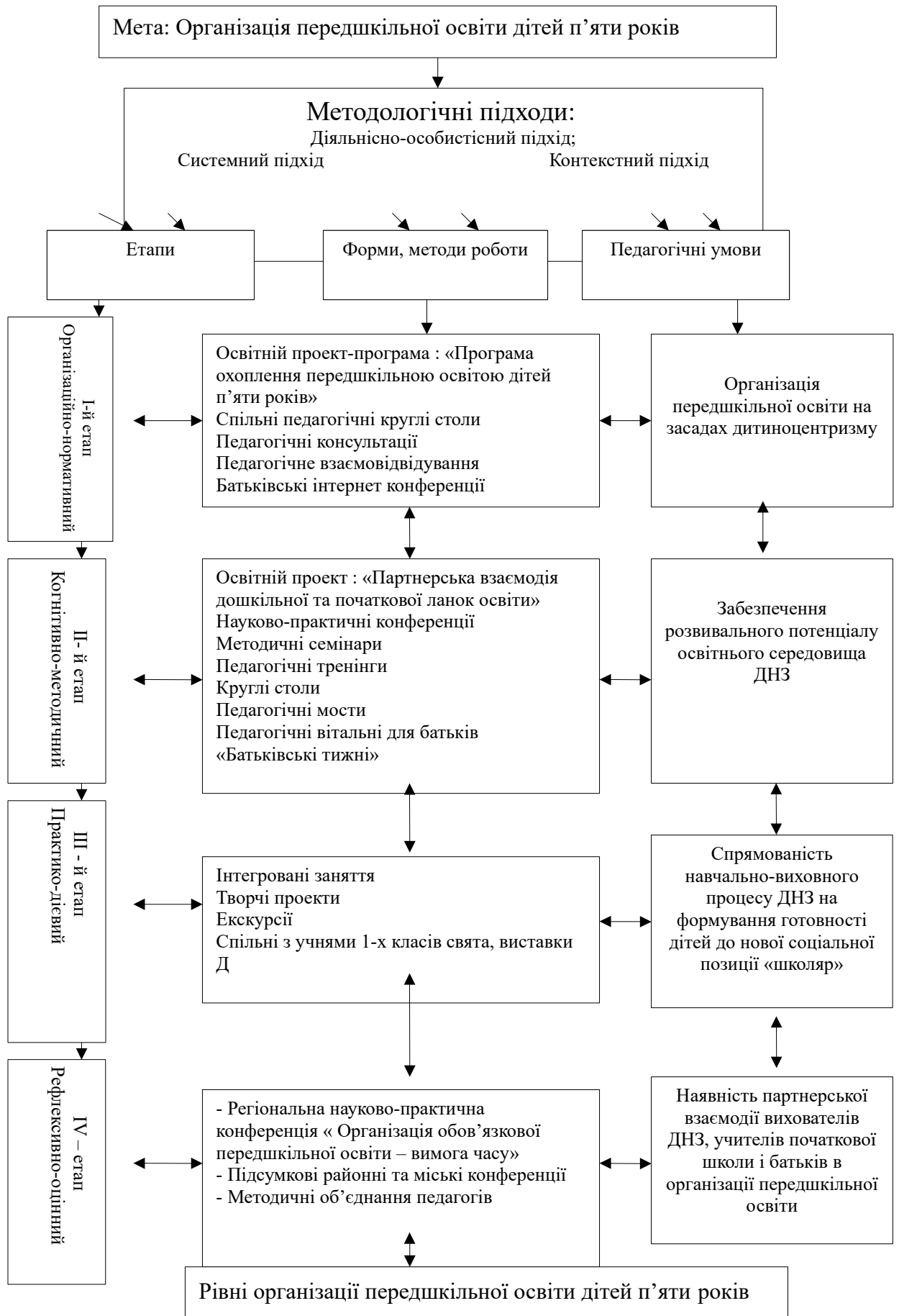


Рис.3. Модель організації передшкільної освіти дітей п'яти років

Модель передбачає реалізацію таких педагогічних умов: організація передшкільної освіти на засадах дитиноцентризму; забезпечення розвивального потенціалу освітнього середовища дошкільного навчального закладу; спрямованість навчально-виховного процесу ДНЗ на формування готовності дітей шостого року життя до нової соціальної позиції «школяр»; наявність партнерської взаємодії вихователів ДНЗ, учителів початкової школи і батьків в організації передшкільної освіти дітей п'яти років.

Етапи реалізації моделі організації передшкільної освіти такі: організаційно-нормативний, когнітивно-методичний, практико-дієвий, рефлексивно-оцінний. Опишемо їх.

Метою першого – **організаційно-нормативного етапу** була популяризація обов'язкової дошкільної освіти для дітей 5-ти років через різні форми її здобуття.

Змістовий аспект першого етапу передбачав:

- планування заходів роботи педагогів, методичних служб щодо організації та охоплення дітей старшого дошкільного віку передшкільною освітою, забезпечення організації передшкільної освіти на основі наступності та перспективності;
- планування роботи дошкільних навчальних закладів, початкових шкіл, батьківських комітетів навчальних закладів зі створення партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти;
- розробку соціально-педагогічного і методичного супроводу залучення батьків майбутніх першокласників до партнерської взаємодії.

Формами роботи на цьому етапі були розробка «Програми охоплення передшкільною освітою дітей п'яти років»; спільні педагогічні круглі столи; педагогічні консультації; педагогічне взаємовідвідування; батьківські інтернет-конференції.

На цьому етапі було реалізовано такі педагогічні умови: організація передшкільної освіти на засадах дитиноцентризму та партнерська взаємодія

вихователів ДНЗ, учителів початкової школи і батьків в організації передшкільної освіти дітей п'яти років.

На цьому етапі було реалізовано такі педагогічні умови: організація передшкільної освіти на засадах дитиноцентризму та партнерська взаємодія вихователів ДНЗ, учителів початкової школи і батьків в організації передшкільної освіти дітей п'яти років.

Другий - **когнітивно-методичний** етап був спрямований на формування обізнаності вихователів і вчителів із державними стандартами дошкільної і початкової ланок освіти; чинними програмами навчання, виховання і розвитку дітей у ДНЗ і 1 класі школи; залучення батьків і громадськості до партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років; створення розвивального потенціалу освітнього середовища дошкільного навчального закладу.

Провідними формами роботи на другому етапі було обрано: освітній проект «Партнерська взаємодія дошкільної та початкової ланок освіти»; спільні педагогічні ради «Наступність у роботі початкової школи і ДНЗ», «Організація сприятливого розвивального простору дошкільного навчального закладу і початкової школи»; педагогічні мости «Єдність вимог вихователя та вчителя – запорука наступності», «Обмін думками. Аналіз й обговорення уроків у школі та занять у ДНЗ»; круглі столи «Форсування інтелектуального розвитку майбутніх школярів: за чи проти», «Єдність, взаємодія та узгодженість форм, методів і прийомів освітньої роботи з дітьми п'яти років та молодшого шкільного віку»; семінари-практикуми «Проблеми адаптації дітей п'яти років до шкільного навчання», «Літичний перехід до шкільного навчання – умова безперервного розвитку особистості дитини», «Шляхи запобігання дезадаптації дітей до навчання»; засідання творчих груп вихователів ДНЗ і вчителів початкових класів «Взаємодія дошкільного навчального закладу і школи», ділові ігри «Адаптація випускників ДНЗ до нових умов шкільного життя: проблеми та шляхи розв'язання», конкурси на

найкращій методичний стенд «Здрастуй, школо!», розробка дидактичного матеріалу.

Для батьків майбутніх першокласників було проведено батьківські конференції: «Сьогодні - дошкільник, завтра - першокласник», «Якщо дитина йде до школи»; батьківські збори: «В сім'ї - майбутній першокласник», «Чи знаємо ми свою дитину?», «Спільними зусиллями - до найкращих результатів», «Підготовка дітей до навчання в школі», «Батько і мати як вихователі» тощо; засідання батьківських клубів «Як підготувати дитину до школи?», «Шляхи набуття дитиною п'яти років нової соціальної позиції «школяр», «Залучення дітей до чарівного світу знань», «Інтелектуальні ігри й задачі у вихованні дітей» тощо; тренінги «Батькам майбутніх першокласників», спільні свята, розваги, тематичні теки-пересувки, родинна газета, «скриньки» запитань і пропозицій, бібліотеки відеоматеріалів із різних проблемних питань, інтернет-сайти для батьків.

З метою партнерської взаємодії дошкільної та початкової ланок освіти, для активного залучення батьків до партнерської взаємодії в дошкільних навчальних закладах було організовано консультативні пункти для надання психолого-педагогічної допомоги батькам з питань розвитку, виховання, підготовки дітей до шкільного навчання, охоплення передшкільною освітою дітей п'яти років. Було проведено такі консультації для батьків майбутніх першокласників: «Психологічні та фізіологічні особливості розвитку дітей старшого дошкільного віку», «Соціалізація дітей, які не відвідують ДНЗ», «Поради вчителя щодо підготовки дитини до навчання в школі», «Готовність дитини до нової соціальної позиції «школяр» тощо.

Для організації партнерської взаємодії з метою формування готовності дітей до нової соціальної позиції «школяр» впроваджено такі спільні заходи для дітей п'яти років за участю першокласників: екскурсії до школи; спільні тематичні екскурсії дітей п'яти років та першокласників до театрів, музеїв; спільні свята та спортивні розваги («День веселоців і жартів», «Веселі

старти», «Здоровенькі козачата»); театралізовані вистави, підготовлені учнями перших класів для дітей п'яти років «На гостини до казки», участь дітей молодшого шкільного віку у випускному святі «Прощавай, дитячий садок»; участь дітей старшого дошкільного віку в урочистій лінійці з нагоди Свята знань, свята «Прощання з Букварем»; спільні виставки дитячих робіт («Моя рідна Україна», «Ми — майбутнє нашої держави», «Весняні барви»); спільні конкурси «Шукаємо таланти» - серед дітей дошкільного навчального закладу та учнів початкової школи.

На цьому етапі реалізовано такі педагогічні умови: забезпечення розвивального потенціалу освітнього середовища дошкільного навчального закладу та партнерської взаємодії вихователів ДНЗ, учителів початкової школи і батьків в організації передшкільної освіти дітей п'яти років.

Третій, **практико-дієвий** етап дослідження був спрямований на формування у дітей п'яти років готовності до нової соціальної позиції «школяр».

Провідними формами роботи на цьому етапі були такі: тижні професійної майстерності «Найкращий педагог року», творчі конкурси на найкращий конспект заняття, уроку з використанням інноваційних технологій, «майстер-класи», де розглядалися дидактичні засади організації навчальної діяльності з дітьми п'яти років.

З метою формування готовності п'ятирічних дітей до нової соціальної позиції «школяр» було задіяно активні форми організації навчально-виховного процесу: серії занять із формування соціально-комунікативної компетенції «Я відчуваю світ», «Казкові історії про силу Добра», «Доброта - найвища чеснота», «Кожна людина неповторна», «Ти живеш серед людей»; інтегровані заняття з елементами проектування із формування особистісно-оцінної компетенції «Який Я?», «Мої друзі», «Створення мультфільму-казки», «Моя родина»; проекти за участю батьків «Професії моїх батьків», «Моя родина - Україна»; лінгвістичні казки («Чарівна країна Мова»,

«Подорож до джерела звуків», «Панночка Речення»), ігри-заняття «Знайомство з чарівною країною казкових героїв», мовленнєві ігри та вправи («Телефонна розмова», «Уяви, що ти...», «Продовж далі», «Зустріч друзів», «Підкажи Маші»); тренінг з майбутніми першокласниками «Я - майбутній «школяр»»; розвивальні ігри («Кола», «Числа за порядком», «Заборонене слово», «Пантоміма для спостережливих», «Шерлок Холмс» тощо); ігри для розвитку елементарних навичок навчальної діяльності («Будинок гнома», «Поросячі хвостики», «Квіти і сніжинки», «Уціль у десятку» тощо).

Для батьків дітей п'яти років проведено круглі столи, тренінгові заняття з питань підготовки дитини до набуття нової соціальної позиції «школяр» («Нові соціальні умови для учнів перших класів», «Самооцінка як складник готовності дитини до нової соціальної позиції «школяр», «Як подолати невпевненість і сором'язливість?»), педагогічні лекції для батьків («Як визначити готовність дитини до навчання у школі», «Формування відповідальності у дітей як важливої якості особистості для подальшого шкільного навчання», «Особливості соціальної адаптації першокласника в нових умовах шкільного життя»), тематичні стенди та теки-пересувки («Як сформувати пізнавальний інтерес у дітей до навчання», «Важливі навички із самообслуговування, особливості їх формування й удосконалення», «Правила виховання впевненості в собі») тощо.

На цьому етапі було реалізовано педагогічні умови: забезпечення розвивального потенціалу освітнього середовища ДНЗ та спрямованість навчально-виховного процесу на формування готовності у дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр».

Метою четвертого - **рефлексивно-оцінного етапу** виступила рефлексія партнерської взаємодії педагогів-вихователів, учителів початкових класів, оцінювання результатів партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти.

Змістовий аспект роботи цього етапу передбачав: соціально-мовленнєві та ігрові ситуації («Я - майбутній учень», «Я - школяр», «Моє ставлення до друзів», «Мої шкільні друзі», «Як я уявляю себе в класі», «Здобудеш освіту - побачиш більше світу», «У школі за годинником», «Моя майбутня школа» тощо); аналіз роботи педагогічних колективів, надання адресної методичної допомоги вихователям із питань корегування освітніх завдань ДНЗ і початкової школи; самоаналіз, самооцінювання, взаємооцінювання педагогів-вихователів, учителів початкових класів щодо результатів партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти; оцінювання батьками результатів роботи педагогічних колективів щодо переходу дітей п'яти років до шкільного навчання.

Провідними формами роботи на четвертому етапі були: підсумкові районні та міські семінари з актуальних питань організації передшкільної освіти «Керівництво процесом створення соціокультурного простору в дошкільних навчальних закладах для забезпечення готовності та адаптації дітей до нової соціальної позиції «школяр»; спільні методичні об'єднання вчителів перших класів і педагогів – вихователів «Результат організації партнерської взаємодії», «Аналіз процесу адаптації учнів першого класу»; батьківські збори «Створення сприятливих умов для першокласників під час адаптаційного періоду»; регіональна науково-практична конференція «Обов'язкова передшкільна освіта як важлива умова забезпечення наступності і перспективності в роботі ДНЗ і початкової школи».

На цьому етапі було реалізовано такі педагогічні умови: наявність партнерської взаємодії вихователів ДНЗ, учителів початкової школи і батьків в організації передшкільної освіти дітей п'яти років; забезпечення розвивального потенціалу освітнього середовища дошкільного навчального закладу; спрямованість навчально-виховного процесу ДНЗ на формування готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр».

5.2. Зміст експериментальної роботи з організації передшкільної освіти на різних етапах дослідження

Опишемо сутність експериментальної роботи на кожному етапі дослідження.

Для організації експериментальної роботи був визначений пропедевтичний етап, на якому було підготовлено до експериментальної роботи всіх учасників партнерської взаємодії (Див. рис. 6).

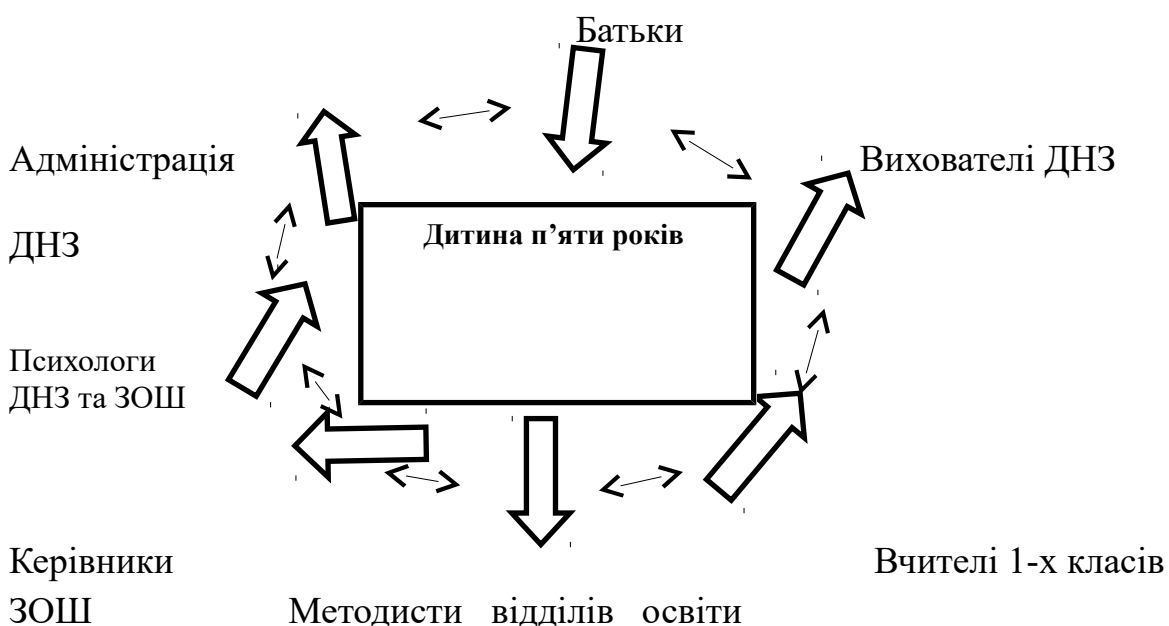


Рис. 6. Учасники партнерської взаємодії організації передшкільної освіти дітей п'яти років

На пропедевтичному етапі було організовано семінар який передбачав залучення до роботи фахівців дошкільних освітніх закладів та початкових ланок освіти, батьків, методистів відділів освіти та спеціалістів Інноваційно-методичних центрів, громадські організації (Центри розвитку дитини та Центри дитячої та юнацької творчості) - всіх учасників партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років. Семінар працював упродовж трьох тижнів. Учасникам семінару було прочитано цикл лекцій (теми: «Передшкільна освіта: реалії і перспективи», «Підготовка,

підготовленість чи готовність дітей до школи», «Партнерська взаємодія в організації передшкільної освіти дітей п'яти років», «Роль батьків у підготовці дітей п'яти років до школи») та проведено практичні заняття і тренінги з таких тем: «Сьогодні вихованець, завтра - учень», «Стежинки до школи», «Кого я буду навчати в першому класі?», «Перші сходинки дитини до школи (у сім'ї, у ДНЗ)» тощо. Учасників семінару було ознайомлено з експериментальною методикою організації передшкільної освіти дітей п'яти років. Спільно з учасниками партнерської взаємодії організовано сайт «Партнерська взаємодія в передшкільній освіті», на якому висвітлювалися хід і результати експериментальної роботи (проекти, ігри, програми, свята тощо) – <http://kzimc.at.ua/index/0-2>.

Для реалізації першого **організаційно-нормативного** етапу дослідження була впроваджено освітній проект-програма «Програма охоплення передшкільною освітою дітей п'яти років» (Див. додаток Б).

Мета програми - розробити механізм організації та впровадження передшкільної освіти дітей п'яти років.

Завдання програми :

- створити розвивальне освітнє середовище для здобуття обов'язкової передшкільної освіти дітьми п'яти років, забезпечити особистісне зростання кожної дитини з урахуванням її задатків та нахилів, здібностей, індивідуальних психологічних та фізичних особливостей;
- організувати вивчення та опанування вихователями та вчителями Державних стандартів дошкільної і початкової ланок освіти – БКДО та ДСПО; знайомство педагогів двох ланок освіти з програмами навчання, виховання і розвитку дітей у ДНЗ і 1 класі школи, методичною літературою;
- сприяти поліпшенню та розширенню педагогічного патронату педагогами дошкільних установ та загальноосвітніх шкіл;
- розробити форми і методи роботи з дітьми п'яти років, які не відвідують дошкільні навчальні заклади;

- забезпечити інтегрування родинного і суспільного дошкільного виховання, активного залучення батьків до освітнього процесу, впровадження дієвих форм партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти.

Для реалізації основних завдань Програми було розроблено три блоки завдань: організаційні, методичні та соціально-педагогічний супровід роботи з батьками майбутніх першокласників.

Виконання організаційних заходів Програми дозволило здійснити облік дітей дошкільного віку та створити в ДНЗ, в відділах освіти електронні бази даних дітей передшкільного віку; визначити заклади для впровадження різноманітних форм передшкільної освіти; заключити Угоди про співпрацю між ДНЗ та ЗОШ; розробити сумісний план заходів з громадськими організаціями та запровадити різні форми співпраці для максимального охоплення дітей 5-ти років організованими формами передшкільної освіти.

Зазначимо, що були визначені такі типи освітніх закладів для впровадження передшкільної освіти - дошкільні заклади, групи короткочасного перебування, НВК «Дошкільний заклад – початкова школа», групи п'ятирічок при Центрах розвитку дитини, Центрах дитячої та юнацької творчості, тимчасових підготовчих групах при ЗОШ, літніх тимчасових підготовчих групах при ЗОШ, групах в притватних дошкільних закладах тощо.

Для забезпечення наступності, безперервності освітнього процесу дошкільної та початкової ланок однією із форм партнерської взаємодії виступила Угода про співпрацю між дошкільним навчальним закладом та загальноосвітньою школою, де визначено мету співпраці, права і обов'язки дошкільного і загальноосвітнього навчального закладу. Угода укладалася керівниками навчальних закладів (ДНЗ та ЗОШ) щороку в серпні. Мета угоди: спільна розробка і реалізація дієвих форм взаємодії навчальних закладів для забезпечення цілісного розвитку особистості дитини в

передшкільній освіті; наступності у формах и методах роботи педагогів з дітьми; здійсненні педагогічної співпраці з батьками (Див. додаток В).

Зміст Угоди включав спільні методичні заходи творчих груп вихователів ДНЗ і вчителів 1-х та 4-х класів; ознайомлення педагогів із методами та формами освітньої роботи ДНЗ та початкової школи; забезпечення успішної адаптації першокласників до шкільних умов; готовності дітей старшого дошкільного віку до нової соціальної позиції «школяр».

Методичне забезпечення «Програми охоплення передшкільною освітою дітей п'ятирічного віку» включало створення методистами Інноваційних центрів та відділів освіти освітніх порталів для батьків майбутніх першокласників, вихователів та вчителів 1-х, 4-х класів для консультування з проблеми наступності, спадкоємності дошкільної та початкової ланок освіти, психо-фізіологічного розвитку дітей п'ятирічного віку; дошкільні заклади запровадили інформаційні програми «Електронна пошта для батьків», започаткували інтернет-конференції за участю педагогів, батьків, громадськості із основних проблем організації передшкільної освіти.

Основними формами методичної роботи з педагогами в реалізації Програми виступили спільні педагогічні ради педагогічних колективів ДНЗ та початкових шкіл: «Передумови успішного старту шестирічок у шкільному навчанні», «Сьогодні п'ятирічки, а завтра – школяри», семінари-практикуми: «Формування готовності педагогів до організації передшкільної освіти»; круглі столи, заняття-тренінги, педагогічні консультації, тематичні виставки спрямовані на ознайомлення із завданнями та умовами організації передшкільної освіти.

Опишемо деякі форми методичної роботи.

Комплексний семінар - практикум: «Формування готовності педагогів до організації передшкільної освіти» (5 днів, 30 годин).

Перший день

1. Актуальні проблеми організації передшкільної освіти («Круглий стіл» з участю медиків, педагогів та батьків) (2 год – практичні).
2. Нормативні вимоги щодо організації навчально-виховного процесу передшкільної освіти (2 год – лекційні).
3. Готовність педагога до роботи з дітьми старшого дошкільного віку, що не відвідують дошкільних закладів (2 год – лекційні).
4. Організація взаємодії з сім'єю. Психолого-педагогічні вимоги до проведення індивідуальних форм роботи (2 год – практичні).

Другий день

1. Психологічні потреби, можливості й особливості дітей п'ятирічного віку. (2 год – лекційні, 2 год – практичні).
2. Психолого-педагогічний аналіз видів діяльності дітей старшого дошкільного віку (2 год – лекційні, 2 год – практичні).

Третій день

1. Дидактичні основи організації навчальної діяльності зі старшими дошкільниками (2 год – лекційні).
2. Використання гри в навчанні і вихованні дітей (2 год – спостереження в дошкільному закладі).

Четвертий день

1. Організація освітньої діяльності з набуття дітьми п'ятирічного віку особистісно-оцінної та соціально-комунікативної компетенції (1 год – лекційна, 2 год – спостереження в дитячому садку).
2. Педагогічна практика: спостереження за організацією різних видів діяльності з дітьми в умовах дитячого садка (3 год – практичні).

П'ятий день

Підсумки роботи семінару. Обмін думками на тему « Я готова прийняти 5-річну дитину на навчання в дошкільний заклад (школу)...» (4 год – практичні).

З метою актуалізації основних засад організації передшкільної освіти виділимо проведення педагогічних рад за участю керівників закладів освіти, вихователів дошкільного закладу, вчителів 1-х та 4-х класів ЗОШ, психологів дошкільного закладу та загальноосвітньої школи.

Наведемо приклад педагогічної ради «Передумови успішного старту шестирічок у шкільному навчанні»

Мета: розширити знання педагогів з реалізації в освітньому процесі питань наступності та спадкоємності дошкільної та початкової ланок освіти.

Учасники: адміністрація ДНЗ, заступники директора ЗОШ, вихователі ДНЗ, вчителі початкових класів, психологи освітніх закладів.

Хід проведення:

1. Актуальність питання. Виступ заступника директора ЗОШ з проблеми наступності дошкільної та початкової ланок освіти.
2. Проведення ділової гри «На порозі школи» методистом ДНЗ .

Мета: зазначити спільні вимоги до організації освітнього процесу в ДНЗ та першому класі ЗОШ з урахуванням компетентнісного підходу .

Обговорення: спадкоємність форм та методів організації освітнього процесу дошкільного закладу і початкової школи – умова цілісного розвитку особистості дитини, літичного переходу до шкільного навчання.

3. Обговорення та прийняття проекту рішення.

Поліпшення та розширення педагогічного патронату педагогами дошкільних установ та загальноосвітніх шкіл, реалізація проблем наступності, спадкоємності дошкільної та початкової ланок освіти обговорювалось на спільних семінарах – практикумах.

Наведемо приклад семінара – практикума: « Наступність у навчанні дітей старшого дошкільного віку та першокласників» (Див. додаток Г).

Мета: актуалізувати увагу педагогів на спільних вимогах дошкільного закладу та початкової школи до організації освітнього процесу; створити передумови співпраці та обмін досвідом між школою, дошкільними закладом, батьками,

Учасники семінару: директор , заступник директора ЗОШ, методист ДНЗ, методичне об'єднання вчителів початкових класів ЗОШ та вихователів ДНЗ, психологи освітніх закладів, логопед ДНЗ.

План семінару

- I. Візитна картка школи: мультимедійна презентація школи, вступне слово директора школи.
- II. Тренінг «Сучасні перспективні технології у спільній праці початкової школи, дитячого садка та батьків».

1. Вправа «Привітання».

Мета: підготувати учасників семінару до роботи, створити комфортну атмосферу, хороший настрій, сприяти згуртованості.

2. Повідомлення «Що відбудеться на нашій зустрічі?».

Мета: ознайомити учасників з основними питаннями теми та завданнями семінару.

3. Вправа «Очікування».

Мета: визначити сподівання й очікування учасників семінару.

4. Вправа «Модель співпраці».

Мета: спрямувати подальшу роботу щодо осмислення учасниками наступності та послідовності співпраці школи, дитячого садочка та батьків.

Процедура виконання. Група учасників поділяється на 3 підгрупи, кожна з яких отримує завдання, виходячи з власного бачення цієї проблеми.

Допоміжними можуть бути запитання:

- Якого майбутнього школяра хоче побачити в школі вчитель?
- До якого вчителя мріють віддати батьки свою дитину?
- Якому вчителю хотіли б довірити своїх вихованців вихователі?

Групу дітей представляє запис на магнітофоні, де діти виказують своє відношення до школи. Учасники створюють свої моделі цієї проблеми, використовуючи аркуші паперу А-3, маркери, фломастери.

5. Калейдоскоп педагогічної майстерності «Творча спілка в інтересах дітей».

6. Презентація «Школа майбутнього першокласника».

7. Психологічні аспекти наступності та перспективності освітньо-виховної роботи дитячого садка та початкової школи. (Виступ практичного психолога).

8. Характеристика мовного розвитку майбутніх першокласників (Виступ логопеда дошкільного закладу).

9. Аукціон педагогічних ідей «Із світу по думці».

Пропонується внести творчі ідеї щодо оновлення партнерських стосунків.

10. Підведення підсумків семінару.

Однією із форм методичної роботи щодо вивчення та опанування вихователями та вчителями Державних стандартів дошкільної і початкової ланок освіти – БКДО та ДСПО, освітніх програм ДНЗ і початкової школи, методичною літературою; впровадження наступності в освітньому процесі виступили круглі столи, заняття – тренінги за участю керівників освітніх закладів, вихователі ДНЗ та вчителі початкових класів.

Опишемо їх.

Заняття-тренінг «Готовність початкової школи та дошкільної освіти до впровадження ДСПО та БКДО» (Див. додаток Д).

Мета тренінгу: проаналізувати зміст та будову Державних стандартів дошкільної та початкової освіти ДСПО та БКДО; за проведеним аналізом виділити аспекти наступності та неперервності дошкільної та початкової ланок освіти; формувати професійних уміння щодо використання ефективних підходів для розвитку різних видів компетенцій дітей дошкільного віку та предметних компетентностей молодших школярів; формувати установки на забезпечення цілісного підходу до розвитку особистості дитини.

Учасники: вихователі, вчителі початкових класів

Хід тренінгу

Завдання 1. Вправа "Ми в п'ятирічному віці" (виконується в парах).

Процедура виконання. Кожному з учасників надається по 5 хвилин для того, щоб розповісти один одному про те, якими вони були у п'ятирічному віці. Розповідати можна як про зовнішній вигляд, так і про особливості поведінки.

Завдання 2 . Вправа "Вчуся сам, навчаючи інших".

Мета: конкретизація основних положень Базового компонента дошкільної освіти стосовно компетентнісного підходу до розвитку, навчання та виховання дошкільників; розвиток уміння чітко передавати інформацію колегам.

3. Вправа "Логотип".

Мета: сприяти засвоєнню учасниками змісту освітніх ліній інваріантної складової Базового компонента дошкільної освіти

Процедура виконання. Учасники об'єднуються в 7 підгруп (відповідно до кількості освітніх ліній інваріантної складової). Кожна група одержує завдання опрацювати зміст конкретної освітньої лінії, обговорити та виділити ключові позиції. Далі пропонується створити логотип до певної освітньої лінії, який вмістив би у собі головний її зміст.

4. Вправа - рольова гра. Ток-шоу "Говорить Україна".

Мета: проаналізувати зміст за кожною освітньою галузю Державного стандарту початкової освіти та акцентувати увагу на ключових моментах його реалізації в освітньому процесі з учнями, у роботі з педагогами та батьками.

Процедура виконання: з числа учасників обирають групу експертів (5-6 осіб). Кожен з експертів отримує завдання ретельно опрацювати мету кожної освітньої галузі та (за допомоги тренера) визначити відповідні компетентності, підготуватися до чіткого представлення ефективних тактик її реалізації на основі компетенцій набутих дитиною в дошкільному дитинстві. По черзі пропонують кожному з експертів висловитися, а потім - відповісти на запитання учасників програми.

5. Вправа «Пулітцерівська премія». (Пулітцерівська премія є однією з найпрестижніших у галузі літератури, журналістики, музики та театру).

Мета: закріплення набутих знань шляхом спільної творчої діяльності.

Процедура виконання. Учасники об'єднуються у три групи для складання твору про наступність структури та методологічних засад Державних стандартів БКДО та ДСПО. Далі групи продовжують твір відповідно до обраного стилю за таким початком: «Одного погожого травневого ранку зібрались педагоги обговорити спільні проблеми ...». Через кожні 3 хвилини групи передають одна одній свої твори (за годинниковою

стрілкою) та продовжують писати в обраному ними жанрі. Коли початковий аркуш повернеться до своїх авторів, ведучий зачитує вголос усі твори.

6. Висновок.

Поширеною формою вивчення та обговорення спільних питань з організації освітнього процесу в наступності та спадкоємності виступили спільні методичні засідання вчителів початкової школи та вихователів дошкільних закладів (Див. додаток Й), взаємовідвідування педагогами занять та уроків з подальшим обговоренням на засіданнях школи передового досвіду для набуття педагогами обізнаності зі специфікою провідної діяльності дітей і учнів, провідними формами, методами і принципами навчання в ДНЗ і 1 класі.

Для опанування основних проблем з організації передшкільної освіти були підготовлені «Бібліотечні скриньки», які висвітлювали методичні рекомендації, перелік наукової та науково-методичної літератури з тем: «Вивчення фізіологічних та психологічних особливостей розвитку дітей п'ятирічного віку», «Ознайомлення з чинними нормативними документами, з організації передшкільної освіти», публікації у фахових виданнях, які присвячені питанню наступності та перспективності дошкільної та початкової ланок освіти.

Розділ «Програми охоплення передшкільною освітою дітей п'ятирічного віку» - соціально - педагогічний супровід батьків, передбачав реалізацію системи педагогічної просвіти батьків у мікрорайонах ДНЗ, що мають дітей старшого дошкільного віку, через систему консультативних навчальних модулів: «Підготовка старших дошкільників до навчання в школі», діалоги електронною поштою для батьків, залучення їх до інтернет – семінарів «Поради батькам майбутніх першокласників», батьківських зборів «Один день із життя дошкільного закладу».

Наведемо приклад організаційної роботи з батьками мабуть першокласників - батьківські збори «Один день із життя дошкільного закладу» (Див. додаток Ж).

Мета: познайомити батьків із програмою розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт». Сприяти підвищенню педагогічної культури батьків, згуртуванню батьківського колективу, активному включенню батьків в роботу дошкільного навчального закладу.

Учасники: батьки старших дошкільників, вихователь, вчитель початкових класів, медична сестра.

Хід проведення

1. Вступне слово вихователя. Актуальність теми обговорення.

Пропонуємо вам один день із життя нашого дитячого садка.

2. Знайомство з програмою розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт». Програма складається із 5 розділів: мовленнєвий розвиток; пізнавальний розвиток; фізичний розвиток; художньо – естетичний розвиток; ігрова діяльність. Всі розділи є обов'язковими складовими кожного дня в дитячому садку.

3. Гра – тренінг «Чарівний клубочок».

Тестування батьків «Чи достатньо уваги ви приділяєте розвитку мовлення дитини?».

4. Дидактична гра «Підбери слово».

Мета: актуалізація мовленнєвого розвитку старших дошкільників, набуття ними соціально-мовленнєвої компетенції.

5. Дидактична гра «Чия тінь?» (з використанням ІКТ).

Мета: усвідомлення значення соціального розвитку дітей п'ятирічного віку в підготовленості до переходу на нову соціальну позицію «школяр».

6. Повідомлення медичної сестри. «Роль режиму дня в збереженні та зміцненні здоров'я дитини», «Особиста гігієна дітей дошкільного віку».

7. Психологічний тренінг «Кляксографія»; «Назви три предмети».

Мета: усвідомлення батьками значення розвиненості пізнавальних процесів, уваги, пам'яті, мислення в готовності дітей до навчання в школі.

8. Тест для батьків із виявлення проблем взаємодії з дитиною. Поради психолога батькам.

9. Висновок. Пам'ятки «Як відповідати на дитячі запитання», «Правила для батьків».

Соціально-педагогічна допомога сім'ям, діти яких не відвідують дошкільний заклад для охоплення їх обов'язковою передшкільною освітою здійснювалась через індивідуальні консультації, інтернет-консультації, відвідування дітьми Центрів розвитку дитини, Центрів дитячої та юнацької творчості.

Програми Центрів відповідали БКДО та були затвердженні відділами освіти. Опишемо програму Центру розвитку дитини «Зернятко». Програма містила такі розділи: «Математичні сходинки», «Балакунчики», «Барвіста палітра», «Пластилінові фантазії», «Чарівні голосочки», «KIDDI» та розрахована на два роки. Мета програми – забезпечити потреби дітей старшого дошкільного віку в підготовленості до нової соціальної позиції «школяр», розвитку естетичного смаку (Додаток 3).

Отже, на першому етапі були реалізовані заходи щодо організації та охоплення дітей п'ятирічного віку передшкільною освітою на основі наступності та неперервності.

На другому – когнітивно-методичному етапі з метою забезпечення умов реалізації передшкільної освіти було започатковано освітній проект: «Партнерська взаємодія дошкільної та початкової ланок освіти».

Спрямованість проекту: створення єдиної динамічної та перспективної системи, спрямованої на розвиток і виховання старших дошкільників та молодших школярів.

Учасники проекту: керівники закладів освіти ДНЗ та ЗОШ, представники дошкільних навчальних закладів (методисти, вихователі), початкової освіти (заступники директорів ЗОШ, вчителі початкових класів), практичні психологи, батьки майбутніх першокласників.

Мета проекту: реалізація принципів наступності та перспективності дошкільної та початкової освіти шляхом забезпечення цілісності процесу розвитку навчання і виховання старших дошкільників та молодших школярів; пошук шляхів удосконалення партнерської взаємодії вихователів, учителів початкових класів, методистів, батьків для формування, розвитку і становлення особистості дитини, готовності старших дошкільників до нової соціальної позиції «школяр».

Завдання проекту:

- удосконалити систему освітньої роботи з наступності дошкільної та початкової освіти (обговорення змісту освітньо-виховної роботи, створення дидактичного матеріалу, обмін досвідом організації навчальної діяльності старших дошкільників і молодших школярів);
- забезпечити поступовий перехід від дошкільної до початкової освіти через зв'язуючий ланцюжок – обов'язкову передшкільну освіту, поєднуючи щойно здобутий досвід дитини з попереднім;
- організувати методичні заходи спрямовані на співпрацю вихователів ДНЗ та вчителів початкових класів;
- організувати широке обговорення з педагогічною та батьківською громадськістю проблеми наступності розвитку і навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку;
- висвітлювати в пресі і на сайті ДНЗ умови переходу на новий зміст і структуру дошкільної і початкової ланок освіти.

Етапи здійснення міського освітнього проекту «Партнерська взаємодія дошкільної та початкової ланок освіти».

I. Організаційний етап:

- визначення складу робочої групи;
- розподіл обов'язків між членами групи;
- аналіз та вивчення нормативно-правової бази та методичної літератури з питання педагогічної, партнерської взаємодії .

II. Пошуково-дослідницький етап: розроблення рекомендацій щодо створення єдиної динамічної та перспективної системи взаємодії, що сприяє зближенню умов розвитку виховання і навчання старших дошкільників та молодших школярів; розроблення орієнтовних матеріалів для роботи консультативних пунктів у ДНЗ та адаптаційних занять з майбутніми першокласниками; підбір активних форм методичної роботи, які спрямовані на спільну діяльність вихователів ДНЗ, вчителів початкових класів, батьків майбутніх першокласників з питання організації партнерської взаємодії, забезпечення підготовленості старших дошкільників до нової соціальної позиції «школяр».

III. Узагальнюючий етап: підведення та узагальнення підсумків проведеної роботи; обговорення з педагогічною та батьківською громадськістю проблеми організації партнерської взаємодії; висвітлення в пресі умов переходу на новий зміст і структуру дошкільної і початкової школи; проведення інтернет-зборів батьків майбутніх першокласників.

Основні заходи методичної роботи по забезпеченню партнерської взаємодії ДНЗ та ЗОШ в підготовки дітей до навчання визначалися за трьома напрямками – робота з педагогами, батьками та дітьми.

Як форми партнерської взаємодії дошкільної та початкової ланок освіти, активне залучення батьків до партнерської взаємодії в дошкільних закладах було організовано консультативні пункти та розроблено відповідне положення щодо їх організації (Див. додаток К). В Положенні визначені основні завданнями консультативного пункту та нормативно - правова база.

Мета консультативних пунктів: забезпечення єдиних вимог дошкільної та початкової освіти; надання психолого-педагогічної допомоги батькам з питань розвитку, виховання, підготовки дітей до шкільного навчання; охоплення передшкільною освітою дітей п'яти років.

Основні форми діяльності консультативних пунктів: консультування педагогів – вихователів ДНЗ та вчителів початкових класів; консультування

батьків у поєднанні з індивідуальними заняттями фахівця з дитиною; використання ключових ситуацій зі створення умов для ігрової діяльності і виховання дітей у сім'ї; заочне консультування батьків та осіб, які їх замінюють: письмове, телефонне звернення; інформаційна листівка; он-лайн консультування.

Зміст роботи консультативних пунктів: організація теоретичної та практичної роботи; психолого-педагогічна допомога батькам на основі інтеграції діяльності спеціалістів: психолога, вчителя-логопеда, вчителя-дефектолога, медичної сестри, вихователя, вчителя початкової школи; організація спільних методичних форм роботи вихователів ДНЗ та вчителів початкової школи: обмін досвідом, спільне обговорення результатів освітньо-виховної роботи; організація взаємодії дитячих колективів: сумісна діяльність дошкільників та учнів початкової школи; пропаганда необхідності батьківського педагогічного загального навчання; надання батькам кваліфікованої допомоги педагогами, медичними працівниками за їх запитом.

Консультпункт працював для кожної категорії учасників партнерської взаємодії один раз на місяць.

Зазначимо зміст консультацій для вихователів, вчителів початкових класів та батьків майбутніх першокласників.

Консультації для вихователів:

- єдність вимог вихователя та вчителя – запорука наступності;
- ознайомлення з дидактичним матеріалом та методичною літературою для початкових класів – зв'язок в організації освітнього процесу ДНЗ та початкової школи.

Консультації для вчителів початкових класів:

- літичний перехід до шкільного навчання – умова неперервного розвитку особистості дитини;
- шляхи запобігання дезадаптації до навчання.

Консультації для батьків майбутніх першокласників:

- психологічні та фізіологічні особливості розвитку дітей старшого дошкільного віку;
- соціалізація дітей, які не відвідують ДНЗ;
- поради вчителя щодо підготовки дитини до навчання в школі;
- підготовленість дитини до нової соціальної позиції «школяр»;
- створення умов для фізичного здоров'я дитини.

У рамках проекту було введено в практику організації освітнього процесу спільні форми методичної роботи: педагогічні ради: «Наступність у роботі школи і дитячого садка»; «Організація сприятливого розвивального простору дошкільного навчального закладу і початкової школи»; педагогічні мости «Єдність вимог вихователя та вчителя – запорука наступності», «Обмін думками. Аналіз й обговорення уроків у школі та занять у ДНЗ»; семінари – практикуми: «Проблеми адаптації до шкільного навчання»; круглі столи «Форсування інтелектуального розвитку майбутніх школярів: за чи проти», «Єдність, взаємодія та узгодженість форм, методів і прийомів освітньої роботи з дітьми п'яти років та молодшого шкільного віку»; «Літичний перехід до шкільного навчання – умова безперервного розвитку особистості дитини», «Шляхи запобігання дезадаптації дітей до навчання»; засідання творчих груп вихователів ДНЗ і вчителів початкових класів «Взаємодія дошкільного навчального закладу і школи».

Серед задач творчих груп визначено такі: знайомити педагогів дошкільної та початкової ланок загальної середньої освіти з дієвими формами партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти; змістом, методами та формами навчально-виховної роботи в дошкільних навчальних закладах та початковій школі; розробити індивідуальні, колективні та нетрадиційні форми методичної роботи у підвищенні рівня компетентності педагогів у вирішенні проблеми наступності ігрових форм навчальної діяльності дошкільників і учнів початкових класів.

Проілюструємо засідання творчої групи вихователів і вчителів початкової школи з теми «Взаємодія дошкільного навчального закладу і школи».

Мета: актуалізувати та розширювати знання педагогів щодо дієвих форм партнерської взаємодії; формувати обізнаність педагогів з методами та прийомами роботи з батьками; обмін досвідом роботи вихователів і вчителів у формах партнерської взаємодії та планування дієвих спільних заходів з підготовки дітей до нової соціальної позиції «школяр» та адаптації до умов навчання в школі. Розглянемо схему плану засідання.

План засідання

Форма роботи	Зміст роботи
Вправа «Самопрезентація»	Створення сприятливих умов для роботи, зняття емоційного напруження

Організаційна частина

Вступне слово	Вітання учасників засідання творчої групи та налаштування їх на плідну співпрацю
---------------	--

Теоретична частина

Вправа «Ромб асоціацій»	Доброти слова- асоціації до слів «партнерська взаємодія», «співпраця», «взаємодія з батьками».
Вправа «Пошукове поле»	Визначити завдання та тематику форм спільної роботи з підготовки дітей до нової соціальної позиції «школяр» та літичного переходу до навчання в школі.

Практична частина

Виступи вихователів	«Почуття сім'ї перед шкільним життям»
Перегляд преси і сайту.	Інформація щодо останніх видань з наступності двох ланок освіти, організації партнерської взаємодії в передшкільній освіті
Робота в групах	Складання орієнтовного перспективного плану роботи з організації дієвої співпраці педагогів, дієвої співпраці з

	батьками
Підбиття підсумків	
Вправа « Кошик сподівань»	Рефлексія

Серед спільних форм методичної роботи слід також виділити такі: ділові ігри «Адаптація випускників ДНЗ до нових умов шкільного життя: проблеми та шляхи розв'язання», конкурси на найкращій методичний стенд «Здрастуй, школо!», розробка наочно-демонстративного та дидактичного матеріалу для ДНЗ і 1 класі школи.

Серед дієвих форм співпраці з батьками зазначимо:

- зустрічі вчителів початкової школи з батьками вихованців старших дошкільних груп на батьківських зборах «В сім'ї майбутній першокласник» та обговорення психолого-педагогічних проблем (Додаток Л);
- практичні заняття – тренінги «Батькам майбутніх першокласників» (Додаток М);
- засідання батьківських клубів за темами: «Як підготувати дитину до школи», «Шляхи набуття дитиною старшого дошкільного віку нової соціальної позиції «школяр», «Залучення дітей до чарівного світу знань», «Інтелектуальні ігри й задачі у вихованні дітей», «Як розвивати навчальні можливості дітей» (Див. додаток Н);
- Дні відкритих дверей у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах для батьків дітей старшого дошкільного віку, вихователів дошкільних навчальних закладів та вчителів початкової школи (Див. додаток П);
- «Батьківські тижні» - тижні співпраці батьків майбутніх першокласників з адміністрацією дошкільного закладу та початкової школи;
- батьківські збори: «Чи знаємо ми свою дитину?», «Спільними зусиллями - до найкращих результатів», «Підготовка дітей до навчання в школі», «Батько і мати як вихователі», «Виховання вольових рис характеру дитини», «Про дружбу і товаришування», «Трудове виховання дітей у сім'ї», «Естетичне

виховання дітей у сім'ї», «Фізичне виховання дітей у сім'ї» , «Моральне виховання дітей», «Методи виховання дітей у сім'ї», «Книга – друг сім'ї», «Спільна робота школи і сім'ї у вихованні дітей»;

- батьківські конференції: «Сьогодні – дошкільник, завтра – першокласник», «Якщо дитина йде до школи».

Опишемо засідання круглого столу: «Готовність сім'ї та дитини до школи».

Мета: ознайомити батьків майбутніх першокласників з особливостями набуття дітьми готовності до нової соціальної позиції «школяр».

Учасники круглого столу: батьки майбутніх першокласників, вихователі, психолог, вчитель першого класу.

Хід заходу

1. Вступне слово вихователя.

Аналіз тесту «Чи хоче дитина йти до школи?» (домашнє завдання).

2. Виступ учителя. «Нова соціальна позиція «школяр» як показник підготовленості вступу до школи».

3. Виступ психолога. Чи обов'язково потрібно готувати дитину до школи? Правила занять з дитиною п'яти років.

4. Вправа (Робота в парах).

Мета: навчити батьків проводити з дітьми вправи та дидактичні ігри на розвиток самостійності, довільності поведінки.

5. Висновок. Рекомендації батькам.

Зазначимо, що важливу роль в здійсненні партнерської взаємодії, реалізації завдань передшкільної освіти виконує психологічна служба дошкільних закладів та загальноосвітньої школи. Серед завдань психологічної служби виділимо такі :

- анкетування та опитування батьків, планування роботи відповідно до рівня знань і потреб кожного з них;

- психологічна допомога батькам або особам, які їх замінюють, з питань розвитку, виховання, підготовки дітей до шкільного навчання відповідно до їхніх задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб;
- корекційно – розвивальні заняття з дітьми старшого дошкільного віку «Ми йдемо до школи»; (Див. додаток Р)
- корекційна робота з дітьми з особливими освітніми потребами;
- заняття-тренінги для батьків майбутніх першокласників «Разом до школи ми йдемо» (Див. додаток С).

Для організації партнерської взаємодії, з метою готовності дітей до нової соціальної позиції «школяр» були впроваджені такі спільні заходи для старших дошкільників за участю першокласників: екскурсії (відвідування та ознайомлення дітьми старшого дошкільного віку школи (кабінети з різних навчальних предметів, спортивна зала, їдальня, бібліотека, великі коридори тощо); спільні тематичні екскурсії дітей старшого дошкільного віку та першокласників; спільні свята та спортивні розваги «День веселоців та жартів», «Веселі старти», «Здоровенькі козачата»; театралізовані вистави, підготовлені учнями перших класів для старших дошкільників «У гості до казки»; участь дітей молодшого шкільного віку у випускному святі «Прощавай, дитячий садок»; участь дітей старшого дошкільного віку в урочистій лінійці з нагоди Свята знань, свята «Прощання з Букварем»; спільні виставки дитячих робіт: «Моя рідна Україна», «Ми - майбутнє нашої держави», «Весняні барви»; спільні конкурси «Шукаємо таланти» - серед дітей дошкільного навчального закладу та учнів початкової школи (Див. додаток Т).

Отже, на другому когнітивно-методичному етапі активні форми партнерської взаємодії сприяли обізнаності вихователів і вчителів з державними стандартами дошкільної і початкової ланок освіти, створення розвивального потенціалу освітнього середовища дошкільного закладу,

залучення батьків і громадськості до партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти взаємодії з ними.

Третій, **практико – дієвий** етап моделі передбачав формування в дітей освітніх компетенцій, готовності до нової соціальної позиції «школяр» через використання активних форм та методів навчально-виховної роботи, які спрямовані на збереженні вихователями ДНЗ та вчителями початкових класів самоцінності дитинства, розвиток у дітей пізнавального інтересу, формування особистісно-оцінної та соціально-комунікативної компетенцій. Методичний аспект також включав розроблення педагогами рекомендацій щодо створення єдиної динамічної та перспективної системи партнерської взаємодії, яка сприяє зближенню умов розвитку виховання і навчання старших дошкільників та молодших школярів, вирішенню проблеми забезпечення наступності між суміжними освітніми ланками.

Для виконання завдань III етапу з ефективності організації передшкільної освіти, удосконалення форм, методів навчально-виховного процесу були проведені: тижні професійної майстерності «Найкращий педагог року»; творчі конкурси на найкращий конспект заняття, уроку з використанням інноваційних технологій; майстер-класи», де розглядались питання дидактичних основ організації навчальної діяльності зі старшими дошкільниками, використання гри в навчанні і вихованні дітей, методика роботи з формування пізнавальної активності, організація навчально-мовленнєвої діяльності, підготовка руки до письма, художньо-естетичний розвиток та ін.

Педагогами вихователями для готовності п'ятирічних дітей до нової соціальної позиції «школяр» були включені активні форми організації навчально-виховного процесу:

- серії занять з формування соціально-комунікативної компетенції «Я відчуваю світ», «Казкові історії про силу Добра», «Доброта — найвища чеснота», «Кожна людина неповторна», «Ти живеш серед людей» (Див. додаток У) ;

- інтегровані заняття з елементами проектування з формування особисто-оцінної компетенції «Який Я?», «Мої друзі», «Створення мультфільму -казки», «Моя родина»;

- проекти за участю батьків з підготовленості старших дошкільників до нової соціальної позиції «школяр» з формування соціально -комунікативної компетенції: «Професії моїх батьків», «Моя родина -Україна»;

- лінгвістичні казки « Чарівна країна Мова» , «Подорож до джерела звуків», «Паночка Речення», ігри – заняття «Знайомство з чарівною країною казкових героїв», мовленнєві ігри та вправи «Телефонна розмова», «Уявіть, що ти...», «Продовж далі», «Зустріч друзів», «Підкажи Маші» з формування особистісно-оцінної та соціально-комунікативної компетенцій;

- тренінги з майбутніми першокласниками « Я - майбутній « школяр»

- розвивальні ігри «Кола», «Числа за порядком», «Заборонене слово», «Пантоміма для спостережливих», «Шерлок Холмс»;

- ігри для розвитку навичок навчальної діяльності «Будинок гнома», «Поросячі хвостики», «Квіти і сніжинки», «Вціль у десятку».

На заняттях усіх типів здійснювалася робота зі збагачення знань старших дошкільників та розвитку визначених компетенцій. Наведемо приклади занять зі старшими дошкільниками.

Заняття - тренінг « Готуємось до школи».

Мета: формувати у дітей готовність до спільної діяльності; учити розуміти особливості шкільного життя; розвивати навички соціальної поведінки емоційну сферу, пам'ять, мислення; виховувати бажання навчатись, поважати інших, самоповагу, самовпевненість.

Обладнання: палички для лічби, піктограми емоцій.

Хід заняття

1. Вітання.

Мета: створювати емоційний комфорт.

2.Гра « Лісова школа»

Мета: показати особливості шкільного життя.

3.Бесіда про школу

Мета: закріплювати знання про школу; виховувати бажання вчитися.

Запитання для дітей. Складання правил шкільної поведінки.

4.Гра «У школі».

5. Гра «Шкільне приладдя»

Мета: розвивати невербальне спілкування; закріплювати знання про школу.

6.Гра «Чарівні палички»

Мета: розвивати зорову пам'ять.

7.Гра « Шкільні почуття»

Мета: розвивати емоційну сферу, виховувати самовпевненість.

8. Підсумок заняття

Для батьків старших дошкільників проведені круглі столи , тренінгові заняття з питань готовності дитини до нової соціальної позиції « школяр »: «Нові соціальні умови для учнів перших класів», «Самооцінка як складова готовності дитини до нової соціальної позиції «школяр» (Див. додаток Ф), «Як боротися із невпевненістю та сором'язливістю»; педагогічні лекції: «Як визначити готовність шестирічної дитини до навчання у школі», «Формування відповідальності як важливої якості особистості для подальшого шкільного навчання», «Особливості соціальної адаптації першокласника в нових умовах шкільного життя»; тематичні стенди та папки-пересувки: «Як сформувати пізнавальний інтерес та любов до навчання», «Важливі навички із самообслуговування, особливості їх формування та удосконалення», «Правила виховання впевненої у собі».

Опишемо засідання круглого столу з елементами тренінгу «Батькам майбутніх першокласників».

Мета: розширення батьківських уявлень про готовність дитини до нової соціальної позиції «школяр»; надання інформації, щодо запобігання шкільної дезадаптації; розвиток батьківських комунікативних вмінь.

Учасники: батьки майбутніх першокласників, психолог ДНЗ, вихователі.

Хід заняття

1.Вправа «Візитки».

Мета: Представити учасників один одному

2. Вправа «Розшифруй своє ім'я».

Мета: Описати характер своєї дитини; прийняти правила роботи в групі.

3. Групова дискусія «Хто ж має готувати дитину до шкільного навчання?»

4. Міні-лекція «Готовність до школи».

Мета: ознайомити батьків з феноменом «готовність до нової соціальної позиції «школяр»» та його значенням в літичному переході дитини до навчання в школі; дати представлення процесу адаптації до школи.

5. Гра-асоціація «Школа»

1) Ігрова вправа «Інструкція»

2) Вправа «100 способів схвалення»

6. Вправа «Шкільне майбутнє моєї дитини».

Я завжди мріяв (-ла), аби в школі моя дитина...

Коли дитина опиняється не на вершині, я...

Коли мого малюка хвалять, я...

Коли дитина піде у перший клас...

Коли він отримає двійку або зауваження, я...

Я думаю що у школі мій син (дочка)...

7. Ігрова вправа «Інструкція»

8. Вправа «100 способів схвалення»

9. Вправа «Шкільне майбутнє моєї дитини».

Мета: сформувати у батьків розуміння важливості підтримки, схвалення своєї дитини, впевненості у своїх діях, захищеності.

10. Творча робота «Як мама й тато до школи ходили»

Батьки оформлюють настінну газету, а діти серед великої кількості фотографій відшуковують знайоме обличчя мами чи тата, знайомляться зі шкільним життям батьків.

11. Вправа «Назви пояснюване дітьми...»

Мета: формувати у батьків розуміння необхідності взаємодії, підтримки дитини.

12. Міні – лекція « Адаптація дитини до школи ».

13. Поради батькам щодо запобігання шкільної дезадаптації.

Отже, на практико-дієвому етапі дослідження були запровадженні активні форми організації освітньої діяльності – інтегровані заняття, ігри – тренінги, дієві форми взаємодії з батьками спрямовані на підготовленість дітей шостого року життя до нової соціальної позиції «школяр».

Метою четвертого – **рефлексивно-оцінного** етапу було проведення педагогічного самоаналізу, самооцінки, контролю, взаємоконтролю та взаємооцінки учасників партнерської взаємодії – вихователів, вчителів початкових класів, оцінювання створених умов літичного переходу старших дошкільників до навчання; готовності їх до нової соціальної позиції «школяр».

В ході четвертого етапу для старших дошкільників на заняттях та в організованій діяльності були створені соціально-мовленнєвих та ігрових ситуацій, бесіди-міркування («Я - майбутній учень», « Я школяр», « Що я вмію», «Мое ставлення до друзів», « Мої шкільні друзі», « Як я уявляю себе в класі», «Забудеш освіту – побачиш більше світу», «У школі за годинником», «Моя майбутня школа») (Див. додаток X).

Здійснено аналіз роботи педагогічних колективів, надання адресної методичної допомоги вихователям з питань корегування освітніх завдань: самоаналіз педагогів на методичних об'єднаннях, оцінка їх професійної підготовки щодо організації дієвих форм партнерської взаємодії; підсумкові районні та міські семінари з актуальних питань організації передшкільної освіти «Керівництво процесом створення соціокультурного простору в дошкільних навчальних закладах для забезпечення готовності та адаптації дітей до школи»; взаємообмін накопиченим педагогічним досвідом між вихователями дітей старшого дошкільного віку та вчителями початкової

школи з актуальних проблемних питань організації передшкільної освіти за участю методистів відділів освіти, адміністрацій, психологічних служб ДНЗ та ЗОШ, педагогів-вихователів та вчителів початкових класів; методичні об'єднання вчителів перших класів та педагогів – вихователів « Результат організації партнерської взаємодії», «Аналіз процесу адаптації учнів 1-го класу», де аналізувалися результати організації передшкільної освіти та партнерська взаємодія школи та дошкільного закладу ; розробка методичних рекомендацій і порад здійснення єдиного медико-психолого-педагогічного контролю за динамікою розвитку дітей та застосування корекційно-розвивальних методів у роботі з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку; батьківські збори з питання «Створення сприятливих умов для першокласників під час адаптаційного періоду» .

Підсумком роботи над проектом «Партнерська взаємодія дошкільної та початкової ланок освіти» стала регіональна науково-практична конференція «Передшкільна освіта: реалії і перспективи». Матеріали конференції узагальнені в науково- методичному збірнику «Передшкільна освіта: реалії і перспективи». Матеріали освітнього проекту узагальнені в методичному збірнику «Партнерська взаємодія дошкільної та початкової ланок освіти».

Отже, реалізація визначених у дослідженні педагогічних умов сприятливих для організації партнерської взаємодії в передшкільній освіті, готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» дала змогу успішно розв'язати завдання експериментальної роботи які висвітлені в наступному параграфі.

5.3. Порівняльний аналіз рівнів сформованості організації передшкільної освіти дітей п'яти років на констатувальному та прикінцевому етапах

Контрольний, прикінцевий етап експерименту складався із двох блоків за методиками аналогічними констатувальному етапу.

Порівняльний аналіз рівнів партнерської взаємодії передшкільної освіти дітей п'яти років за першим блоком організації передшкільної освіти на констатувальному та прикінцевому етапах подано в таблицях 5.1, 5.2 та 5.3

Таблиця 5.1

Порівняльний аналіз рівнів партнерської взаємодії передшкільної освіти дітей п'яти років на прикінцевому етапі за когнітивним критерієм

Етапи	Групи	Рівні організації передшкільної освіти		
		Творчий	Продуктивний	Елементарний
Констатувальний	Експериментальна (ЕГ)	-	14%	86%
	Контрольна (КГ)	-	12%	88%
Прикінцевий	Експериментальна (ЕГ)	25%	55%	20%
	Контрольна (КГ)	5%	24%	71%

Як засвідчує таблиця 5.1., в ЕГ відбулися значні позитивні зміни на прикінцевому етапі в порівнянні з констатувальним. Так, творчого рівня організації партнерської взаємодії передшкільної освіти дітей п'яти років досягли 25% педагогів ЕГ (цей рівень був відсутній), у КГ виявилось на цьому рівні тільки 5% педагогів (на констатувальному етапі не було жодного); на продуктивному рівні стало 55% (було 14%), у КГ – 24% (було 12%), на елементарному рівні залишилось в ЕГ 20% (було 86%) педагогів, у КГ – 71% (було 88%).

Аналіз одержаних результатів засвідчив, що відтепер і керівники ДНЗ і ЗОШ засвідчили ґрунтовні знання Державних стандартів дошкільної освіти (БКДО) і початкової школи (ДСПО). Управлінці освітніх закладів змогли визначити основні напрями наступності і перспективності як у змісті державних стандартів обох ланок освіти, так і в змісті програм. Вони змогли висловити перспективні взаємодії ДНЗ і ЗОШ у реалізації насамперед змісту навчання, визначилися, в яких програмах найбільший відсоток дотримання наступності.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості партнерської взаємодії передшкільної освіти дітей п'яти років за практико-дієвим критерієм подано

в табл. 5.2.

Таблиця 5.2

Порівняльний аналіз рівнів сформованості партнерської взаємодії передшкільної освіти дітей п'яти років на прикінцевому етапі за практико-дієвим критерієм

Етапи	Групи	Рівні організації передшкільної освіти		
		Творчий	Продуктивний	Елементарний
Констатувальний	Експериментальна (ЕГ)	-	18%	82%
	Контрольна (КГ)	-	16%	84%
Прикінцевий	Експериментальна (ЕГ)	26%	49%	25%
	Контрольна (КГ)	6%	26%	68%

Як бачимо з таблиці 5.2 в порівнянні з констатувальним етапом на прикінцевому етапі в ЕГ відбулися позитивні зміни.. Так, якщо творчий рівень організації партнерської взаємодії передшкільної освіти дітей п'яти років був відсутній на констатувальному етапі, то на прикінцевому етапі за практико-дієвим критерієм його досягли 26% педагогів, у КГ виявилось на цьому рівні тільки 6% педагогів (на констатувальному етапі не було жодного) ; на продуктивному рівні стало 49% (було 18 %), у КГ – 26% (було 16%) , на елементарному рівні в ЕГ 25% (було 82%) педагогів, у КГ – 68% (було 84 %).

Проведений аналіз за практико-дієвим критерієм на прикінцевому етапі дослідження засвідчив, що керівники ДНЗ і ЗОШ, вихователі дошкільних закладів, вчителі початкових класів володіють документацією з організації партнерської взаємодії з освітніми закладами та батьками, творчо планують та використовують дієві форми партнерської взаємодії в організації освітньої діяльності закладу.

Таблиця 5.3

Порівняльний аналіз рівнів сформованості організації передшкільної освіти дітей п'яти років на прикінцевому етапі за мотиваційно- діяльнісним критерієм

Етапи	Групи	Рівні організації передшкільної освіти		
		Творчий	Продуктивний	Елементарний
Констатувальний	Експериментальна (ЕГ)	-	11%	89%
	Контрольна (КГ)	-	9%	91%
Прикінцевий	Експериментальна (ЕГ)	29%	57%	14%
	Контрольна (КГ)	7%	19%	74%

Таблиця 5.3. засвідчує, що на прикінцевому етапі за мотиваційно-діяльнісним критерієм в ЕГ також відбулися значні позитивні зміни в порівнянні з констатувальним етапом. Так, творчого рівня організації партнерської взаємодії передшкільної освіти дітей п'яти років за мотиваційно-діяльнісним критерієм досягли 29% педагогів ЕГ (цей рівень був відсутній), у КГ виявилось на цьому рівні тільки 7% педагогів (на констатувальному етапі не було жодного); на продуктивному рівні стало 57% (було 11%), у КГ – 19% (було 9%), на елементарному рівні залишилось в ЕГ 14% (було 89%) педагогів, у КГ – 74% (було 91%).

Аналіз одержаних результатів засвідчив, що керівники освітніх закладів - ДНЗ і ЗОШ, вбачають за необхідне та відчують потребу в партнерстві для реалізації освітніх завдань: участь педагогічних колективів своїх закладів в спільних педагогічних радах, конференціях, методичних об'єднаннях для реалізації наступності та спадкоємності двох суміжних ланок освіти в організації передшкільної освіти, беруть активну участь та творчо планують різні дієві форми організації партнерської взаємодії;

реалізують взаємодію з батьками та громадськістю для розвитку дітей шостого року життя та набуття ними готовності до соціальної позиції «школяр» та літичному переходу до навчання в початковій школі.

Як бачимо, позитивний результат організації передшкільної освіти ЕГ на прикінцевому етапі виявився у значному поліпшенні рівнів когнітивного, практико-дієвого та мотиваційно-діяльнісного критеріїв.

Порівняльний аналіз сформованості загальних рівнів організації партнерської взаємодії передшкільної освіти дітей п'яти років за всіма критеріями представлено в табл.5.4.

Таблиця 5.4

Порівняльний аналіз сформованості рівнів організації партнерської взаємодії передшкільної освіти дітей п'яти років на прикінцевому етапі

Етапи	Групи	Рівні організації партнерської взаємодії передшкільної освіти		
		Творчий	Продуктивний	Елементарний
Констатувальний	Експериментальна (ЕГ)	-	14,3%	85,7%
	Контрольна (КГ)	-	12,3%	87,7%
Прикінцевий	Експериментальна (ЕГ)	26,7%	53,6%	19,7%
	Контрольна (КГ)	6%	23%	71%

Таблиця засвідчує значні позитивні зміни у рівнях організації партнерської взаємодії передшкільної освіти на прикінцевому етапі. Так, якщо на констатувальному етапі творчий рівень був відсутній в обох групах, то на прикінцевому творчий рівень було виявлено у педагогів ЕГ 26,7 %, в КГ тільки 6%, продуктивного рівня досягли 53,6 % педагогів ЕГ (було 14,3%) і 23 % КГ (було 12,3%) , на елементарному рівні залишилось 19,7% педагогів ЕГ (було 85,7%) і 71 % КГ (було 87,7%).

Статистичне опрацювання та аналіз результатів формувального етапу експерименту також проводилась за двома блоками.

Опишемо перший блок: перевірка рівнів партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років на прикінцевому етапі експерименту.

Перевіримо достовірність гіпотези про відсутність, зі статистичної точки зору, відмінностей між рівнями партнерської взаємодії контрольних і експериментальних груп за результатами підсумкового контролю. Для цього знову скористаємося χ^2 - критерієм Пірсона.

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : рівень партнерської взаємодії у контрольних групах не відрізняється від рівня партнерської взаємодії у експериментальних групах, тобто запропонована методика не вплинула рівень партнерської взаємодії;

H_1 : рівень партнерської взаємодії у контрольних групах відрізняється від рівня партнерської взаємодії у експериментальних групах, тобто рівень партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти змінився завдяки впровадженню запропонованої методики.

Результати обчислення статистики χ^2 вказаних вибірок за формулою (*) наведено у таблиці 5.5.

Таблиця 5.5.

Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп після формувального етапу експерименту

<i>I</i>	Q_{1i}	Q_{2i}	S_{12i}
0 (елементарний)	278,32	252,96	389990,5
1 (продуктивний)	90,16	114,24	312861,1
2 (творчий)	23,52	40,8	636306,6
	χ^2_{emp}		8,37

З таблиці значень χ^2 для рівня значущості $\alpha=0,05$ і кількості степенів свободи $\nu = C - 1 = 2$ знаходимо критичне значення $\chi^2_{\text{крит}} = 5,99$.

Оскільки отримане значення $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$ ($8,37 > 5,99$), тобто гіпотеза H_0 не приймається, а приймається гіпотеза H_1 . Це означає, що достовірність розходжень характеристик експериментальної та контрольної груп за результатами підсумкового контролю становить 95 %.

За χ^2 – критерієм *Пірсона* визначено достовірність відмінностей між рівнями партнерської взаємодії педагогів контрольних і експериментальних груп після формувального етапу експерименту. Визначимо, на якому рівні ці відмінності відбулися (зросла кількість позитивних чи незадовільних оцінок). Для цього скористаємося критерієм φ^* Фішера (*кутове перетворення Фішера*).

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Частина осіб, які брали участь в експерименті експериментальної групи, які за підсумковим контролем мають позитивні оцінки, не вище, ніж у контрольній групі;

H_1 : Частина осіб експериментальної групи, які за підсумковим контролем мають позитивні оцінки, вище, ніж у контрольній групі.

Експериментальні дані повністю задовольняють обмеження, що накладаються кутовим перетворенням Фішера:

- 1) жодна із частин, що порівнюються, не дорівнює нулю;
- 2) кількість спостережень в обох вибірках більше 5, що дозволяє будь-які співставлення.

Побудуємо таблицю, яка фактично є таблицею емпіричних частот за двома значеннями ознаки: якщо одержано оцінки «продуктивний», «творчий», то «ефект має місце», у протилежному випадку – «ефект відсутній» (табл. 5.6). При цьому в обрахунках використовуються лише частини, що відповідають спостереженням, для яких ефект має місце.

Таблиця 5.6.

Таблиця для розрахунків за критерієм Фішера при порівнянні двох груп за частинами осіб, які мають позитивні оцінки за підсумковим контролем

Групи	Ефект має місце		Ефект відсутній		Всього
	Кількість учасників в	%	Кількість учасників в	%	
Контрольні	114	29	278	57	392
Експериментальні	155	38	253	48	408
Всього	269		531		800

За формулою $\phi = 2 \arcsin \sqrt{P}$ (де P – відсоткова доля) обчислимо значення кутів для кожної із груп: $\phi_1(29\%) = 1,14$, $\phi_2(52\%) = 1,32$.

Далі обрахуємо емпіричне значення $\phi_{емп}$ за формулою:

$$\phi_{емп} = (\phi_1 - \phi_2) \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} \quad (*),$$

де

ϕ_1 – кут, що відповідає більшій частині;

ϕ_2 – кут, що відповідає меншій частині;

n_1 – кількість спостережень у першій вибірці (експериментальних групах);

n_2 – кількість спостережень у другій вибірці (контрольних групах).

У цьому випадку:

$$\phi_{емп} = (1,14 - 1,32) \sqrt{\frac{392 \cdot 408}{392 + 408}} \approx 2,70$$

Критичне значення $\phi_{кр}$, яке відповідає прийняттю у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значимості, дорівнює

$$\begin{array}{l} \phi_{кр} \\ 1,64 \quad (P \leq 0,05) \\ 2,31 \quad (P \leq 0,01) \end{array}$$

Тоді має місце нерівність $\phi^*_{емп} \hat{=} 1,14 > \phi^*_{кр} \hat{=} 1,32$. Тобто емпіричне значення $\phi^*_{емп} \hat{=} 2,70$ знаходиться у зоні значущості (рис. 6), гіпотеза H_0 не приймається, а приймається гіпотеза H_1 . Це означає, що достовірно, з рівнем значущості $\alpha=0,01$, рівень партнерської взаємодії експериментальних груп за результатами підсумкового контролю, вище від рівня партнерської взаємодії контрольних груп.

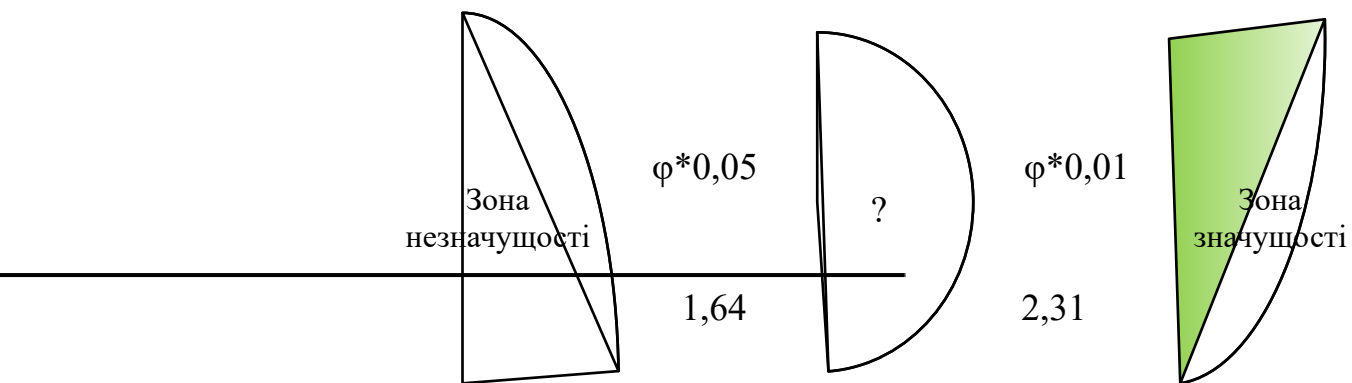


Рис. 7

Вісь значущості.

Опишемо результати прикінцевого етапу експерименту за другим критеріальним блоком, тобто з'ясуємо порівняльні дані сформованості готовності дітей шести років до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм.

На цьому етапі дослідження здійснювалося за діагностувальними методиками, що були аналогічними констатувальному етапу.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» за особистісно-оцінною компетенцією на прикінцевому етапі (%) подано в табл.5.7.

Таблиця 5.7

Порівняльний аналіз рівнів сформованості готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» за особистісно-оцінною компетенцією на прикінцевому етапі (у %)

Етап	Групи	Р і в н і		
		Творчий	Продуктивний	Елементарний
Конста-	Експериментальн	3	42	55

тувальний	а			
	Контрольна	4	46	50
Прикінцевий	Експериментальн	27	64	9
	а			
	Контрольна	5	31	64

Як засвідчує таблиця 5.7, в ЕГ відбулися значні позитивні зміни на прикінцевому етапі в порівнянні з констатувальним етапом за особистісно-оцінною компетенцією сформованості готовності дітей шести років до нової соціальної позиції «школяр». Так, творчого рівня досягли 27% дітей 6 років ЕГ (на констатувальному етапі було 3%), у КГ виявилось на цьому рівні тільки 5% (на констатувальному етапі було 4 %); на продуктивному рівні стало 64% (було 42%), у КГ –31% (було 46 %) , на елементарному рівні залишилось в ЕГ 9% (було 55%) дітей, у КГ – 64% (було 50%).

Аналіз одержаних результатів засвідчив, що у дітей шести років розвинулись такі якості особистості як співпереживання, співчуття, впевненість в собі, своїх силах, зростає самооцінка, здатність до активного спілкування та вміння регулювати свою поведінку в різних життєвих ситуаціях, проявилось активне позитивне ставлення до власного внутрішнього світу.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості готовності дітей 6 років до нової соціальної позиції «школяр» за соціально-комунікативною компетенцією подано в табл. 5.8.

Таблиця 5.8

Порівняльний аналіз рівнів сформованості готовності дітей 6 років до нової соціальної позиції «школяр» за соціально-комунікативною компетенцією на прикінцевому етапі (у %)

Етапи	Групи	Р і в н і		
		Творчий	Продуктивний	Елементарний
Конста-	Експериментальна (ЕГ)	2	37	61

тувальний	Контрольна(КГ)	3	32	66
Прикінцевий	Експериментальна (ЕГ)	34	61	5
	Контрольна (КГ)	6	44	50

Як засвідчує таблиця 5.8, в ЕГ відбулися значні позитивні зміни на прикінцевому етапі в порівнянні з констатувальним. Так, творчого рівня сформованості готовності до нової соціальної позиції «школяр» за соціально-комунікативною компетенцією досягли 34 % дітей ЕГ (на констатувальному етапі цей показник був 2%), у КГ виявилось на цьому рівні тільки 6 % дітей (на констатувальному етапі було 3%); на продуктивному рівні стало 61% (було 37%), у КГ – 44 % (було 32 %) , на елементарному рівні залишилось в ЕГ 5 % (було 6%) дітей, у КГ – 50% (було 66%).

Одержані результати дали змогу засвідчити володіння дітьми 6 років соціальними та морально-етичними нормами міжособистісного спілкування, вміннями використовувати набуті знання в життєвих обставинах, будувати безконфліктні взаємини, конструктивно взаємодіяти з однолітками та дорослими.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості готовності дітей шести років до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм організації передшкільної освіти за середньоарифметичними даними експериментальної та контрольної груп надано в таблиці 5.9.

Таблиця 5.9

Порівняльний аналіз рівнів сформованості готовності дітей шести років до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм на прикінцевому етапі (у %)

Етапи	Групи	Р і в н і		
		Творчий	Продуктивний	Елементарний
Конста-	Експериментальн	2,5	39,5	58

тувальний	а (ЕГ)			
	Контрольна(КГ)	3,5	39	57,5
Прикінцевий	Експериментальн			
	а (ЕГ)	30,5	62,5	7
	Контрольна (КГ)	5,5	37,5	57

Як бачимо, на прикінцевому етапі творчі рівні сформованості готовності дітей 6 років до нової соціальної позиції «школяр» було зафіксовано у 30,5 % дітей ЕГ (було 2,5%) і 5,5% КГ (було 3,5%); на продуктивному рівні в ЕГ стало 62,5 % (було 39,5%) , у КГ стало 37, 5% (було 39 %); на елементарному рівні залишилось в ЕГ 7% (було 58%) , КГ – 57% (було 57,5%) .

Опишемо другий блок статистичного опрацювання та аналіз результатів формувального етапу експерименту - перевірка сформованості готовності дітей шести років до нової соціальної позиції «школяр», відповідних компетенцій особистісно-оцінної та соціально-комунікативної у дітей шостого року життя.

Перевіримо достовірність гіпотези про відсутність, зі статистичного погляду, відмінностей між рівнями компетентнісного критерію дітей контрольних і експериментальних груп за результатами підсумкового контролю. Для цього знову скористаємося χ^2 - критерієм Пірсона.

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : рівень компетентнісного критерію дітей у контрольних групах не відрізняється від рівня готовності дітей до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм дітей в ЕГ , тобто запропонована методика не вплинула на рівень готовності дітей до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм;

H_1 : рівень готовності дітей 6 років до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм у КГ відрізняється від рівня готовності дітей 6 років до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм в

експериментальних групах, тобто рівень готовності дітей 6 років до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм організації передшкільної освіти дітей шести років змінився завдяки впровадженню запропонованої методики.

Результати обчислення статистики χ^2 вказаних вибірок за формулою (*) наведено в таблиці 5.10.

Таблиця 5.10

**Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп після
формульованого етапу експерименту**

<i>I</i>	<i>Q_{1i}</i>	<i>Q_{2i}</i>	<i>S_{12i}</i>
0 (елементарний)	212	181	407035,1
1 (продуктивний)	140	155	82252,62
2 (творчий)	20	42	964102,2
χ^2_{eml}			10,33

З таблиці значень χ^2 для рівня значущості $\alpha=0,05$ і кількості степенів свободи $\nu = C - 1 = 2$ знаходимо критичне значення $\chi^2_{крит} = 5,99$.

Оскільки отримане значення $\chi^2_{eml} > \chi^2_{крит}$ ($10,33 > 5,99$), тобто гіпотеза H_0 не приймається, а приймається гіпотеза H_1 . Це означає, що достовірність розходжень характеристик дітей експериментальної та контрольної груп за результатами підсумкового контролю становить 95%.

За χ^2 – критерієм *Пірсона* визначено достовірність відмінностей між рівнями готовності дітей 6 років до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм організації передшкільної освіти контрольних і експериментальних груп після формульованого етапу експерименту. Далі визначимо саме на якому рівні ці відмінності відбулися (зростає кількість позитивних чи незадовільних оцінок). Для цього скористаємося критерієм φ^* Фішера (*кутове перетворення Фішера*).

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Частина дітей експериментальної групи, які за підсумковим контролем мали продуктивний та творчий рівні сформованості готовності до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм, не вище, ніж у контрольній групі;

H_1 : Частина дітей експериментальної групи, які за підсумковим контролем

мають продуктивний та творчий рівні сформованості готовності дітей шести років до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм вище, ніж у контрольній групі.

Експериментальні дані повністю задовольняють обмеження, що накладаються кутовим перетворенням Фішера:

- 1) жодна з частин, що порівнюються, не дорівнює нулю;
- 2) кількість спостережень в обох вибірках більше 5, що дозволяє будь-які співставлення.

Побудуємо таблицю, яка фактично є таблицею емпіричних частот за двома значеннями ознаки: якщо одержано оцінки «творчий», «продуктивний», то «ефект має місце», у протилежному випадку – «ефект відсутній» (Див.табл. 5.11). При цьому в обрахунках використовуються лише частини, що відповідали спостереженням, для яких ефект має місце.

Таблиця 5.11

Таблиця для розрахунків за критерієм Фішера при порівнянні двох груп за частиною дітей, які мають позитивні оцінки за підсумковим контролем

Групи	Ефект має місце		Ефект відсутній		Всього
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%	
Контрольні	160	43	212	57	372
Експериментальні	197	52	181	48	378
Всього	357		393		750

За формулою $\varphi = 2 \arcsin \sqrt{P}$ (де P – відсоткова доля) обчислимо значення кутів для кожної з груп: $\varphi_1(43\%) = 1,43$, $\varphi_2(52\%) = 1,61$.

Далі обрахуємо емпіричне значення ϕ_{*i} за формулою:

$$\phi_{*емп} i (\phi_1 - \phi_2) \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} \quad (*i),$$

де

ϕ_1 – кут, що відповідає більшій частці;

ϕ_2 – кут, що відповідає меншій частці;

n_1 – кількість спостережень у першій вибірці (експериментальних групах);

n_2 – кількість спостережень у другій вибірці (контрольних групах).

У цьому випадку:

$$\phi^*_{емп} (1,43 - 1,61) \sqrt{\frac{372 \cdot 378}{372 + 378}} \approx 2,47$$

Критичне значення $\phi^*_{кр}$, яке відповідає прийняттю у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значимості, дорівнює

$$\begin{array}{l} \phi^*_{кр} \\ 1,64 \quad (p \leq 0,05) \\ 2,31 \quad (p \leq 0,01) \end{array}$$

Тоді має місце нерівність $\phi^*_{емп} \approx 2,47 > \phi^*_{кр} \approx 2,31$. Тобто емпіричне значення $\phi^*_{емп} \approx 2,47$ знаходиться у зоні значущості (рис. 8), гіпотеза H_0 не приймається, а приймається гіпотеза H_1 . Це означає, що достовірно, з рівнем значущості $\alpha = 0,01$, рівень готовності дітей шести років до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм дітей експериментальних груп за результатами підсумкового контролю, вище від рівня готовності дітей шести років до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм дітей контрольних груп.

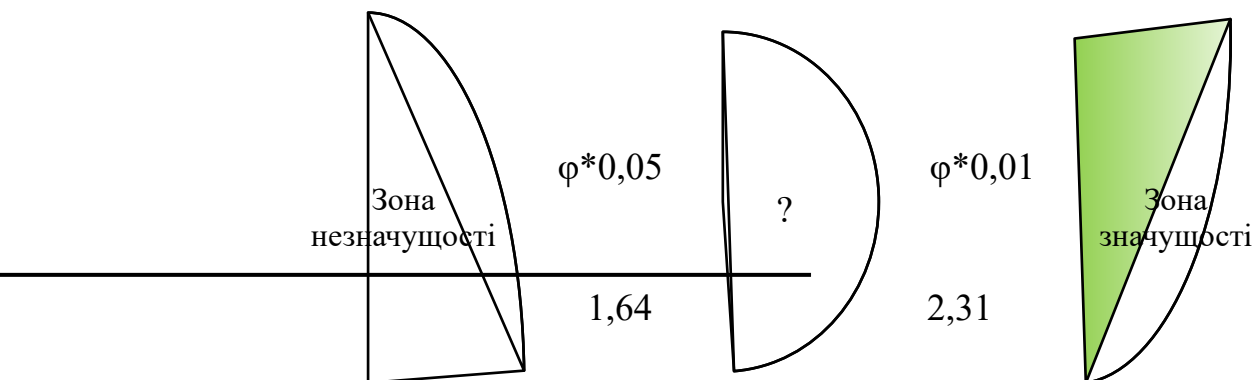


Рис. 8. Вісь значущості

Отже, статистичне опрацювання та аналіз результатів формувального етапу експерименту проводилась за двома блоками: перевірка рівнів

сформованості партнерської взаємодії щодо організації передшкільної освіти дітей п'яти років; перевірка сформованості рівнів готовності дітей шести років до нової соціальної позиції «школяр» за компетентнісними критерієм.

Статистичне опрацювання довело:

- достовірно, з рівнем значущості $\alpha=0,01$, рівень партнерської взаємодії експериментальних груп за результатами підсумкового контролю, вище від рівня партнерської взаємодії контрольних груп;
- достовірно, з рівнем значущості $\alpha=0,01$, рівень готовності у дітей шести років соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм дітей експериментальних груп за результатами підсумкового контролю, вище від рівня готовності у дітей шести років соціальної позиції «школяр» за компетентнісним критерієм дітей контрольних груп.

Отже, завдяки статистичній обробці експериментальних даних за критеріями Пірсона і Фішера виявлено, що різниця між результатами діагностування ЕГ і КГ є статистично вагомою.

Опишемо середньоарифметичний результат рівнів сформованості організації передшкільної освіти дітей п'яти років за двома блоками (організація партнерської взаємодії педагогів, керівників освітніх закладів) та за другим блоком (компетентнісний критерій організації передшкільної освіти, який включав особистісно-оцінну та соціально-комунікативну компетенції - готовність дітей шести років до нової соціальної позиції «школяр») на прикінцевому етапі (Див. табл. 5.12).

За даними таблиці, в експериментальних групах за двома блоками критеріїв і показників відбувалися позитивні зміни, порівняно з контрольними.

Таблиця 5.12

Порівняльні дані сформованості рівнів організації передшкільної освіти дітей п'яти років (констатувальний і прикінцевий етапи) (у %)

Критерії	Етапи	Творчий рівень		Продуктивний рівень		Елементарний рівень	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Партнерська взаємодія в організації передшкільної освіти	КЕ	-	-	14,3	12,3	85,7	87,7
	ПЕ	26,7	6	53,6	23	19,7	71
Компетентнісний критерій	КЕ	2,5	3,5	39,5	39	58	57,5
	ПЕ	30,5	5,5	62,5	37,5	7	57
Загальні рівні	КЕ	1,25	1,75	26,9	25,65	71,85	72,6
	ПЕ	28,6	5,75	58,05	30,25	13,35	64

Значні позитивні зміни відбулися у рівнях партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти на прикінцевому етапі. Так, якщо на констатувальному етапі творчий рівень був відсутній в обох групах, то на прикінцевому етапі творчий рівень було виявлено у педагогів ЕГ 26,7 %, в КГ тільки 6%; продуктивного рівня досягли 53,6 % педагогів ЕГ (було 14,3%) і 23 % КГ (було 12,3%) ; на елементарному рівні залишилось 19,7% педагогів ЕГ (було 85,7%) і 71 % КГ (було 87,7%).

Творчого рівня компетентнісного критерію на прикінцевому етапі було зафіксовано у 30,5 % дітей ЕГ (було 2,5%) і 5,5 % КГ (було 3,5 %); на продуктивному рівні в ЕГ стало 62,5 % (було 39,5 %) , у КГ стало 37,5%

(було 39 %); на елементарному рівні залишилось в ЕГ - 7% (було 58%), КГ – 57 % (було 57,5 %).

Аналіз загальних рівнів організації передшкільної освіти засвідчує, що творчого рівня організації передшкільної освіти дітей п'яти років в ЕГ досягли 28,6% усіх учасників експерименту (було 1,25 %), у КГ 5,75% (було 1,75%); на продуктивному рівні стало в ЕГ – 58,05% (було 26,9 %), у КГ – 30,25% (було 25,65 %); на елементарному рівні залишилось в ЕГ – 13,35% (було 71,85%), в КГ – 64% (було 72,6 %).

Це дає нам підстави вважати, що отримані дані підтвердили ефективність розробленої експериментальної методики організації передшкільної освіти дітей п'яти років, а також її педагогічних умов.

Висновки з розділу 5

Описана модель організації передшкільної освіти дітей п'ятирічного віку. Основними методологічними засадами побудови моделі визначено методологічні підходи: діяльнісно-особистісний, системний та контекстний які передбачили забезпечення реалізації оптимальних педагогічних умов. Педагогічним умовами в організації передшкільної освіти визначено дитиноцентризм, створення освітнього розвивального середовища та організація партнерської взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу, що дозволило реалізувати основне завдання дослідження.

Встановлено, що модель організації передшкільної освіти реалізується на основі наступності та неперервності у партнерській взаємодії дошкільної, передшкільної та початкової ланок освіти; організацію активних форм, методів освітнього процесу.

На пропедевтичному етапі було розроблено спецкурс «Партнерська взаємодія в організації передшкільної освіти дітей п'яти років», (три тижні) для учасників партнерської взаємодії: фахівців дошкільних освітніх закладів

та початкових ланок освіти, батьків, методистів відділів освіти та спеціалістів Інноваційно-методичних центрів, громадських організацій (Центри розвитку дитини та Центри дитячої та юнацької творчості). План проведення семінару включав лекції: «Передшкільна освіта: реалії і перспективи», «Підготовка, підготовленість чи готовність дітей до школи», «Партнерська взаємодія в організації передшкільної освіти дітей п'яти років», «Роль батьків у підготовці дітей п'яти років до школи» та практичні заняття і тренінги з таких тем: «Сьогодні вихованець, завтра - учень», «Стежинки до школи», «Кого я буду навчати в першому класі?», «Перші сходинки дитини до школи (в сім'ї, у ДНЗ)» та ін., організовано сайт «Партнерська взаємодія в передшкільній освіті» на якому висвітлювалися результати експериментальної роботи.

Розкрито чотири етапи реалізації моделі організації передшкільної освіти: організаційно-нормативний, когнітивно-методичний, практико-дієвий та рефлексивно-оцінний. Кожен етап включав зміст, основні напрямки та провідні форми роботи.

Метою першого – **організаційно-нормативного етапу** була популяризація обов'язкової дошкільної освіти для дітей п'яти років через різні форми її здобуття. На цьому етапі задіяні такі форми роботи: «Програма охоплення передшкільною освітою дітей п'яти років»; спільні педагогічні круглі столи; педагогічні консультації; педагогічне взаємовідвідування; батьківські інтернет-конференції. дослідження була впроваджена «Програма охоплення передшкільною освітою дітей п'ятирічного віку».

Основними формами методичної роботи з педагогами в реалізації Програми виступили спільні педагогічні ради педагогічних колективів ДНЗ та початкових шкіл: «Передумови успішного старту шестирічок у шкільному навчанні», «Сьогодні п'ятирічки, а завтра – школяри», семінари-практикуми: «Формування готовності педагогів до організації передшкільної освіти»; круглі столи, заняття-тренінги, педагогічні консультації, тематичні виставки

спрямовані на ознайомлення із завданнями та умовами організації передшкільної освіти.

Педагогічні умови першого етапу такі: організації передшкільної освіти на засадах дитиноцентризму та партнерської взаємодії вихователів ДНЗ, учителів початкової школи і батьків.

Отже, на першому етапі були реалізовані заходи щодо організації та охоплення дітей п'ятирічного віку передшкільною освітою, на основі наступності та неперервності.

На другому – когнітивно-методичному етапі з метою забезпечення умов реалізації передшкільної освіти було започатковано освітній проект: «Партнерська взаємодія дошкільної та початкової ланок освіти».

Другий – **когнітивно-методичний** етап був спрямований на: формування обізнаності вихователів і вчителів з державними стандартами дошкільної і початкової ланок освіти; з програмами навчання, виховання і розвитку дітей у ДНЗ і 1 класі школи; залучення батьків і громадськості до партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти взаємодії з ними; створення розвивального потенціалу освітнього середовища дошкільного закладу.

Змістовим аспектом другого етапу виступили: педагогічні тренінги, круглі столи, методичні семінари-практикуми з формування у педагогів, вихователів теоретичних та практичних знань щодо специфіки провідної діяльності дітей і учнів; провідних форм, методів і принципів навчання в ДНЗ і 1 класі; наявним наочно-демонстративним та дидактичними матеріалом для ДНЗ і 1 класу.

Провідними формами роботи на другому етапі були педагогічні проекти, спільні педагогічні ради, круглі столи, семінари-практикуми, педагогічні мости, засідання творчих груп, ділові ігри, конкурси на найкращій методичний стенд, розробка дидактичного матеріалу.

Для батьків майбутніх першокласників були впроваджені батьківські збори, засідання батьківських клубів, дні «відкритих дверей», «батьківські

тижні», відкриті заняття, спільні свята, розваги, інформаційні стенди, тематичні папки-пересувки, родинні газети, «скриньки» запитань і пропозицій, бібліотеки відеоматеріалів із різних проблемних питань, інтернет-сайти для батьків тощо.

На цьому етапі реалізували педагогічні умови щодо забезпечення розвивального потенціалу освітнього середовища дошкільного навчального закладу та партнерської взаємодії вихователів ДНЗ, учителів початкової школи і батьків в організації передшкільної освіти дітей п'яти років.

Третій, **практико-дієвий** етап дослідження передбачав формування компетенцій - особистісно-оцінної, соціально-комунікативної, як результат підготовленості дітей шостого року життя до нової соціальної позиції «школяр».

Змістовим аспектом роботи третього етапу виступили: впровадження інноваційних педагогічних технологій, які сприяють розкриттю потенційних можливостей дітей, забезпечують формування підготовленості дітей до нової соціальної позиції «школяр».

Провідними формами роботи на третьому етапі були такі: запровадження активних, ефективних форм, методів, прийомів роботи зі старшими дошкільниками в навчально-виховному процесі передшкільної освіти: інтегровані заняття, творчі проекти, екскурсії, сумісні з учнями 1-х класів свята, виставки.

На цьому етапі передбачалося реалізувати такі педагогічні умови: забезпечення розвивального потенціалу освітнього середовища дошкільного навчального закладу та його спрямованість на формування готовності дітей шостого року життя до нової соціальної позиції «школяр».

Метою четвертого – рефлексивно-оцінного етапу було формування оціночного ставлення дітей щодо переходу їх до нової соціальної позиції «школяр»; рефлексія партнерської взаємодії педагогів – вихователів, вчителів початкових класів, оцінювання результатів партнерської взаємодії в

організації передшкільної освіти, створених умов літичного переходу старших дошкільників до навчання.

Змістовий аспект роботи на цьому етапі передбачав:

- створення соціально-мовленнєвих та ігрових ситуацій («Я – майбутній учень», «Я школяр», «Що я вмію», «Моє ставлення до друзів», «Мої шкільні друзі», «Як я уявляю себе в класі»);
- здійснення аналізу роботи педагогічних колективів, надання адресної методичної допомоги вихователям з питань корегування освітніх завдань;
- самоаналіз, самооцінювання, взаємооцінювання педагогів-вихователів, учителів початкових класів результатів партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти;
- оцінювання батьками результатів роботи педагогічних колективів зі створення літичних умов переходу дітей до шкільного навчання.

Провідними формами роботи на четвертому етапі були такі: підсумкові районні та міські семінари з актуальних питань організації передшкільної освіти «Керівництво процесом створення соціокультурного простору в дошкільних навчальних закладах для забезпечення готовності та адаптації дітей до школи»; спільні методичні об'єднання вчителів перших класів та педагогів – вихователів «Результат організації партнерської взаємодії», «Аналіз процесу адаптації учнів 1-го класу»; батьківські збори з питання «Створення сприятливих умов для першокласників під час адаптаційного періоду»; регіональна науково-практична конференція «Обов'язкова передшкільна освіта як важлива умова у забезпеченні наступності».

На цьому етапі передбачалося реалізувати такі педагогічні умови: забезпечення партнерської взаємодії вихователів ДНЗ, учителів початкової школи і батьків в організації передшкільної освіти дітей п'яти років; забезпечення розвивального потенціалу освітнього середовища дошкільного

навчального закладу та його спрямованість на формування готовності дітей шостого року життя до нової соціальної позиції «школяр».

На прикінцевому етапі дослідження за визначеними критеріями і показниками в межах двох блоків було здійснено оцінювання рівнів сформованості організації передшкільної освіти дітей п'яти років, порівняльний аналіз результатів дослідження на констатувальному (КЕ) та прикінцевому (ПЕ) етапах за загальними рівнями.

Аналіз загальних рівнів організації передшкільної освіти засвідчує, що творчого рівня організації передшкільної освіти дітей п'яти років в ЕГ досягли 28,6% усіх учасників експерименту (було 1,25 %), у КГ 5,75% (було 1,75%); на продуктивному рівні стало в ЕГ – 58,05% (було 26,9 %), у КГ – 30,25% (було 25,65 %); на елементарному рівні залишилось в ЕГ – 13,35% (було 71,85%), в КГ – 64% (було 72,6 %).

Для порівняння результатів констатувального і прикінцевого етапів експериментального дослідження було здійснено статистичний аналіз за програмою StatSoft, INC. (2011). Statistica (dataanalysissoftwaresystem), version 10. Порівняння за критерієм Пірсона контрольної та експериментальної груп засвідчило, що в експериментальних групах відбулися суттєві зміни в результатах: достовірно, з рівнем значущості $\alpha=0,01$, рівень партнерської взаємодії експериментальної групи за результатами підсумкового контролю, вище від рівня партнерської взаємодії контрольної групи; достовірно, з рівнем значущості $\alpha=0,01$, рівень компетентнісного критерію дітей експериментальної групи за результатами підсумкового контролю, вище від рівня компетентнісного критерію дітей контрольної групи. Це дає нам підстави вважати, що отримані дані підтвердили ефективність розробленої експериментальної методики організації передшкільної освіти дітей п'яти років, а також її педагогічних умов.

Це дає нам підстави вважати, що отримані дані підтвердили ефективність розробленої експериментальної методики організації передшкільної освіти, що вказує на виконання завдань дослідження по обґрунтуванню теоретико-методичних засад організації передшкільної освіти та педагогічних умов її організації.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення і практичне вирішення проблеми організації передшкільної освіти. Науково обґрунтовано концептуальні та теоретико-методологічні засади організації передшкільної освіти дітей п'яти років, педагогічні умови її реалізації в практиці дошкільної освіти.

1. Визначено й обґрунтовано теоретико-методологічні концепти організації передшкільної освіти дітей п'яти років: системний, діяльнісно-особистісний і контекстний підходи. Встановлено, що системний підхід дозволив організувати передшкільну освіту як підсистему загальної системи освіти з усіма її складниками. Взаємозв'язок усіх суб'єктів навчального процесу та його оптимізація сприяли позитивному результату – літичному (безкризовому) переходу дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» при збереженні принципів наступності і перспективності. Діяльнісно-особистісний підхід спрямував освітній процес на особистісний розвиток і самореалізацію кожного суб'єкта – учасника партнерської взаємодії, формування системи суб'єкт-суб'єктних відносин та індивідуальних досягнень у процесі організації передшкільної освіти дітей п'яти років.

Контекстний підхід у дослідженні дозволив максимально врахувати наступність і перспективність у різноманітних формах навчальної діяльності дітей п'яти років та учнів першого класу школи, забезпечив ефективну партнерську взаємодію щодо організації нової проміжної ланки – передшкільної освіти, сприяв розробці проблемних, ігрових ситуацій організації передшкільної освіти, формуванню готовності дітей п'яти років до переходу у нову соціальну позицію «школяр».

2. Розкрито сутність і структуру понять «організація передшкільної освіти дітей п'яти років», «партнерська взаємодія в організації передшкільної освіти дітей п'яти років», «готовність дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр».

Організацію передшкільної освіти дітей п'яти років розглядаємо як неформальне об'єднання педагогів (вихователів ДНЗ, учителів початкової школи), керівників навчальних закладів (завідувачів і методистів дошкільних навчальних закладів, директорів шкіл і заступників з навчально-виховної роботи), батьків, управлінців (обласних, міських, районних рад, органів освіти), широкої громадськості, які зацікавлені у спільній результативній громадсько-педагогічній діяльності щодо створення стартових можливостей безкризового переходу дітей п'яти років до навчання у школі; сукупність спільних цілеспрямованих педагогічних дій представниками організованої спільноти, спрямованих на формування цілісної, гармонійно розвиненої особистості дитини, готової до переходу в нові соціальні умови шкільного життя. Метою організації передшкільної освіти виступило вирівнювання стартових можливостей усіх дітей п'яти років у різних типах навчальних закладів до переходу їх до нової соціальної позиції «школяр».

Партнерську взаємодію в організації передшкільної освіти визначено як організацію принципової єдності впливів сім'ї, дошкільного навчального закладу, початкової школи, громадськості у формуванні готовності дитини п'яти років щодо переходу її до нової соціальної позиції «школяр». Суб'єктами партнерської взаємодії в передшкільній освіті виступили діти, батьки, вихователі, учителі початкових класів, управлінці, громадськість, дошкільний навчальний заклад і початкова школа.

Готовність дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» розуміємо як сформованість у них базових якостей цілісної особистості, розвиток усіх психічних процесів відповідно до вікової категорії, пізнавально-мовленнєвої активності, становлення якісних психічних новоутворень дітей шести років, як-от: внутрішніх морально-етичних інстанцій, довільність поведінки, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода і безпечність поведінки, самооцінка, самоствавлення, самосвідомість.

3. Уточнено поняття «дошкільна зрілість», «наступність», «організація», «партнерська взаємодія», «передшкільна освіта», «соціальна позиція «школяр». «Дошкільну зрілість» розглядаємо як психологічну готовність дітей до систематичного навчання у школі, сформованість базових якостей цілісної особистості, розвиток усіх психічних процесів і специфічних видів діяльності дошкільника, готовність до взаємодії з довколишнім світом.

«Наступність» як педагогічна категорія являє собою взаємозв'язок різних етапів розвитку, сутність якого полягає у відновленні та збереженні на новому етапі елементів і характеристик попередніх. Наступність забезпечує взаємозв'язок елементів минулого,

теперішнього і майбутнього, при цьому новий етап є результатом попереднього та фундаментом для наступного.

«Організація» в передшкільній освіті узгоджує взаємозв'язки всіх її суб'єктів – вихователів дошкільних закладів, учителів початкових класів, керівників ДНЗ та ЗОШ, батьків і громадськості.

«Партнерська взаємодія» розглядається як процес, що відбувається між суб'єктами освіти (вихователями і вихованцями, педагогами та батьками, педагогами між собою) у ході навчально-виховної роботи і спрямований на розвиток особистості кожного із суб'єктів, які взаємодіють.

«Передшкільна освіта» – проміжна ланка між дошкільною і початковою освітою, що охоплює виховання та розвиток дітей п'яти років у різних осередках: у сім'ї, дошкільному навчальному закладі, різноманітних центрах розвитку і виховання дітей, короткочасну підготовку дітей до школи у ЗОШ, тобто всі соціальні інститути, у яких перебуває дитина до школи, з метою забезпечення її літичного безкризового розвитку, з дотриманням принципу наступності та перспективності у всіх ланках навчально-виховної роботи ДНЗ і 1 класу школи.

Соціальна позиція «школяр» включає усвідомлення дошкільником способу виконання навчальних дій, навички самоконтролю й самооцінювання, розвиток вольових якостей, супідрядності мотивів, розвиток соціальних мотивів поведінки і діяльності.

4. Виокремлено критерії (когнітивний, практико-дієвий, мотиваційно-діяльнісний) із відповідними показниками рівнів партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років; критерії (особистісно-оцінна, соціально-комунікативна

компетенції) з показниками готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр»; схарактеризовано загальні рівні організації передшкільної освіти дітей п'яти років (творчий, продуктивний, елементарний).

5. Науково обґрунтовано педагогічні умови організації передшкільної освіти, що сприяли її успішній реалізації: організація передшкільної освіти на засадах дитиноцентризму; забезпечення розвивального потенціалу освітнього середовища дошкільного навчального закладу; наявність партнерської взаємодії вихователів ДНЗ, учителів початкової школи і батьків в організації передшкільної освіти дітей п'яти років; спрямованість навчально-виховного процесу ДНЗ на формування готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр».

6. Розроблено й апробовано модель організації передшкільної освіти з відповідними етапами (організаційно-нормативний, когнітивно-методичний, практико-дієвий і рефлексивно-оцінний) та експериментальну методику організації передшкільної освіти дітей п'яти років з урахуванням принципів наступності та перспективності дошкільної і початкової ланок освіти, взаємодії системного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного підходів. Метою першого – організаційно-нормативного етапу стала популяризація обов'язкової дошкільної освіти для дітей п'яти років через різні форми її здобуття. Формами роботи на цьому етапі були розробка «Програми охоплення передшкільною освітою дітей п'яти років», спільні педагогічні круглі столи, педагогічні консультації, педагогічне взаємовідвідування, батьківські інтернет-конференції. Другий – когнітивно-методичний етап був спрямований на формування обізнаності вихователів і вчителів з

Державними стандартами дошкільної та початкової ланок освіти, чинними програмами навчання, виховання і розвитку дітей у ДНЗ і 1 класі школи, залучення батьків і громадськості до партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти дітей п'яти років, створення розвивального потенціалу освітнього середовища дошкільного навчального закладу. Провідними формами роботи на другому етапі було обрано освітній проект «Партнерська взаємодія дошкільної та початкової ланок освіти», спільні педагогічні ради, педагогічні мости, семінари-практикуми, засідання творчих груп вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів початкових класів, ділові ігри, засідання батьківських клубів, педагогічні тренінги, інтернет-сайти та консультативні пункти для надання психолого-педагогічної допомоги батькам; для дітей п'яти років – екскурсії до школи, тематичні екскурсії з першокласниками до театрів, музеїв, спільні свята, конкурси, спортивні розваги, театралізовані вистави, спільні виставки дитячих робіт. Третій – практико-дієвий етап дослідження був спрямований на формування у дітей п'яти років готовності до нової соціальної позиції «школяр». Провідними формами роботи на цьому етапі були тижні професійної майстерності, творчі конкурси, «майстер-класи»; для дітей – інтегровані заняття з елементами проектування, проекти за участю батьків, заняття-тренінги. Метою четвертого – рефлексивно-оцінного етапу виступила рефлексія партнерської взаємодії педагогів-вихователів, учителів початкових класів, оцінювання результатів партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти. Провідними формами роботи на четвертому етапі були підсумкові районні та міські семінари з актуальних питань організації передшкільної освіти, спільні методичні об'єднання вчителів перших класів і педагогів-вихователів, регіональна

науково-практична конференція «Обов'язкова передшкільна освіта як важлива умова забезпечення наступності та перспективності в роботі ДНЗ і початкової школи».

7. За результатами прикінцевого зрізу виявлено позитивну динаміку загальних рівнів сформованості організації передшкільної освіти дітей п'яти років за двома блоками критеріїв в ЕГ. Порівняльний аналіз загальних рівнів організації передшкільної освіти дітей п'яти років ЕГ на прикінцевому етапі засвідчив зростання творчого рівня до 28,6% (було 1,25%), продуктивного до 58,05% (було 26,9%), елементарний знизився до 13,35% (було 71,85%), що підтверджує ефективність запровадженої експериментальної методики, моделі й педагогічних умов організації передшкільної освіти дітей п'яти років.

Суттєвість і не випадковість позитивних змін в ЕГ доведено методами математичної статистики (за критеріями Пірсона та Фішера), що дозволило стверджувати: завдання дослідження виконано, мета досягнута.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем, пов'язаних з організацією передшкільної освіти. Перспективи дослідження полягають у подальшій розробці науково-методичного забезпечення організації передшкільної освіти, інтегрування ідей дослідження в підготовку майбутніх вихователів і вчителів початкових класів для реалізації наступності та безперервності двох ланок освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства : развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. – Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «Модэк», 2000. – 416 с. – (Сер. «Библиотека школьного психолога»).
2. Аверьянов А. Н. Система : философская категория и реальность : монография / А. Н. Аверьянов. – Москва : Мысль, 1976. – 207 с.
3. Аитов Н. А. Можно ли управлять социологическими процессами? / Н. А. Аитов // Социологические исследования. – 1998. – № 3 – С. 24–30.
4. Амонашвили Ш. А. Как живёте, дети? / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Просвещение, 1991. – 175 с.
5. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества : кн. для учителя / Ш. А. Амонашвили. – Київ : Освіта, 1991. – 111 с.
6. Амонашвили Ш. А. Размышление о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 196 с.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Москва : Наука, 1998. – 341 с.
8. Ананьин Г. Е. О системном подходе в воспитании / Г. Е. Ананьин // Педагогика. – 2011. – № 8. – С. 77–80.
9. Анастаси А. Психологическое тестирование : в 2-х кн. Кн. 1 / А. Анастаси; [пер. с англ.]. – Москва : Педагогика, 1982. – 542 с.
10. Андреев В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
11. Андреева Г. А. Краткий педагогический словарь / Г. А. Андреева, Г. С. Вяликова, И. А. Тютюкова. – Москва : В. Секачѳв, 2005. – 181 с.
12. Анисимова Т. Г. Подготовка педагогов к выравниванию стартовых возможностей будущих первоклассников : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Т. Г. Анисимова. – Пенза, 2011. – 26 с.

13. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем / П. К. Анохин. – Москва : Наука, 1980. – 197 с.
14. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н. А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 8–13.
15. Асмолов А. Г. Психология личности : учебник / А. Г. Асмолов. – Москва : Издательство МГУ, 1990 – 432 с.
16. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – Москва : Издательство политической литературы, 1980. – 368 с.
17. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии : учеб.-метод. пособ. для препод. и аспирантов вузов / Б. Ц. Бадмаев. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – 238 с.
18. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богінч та ін. ; наук. кер. проф. А. М. Богуш. – Київ : Видавництво «Світоч», 2012. – 26 с.
19. Балл Г. В. Гуманістичні засади педагогічної діяльності: підручник / Г. В. Балл. – Київ : Академія, 1994. – 311 с.
20. Баллер Э. А. Социальный прогресс и культурное наследие / Э. А. Баллер. – Москва : Наука, 1987. – 225 с.
21. Батурич Б. С. Проблема преемственности в диалектико-материалистическом учении о развитии : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. философ. наук : спец. 09. 00. 01 / Б. С. Батурич. – Алма-Ата, 1981. – 19 с.
22. Беленька Г. В. Особистість випускника дитсадка : базові якості / Г. В. Беленька // Дошкільне виховання. – 2015. – № 7. – С. 11–14.
23. Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. – Москва : Академия, 2000. – 176 с.
24. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – Москва : Издательство института профобразования, 1995. – 336 с.
25. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько // Москва : Педагогика, 1989. – 190 с.
26. Бех І. Зростити моральну особистість - головна турбота / І. Бех // Дошкільне виховання. – 2015. – № 4. – С. 6–8.

27. Біда О. А. Розв'язання проблеми розвитку здібностей дитини у дошкільному віці в працях вітчизняних учених / О. А. Біда // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського: збірник наукових праць. – Випуск 1. 37. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. – 450 с. – (Серія «Педагогічні науки»). – С. 33 -37.
28. Біла книга національної освіти в Україні / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл та ін. ; за ред. акад. В. Г. Кременя. – Київ : ТОВ «Інформаційні системи», 2010. – 342 с.
29. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. – Москва, 1961. – С. 50.
30. Богуславська Т. М. Варіативні концепції наступності дошкільної і початкової ланок освіти (у вітчизняній педагогіці ХХІ ст.) / Т. М. Богуславська // Психолого-педагогический поиск : науч.-метод. журнал. – 2009. – Вип. 9. – С. 121.
31. Богуш А. М. Вектор наступності державних стандартів дошкільної та початкової освіти / А. М. Богуш // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 21–23.
32. Богуш А. М. Дефініції «Дитинство», «Духовність» і «Довкілля» у педагогічній спадщині В. Сухомлинського / А. М. Богуш // Педагогічні нотатки та роздуми. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПС», 2001. – С. 45–58.
33. Богуш А. М. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варениця. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.
34. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика /А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – Київ : Вища школа, 2007. – 542 с.
35. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / А. М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 216 с.
36. Богуш А. М. Змістова характеристика навчання дітей рідної мови / А. М. Богуш // Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : програма та методичні рекомендації / упоряд. А. М. Богуш. – Одеса : Маяк, 1999. – С. 10–22.

37. Богуш А. М. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : підруч. для вищ. навч. закл. / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2008. – 408 с.
38. Богуш А. М. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі / А. М. Богуш, Н. Є. Шиліна. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2003. – 492 с.
39. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Дошкільна освіта / А. М. Богуш. – Харків : Видавництво «Ранок», 2011. – 176 с.
40. Богуш А. М. Наступність, перспективність, спадкоємність – складові неперервної освіти / А. М. Богуш // Дошкільне виховання. – 2001. – № 11. – С. 11.
41. Богуш А. М. Парадигма дитинства у контексті розвитку особистості дошкільника / А. М. Богуш // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди : наук.-теорет. часопис. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – С. 92–99.
42. Богуш А. М. Передшкільна освіта: реалії і перспективи / А. М. Богуш // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського : зб. наук. праць. – Миколаїв, 2012. – Вип. 137. - С. 7.
43. Богуш А. М. Перші кроки грамоти: передшкільний вік : навч. посіб. / А. М. Богуш, Н. В. Маліновська. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 424 с.
44. Богуш А. М. Проблеми наступності й перспективності розвитку дошкільної і початкової ланок освіти / А.М. Богуш // Вересень. – Миколаїв, 2004. – № 3/4. – С. 28–33.
45. Бодаков А. В. Диалектический материализм / А. В. Бодаков. – Минск : Вышэйшая школа, 1972. – 351 с.
46. Божович Л. И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – Москва : Международная педагогическая академия, 1995. – 208 с.
47. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 464 с.

48. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной парадигме / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
49. Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное Слово. – Минск, 2005. – 720 с.
50. Большой энциклопедический словарь / глав. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Норинт, 2001 – 1456 с.
51. Бондар В. Дидактика : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / В. Бондар. – Київ : Либідь, 2005. – 262 с.
52. Бондаревская Е. В. Педагогическая личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Творческий центр «Учитель», 1990. – С. 36.
53. Борисенко Е. Ю. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е. Ю. Борисенко. – Ростов-на-Дону : Издательство РГПУ, 2000. – 352 с.
54. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. – Москва : Прогресс, 1977. – С. 413.
55. Брушлинский А. В. Субъект : мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – Москва ; Воронеж : НПО «Модэк», 1996. – 388 с.
56. Буюва Л. П. Личность и среда / Л. П. Буюва. – Москва : Педагогика, 1972. – 145 с.
57. Быстрова Е. А. Обучение русскому языку в школе : учеб. пособ. / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос. – Москва : Дрофа, 2004. – 240с.
58. Вашуленко М. С. Навчання грамоти в підготовчих класах / М. С. Вашуленко, Н. Ф. Скрипченко. – Київ : Радянська школа, 1982. – 174с.
59. Вашуленко О. В. Психологічні передумови організації повторення [Електронний ресурс] / О. В. Вашуленко. – Режим доступу http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/6/vishnuk_20.pdf (дата звернення: 15.03.2014).
60. Вознюк О. В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Вознюк Олександр Васильович. – Житомир, 2009. – 325 с.

61. Велитченко Л. К. Педагогика детства / Л. К. Велитченко. – Москва : Педагогика, 1998. – 545 с.
62. Венгер Л. А. Об уровне развития детей, поступающих в школу / Л. А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 8. – С. 33–38.
63. Венгер Л. А. Педагогика способностей / Л. А. Венгер. – Москва : Знание, 1973. – 96 с.
64. Венгер Л. А. Психологическая готовность ребенка к школе / Л. А. Венгер // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 12–14.
65. Венгер Л. А. Формирование психических действий и умственное развитие ребёнка / Л. А. Венгер // Обучение и развитие младших школьников : материалы межреспубликанского симпозиума / под ред. Г.С.Костюка. – Киев : Типолиитография КВИРТУ, 1970. – С. 182–186.
66. Вентцель К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К. Н. Вентцель. – 4-е изд. испр. и доп. – Москва ; Петербург : Книгоиздательство «Голос Труда», 1923. – 102 с.
67. Вербицкая Н. О. Мониторинг и саморазвитие школьного управления / Н. О. Вербицкая, В. Л. Назаров // Директор школы. – 1999. – № 6. – С. 15–19.
68. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с.
69. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в ВУЗе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–39.
70. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларинова. – Москва : Логос, 2010 – 336 с.
71. Вересокіна Н. Нас чекає школа / Н. Вересокіна, Н. Рубальська // Дошкільне виховання. – 2006. – № 4. – С. 26–27.
72. Взаємодія суб'єктів педагогічного процесу : монографія / В. М. Гриньова, Р. В. Дорогих, С. Ю. Масич, Т. С. Розумна. – Харків : ТОВ «Щедра садиба плюс», 2013 – 208 с.
73. Вільчковський Е. С. Фізичне виховання / Е. С. Вільчковський // Виховна робота в підготовчій до школи групі. – Київ, 1972. – С. 50–54.

74. Водовозова Е. Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста / Е. Н. Водовозова. – Санкт-Петербург, 1913. – 365 с.
75. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – Київ : Академія, 2001. – 576 с.
76. Вороніна Т. Наука про дитинство і сучасна освіт / Т. Вороніна // Дошкілля. – 2012. – № 3(23). – С. 4–5.
77. Выготский Л. С. Генезис высших психических функций / Л. С. Выготский // Психология. – Москва, 2000. – С. 608–632.
78. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1987. – 572 с.
79. Выготский Л. С. Развитие эмоционального поведения / Л. С. Выготский // Педагогическая психология. – Москва, 1991. – С. 128–149.
80. Выготский Л. С. Проблема развития психіки : в 6 т. Т. 3 / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1983. – 368 с.
81. Выготский Л. С. Кризис семи лет / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 376–385.
82. Гавров С. Н. Образование в процесс социализации личности / С. Н. Гавров, Н. Д. Никандров // Вестник УРАО. – 2008. – № 5. – С. 21.
83. Гафурова И. О. Конструирование среды, развивающей одаренность личности / И. О. Гафурова. – Красноярск, 1996. – 165 с.
84. Гегель Г. Избранные произведения : в 3 т. / Г. Гегель. – Москва, 1977.– Т. I. – С. 63.
85. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентировочных образовательных процессов) / Б. С. Гершунский. – Москва : Совершенство, 1998. – 381 с.
86. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – Москва, 1995. – С. 35.
87. Гильбух Ю. З. Диагностика психологической готовности к школьному обучению / Ю. З. Гильбух // Темперамент и познавательные способности школьника. – Киев, 1993. – С. 178–208.
88. Година Г. Н. Педагогические основы преемственности детского сада и школы в нравственном воспитании детей / Г. Н. Година // Преемственность

- между детским садом и школой в формировании личности детей дошкольного и младшего школьного возраста. – Рига, 1986. – С. 34–35.
- 89.** Годник С. М. Процесс преемственности высшей и средней школы / С. М. Годник. – Воронеж : Издательство Воронежского университета, 1981. – 208 с.
- 90.** Гоноболин Ф. Н. Психология : учеб. пособ. / Ф. Н. Гоноболин. – Москва : Просвещение, 1973. – 240 с.
- 91.** Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини : монографія / Н. Б. Гонтаровська. – Київ : Видавництво РВА «Дніпро-VAL», 2010. – 623 с.
- 92.** Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
- 93.** Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 13–14; С. 63; С. 75–77.
- 94.** Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
- 95.** Государственный обязательный стандарт дошкольной подготовки детей в возрасте от 5 до 6 лет. Основные положения / МОН республики Казахстан. – Астана, 2006. – 37 с.
- 96.** Готовность детей к школе / Е. А. Бугрименко, А. Л. Венгер, К. Н. Политова, Е. Ю. Сушкова // Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. – Москва, 1992. – С. 4–65.
- 97.** Грибанова О. Заняття як основна форма організації навчання у дошкільному закладі / О. Грибанова // Дошкільне виховання. – 1974. – №10. – С. 10–13.
- 98.** Гриньова В. М. Проектування розвивального освітнього середовища для обдарованих учнів / В. М. Гриньова, Л. Г. Карпова. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2011. – 112 с.
- 99.** Громбах С. М. Принципы возрастной периодизации в гигиене детей и подростков / С. М. Громбах // Основные закономерности роста и развития детей и критерии периодизации. – Одесса, 1975. – С. 25–26.

100. Гросс Н. Социология сегодня / Н. Гросс. – Москва : Прогресс, 1966. – 173 с.
101. Грушевський М. С. Дитина у звичаях і віруваннях українського народу / М. С. Грушевський. – Київ : Либідь, 2001. – 256 с.
102. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні / Н. М. Гупан. – Київ : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2000. – 222 с.
103. Гуткина Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению / Н. И. Гуткина // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 1. – С. 28–31.
104. Давидчук А. Н. Дошкольный возраст : развитие элементарных математических представлений / А. Н. Давидчук // Дошкольное воспитание. – 1977. – № 1. – С. 72.
105. Давыдов В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / В. В. Давыдов // Новое педагогическое мышление. – Москва, 1989. – С. 73–76.
106. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 240 с.
107. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с.
108. Данилов М. А. Дидактика / М. А. Данилов, Б. П. Есипов. – Москва, 1957. – С. 37.
109. Даринская Л. А. Педагогическая поддержка как механизм развития творческого потенциала / Л. А. Даринская // Ежегодник Российского психологического общества : Третий Всероссийский съезд психологов (Санкт-Петербург, 25-28 июня 2003 г.) : материалы съезда. – Санкт-Петербург, 2003. – Т. 3. – С. 18–22.
110. Денисевич Н. Н. Подготовка ребенка к школе как проблема предупреждения отклонений в его социальном развитии / Н. Н. Денисевич, С. А. Ермолаева // Начальная школа. – 1995. – № 6. – С. 2.

111. Деркач О. Я - школяр / О. Деркач // Дошкільне виховання. – 2013. – № 2. – С. 12–13.
112. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – Київ : Райдуга, 1994. – 26 с.
113. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс] / Державний стандарт початкової освіти. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF> (дата звернення : 24. 04. 2014).
114. Детский сад по методу Е. И. Тихеевой при Ленинградском государственном педагогическом институте им. А. Герцена. – Ленинград, 1928. – С. 65.
115. Джеймс У. Прагматизм / У. Джеймс // Воля к вере. – Москва : Республика, 1997. – С. 208 – 325.
116. Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире / А. Н. Джуринский. – Москва : Владос, 1999. – 200 с.
117. Диагностика умственного развития дошкольников / под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской. – Москва, 1978. – 78 с.
118. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. – Москва, 1981. – С. 64–130.
119. Дитина в дошкільні роки Освітня програма "Дитина в дошкільні роки", наук. кер. проф. Крутій К. Л.
120. Довженок Г. В. Український дитячий фольклор (віршовані жанри) / Г. В. Довженок. – Київ : Наукова думка, 1981. – 170 с.
121. Дошкільна освіта: словник-довідник / упоряд. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2010. – 324 с.
122. Дошкольная педагогика с основами методики воспитания и обучения. Стандарт третьего поколения : учеб. для вузов / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 464 с.
123. Дошкольное образование. Словарь терминов / сост. Н.А. Виноградова. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 400 с.
124. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба / И. В. Дубровина. – Москва : Пресс, 1991. – 223 с.
125. Евладова Е. Б. Дополнительное образование детей / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова. – Москва : Владос, 2002. – 352 с.

126. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
127. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / Євтодюк Антон Володимирович. – Київ, 2002. – 198 с.
128. Журавлев В. И. Понятие методологии педагогической науки / В. И. Журавлев // Педагогика / под. ред. П. И. Пидкасистого. – Москва, 1995. – С. 33.
129. Журова Л. Е. Педагогическая диагностика готовности детей к обучению в школе и методические рекомендации по преодолению выявленных трудностей / Л. Е. Журова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова // Начальная школа. – 1999. – № 8. – С. 16–19.
130. Загарницька І. Феномен дитинства : філософсько-соціологічний аналіз: монографія / І. Загарницька. – Київ : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 320 с.
131. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – Москва : Академия, 2001. – 192 с.
132. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1982. – 160 с.
133. Закон України «Про дошкільну освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 2001. – № 49. – Ст. 259.
134. Закон України «Про освіту» // Голос України. – 1996. – 25 квітня.
135. Запорожец А. В. Интеллектуальная подготовка детей к школе / А. В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1977. – № 8. – С. 30–34.
136. Запорожец А. В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников / А. В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 4. – С. 2–3.
137. Земцова Л. И. Готовность к школьному обучению. Учебная деятельность школьников / Л. И. Земцова, Е. Ю. Сушкова. – Москва : Педагогика, 1998. – 56 с.
138. Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – Екатеринбург, 1995. – С. 24.

139. Зима Е. Г. Особенности образования в современном российском обществе : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.07. / Е. Г. Зима. – Москва, 2011. – 25 с.
140. Зинченко В. С. Психология восприятия / В. С. Зинченко. – М.: МГУ, 1973. – С. 577-579.
141. Зязюн І. А. Філософія виховання як очікування відповідальної дії / І. А. Зязюн // Вища освіта України. Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології : зб. наук. праць. – Рівне : РДПГУ, 2007. – С. 18.
142. Игровая терапия с тревожными детьми / под ред. С. Л. Новоселовой. – Москва : Просвещение, 1989. – 286 с.
143. Ильницкая И. Творческая деятельность и психическое развитие ребенка: об опыте работы со старшими дошкольниками / И.Ильницкая, Л.Остапенко // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 5. – С. 49–53.
144. Иванова О. Ю. Педагогічні умови забезпечення якості освіти старшокласників ліцею в особистісно-орієнтованій системі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / О. Ю. Иванова. – Кривий Ріг, 2008. – 20 с.
145. Ильин Е. П. Психология общения и межличностные отношения / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 576 с.
146. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений / Т. А. Ильина // Результаты новых исследований в педагогике. – Москва, 1977. – С. 5–9.
147. Іщенко Л. В. Наступність у екологічному вихованні старших дошкільників і першокласників : монографія / Л. В. Іщенко. – Київ : Науковий світ, 2001. – 112 с.
148. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1974. – 328 с.
149. Казмиренко В. П. Социально-психологическая регуляция деятельности организаций: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.05 / Казмиренко Вячеслав Петрович. – Киев, 1994. – 357 с.
150. Калмикова Л. Теоретичні основи і шляхи вдосконалення мовленнєвої підготовки дітей до школи / Л. Калмикова // Початкова школа. – 2000. – № 12. – С. 8.

151. Калуська Л. В. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» : підручник / Л. В. Калуська. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 144 с.
152. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант. – Москва : Владос, 1994. – 397 с.
153. Кардялис К. К. Взаимосвязь между показателями психосоциального здоровья и мотивация к учебе / К. К. Кардялис, С. Н. Эйдемтайте // Вопросы психологи. – 2006. – № 2 – С. 24–30.
154. Квас О. В. Дитиноцентризм у науках про виховання : історичний аспект / О. В. Квас. – Дрогобич, 2011 – 300 с.
155. Кей Е. Століттям дитини / Е. Кей // Перспективы : вопросы образования. – 1989. – № 1. – С. 33–37.
156. Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії / О. В. Киричук // Психологія : респ. наук. зб. / відп. ред. О. В. Киричук. – Київ : Освіта, 1991. – Вип. 37. – С. 3–12.
157. Кле М. Психология подростка (психосексуальное развитие) / М. Кле. – Москва : Педагогика, 1991. – 298 с.
158. Ковальчук В. В. Основи наукових досліджень : навч. посіб. / В. В. Ковальчук, Л. В. Моїсєєв. – 2-е вид., перероб. і доп. – Київ : Видавничий Дім «Професіонал», 2004. – 208 с.
159. Ковтун В. Формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі : монографія / В. Ковтун. – Київ : Освіта України, 2012. – 250 с.
160. Ковшар Е. Анализ педагогического феномена «преемственность» в организации дошкольного, предшкольного и начального образования / Елена Ковшар // Концепт. – 2015. - №9 – АРТ 15394.- 0,4п.л. – UPL:<http://e-concept.ru/2015/15394.htm>. – ISSN 2304 – 120x.
161. Ковшар Е. Непрерывное образование в становлении личности / Елена Ковшар // Современное образование: актуальные проблемы профессиональной подготовки и партнерства с работодателем: материалы междунар. науч.-метод. конф., 30-31 января 2014г., Россия, Томск. – Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та систем упр., 2014. – С. 187-188.

- 162.** Ковшар Е. Преемственность в процессе взаимодействия дошкольного, предшкольного и начального образования / Елена Ковшар // Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития (Санкт-Петербург) сб.науч.статей – Вып. 11. – Ч. II. – Санкт-Петербург, 2013. – С. 243–245.
- 163.** Ковшар Е. Роль непрерывного образования в становлении личности / Елена Ковшар // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям: сб. науч. статей – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – Ч. 2. – С.110–114.
- 164.** Ковшар Е. Роль непрерывности, преемственности и перспективности в организации дошкольного, предшкольного и начального образования / Елена Ковшар // Развитие профессионального непрерывного образования в постиндустриальной России и за рубежом : сб. науч. статей / Под науч.ред. М. А. Таппасхановой, М. Л. Догадаевой, А. П., Суходимцевой, – Москва, НОУ ВПО МИСАО, 2013. - С. 32-47.
- 165.** Ковшар Е. Характеристика феномена «деятельность» и его роль в формировании личности ребенка / Елена Ковшар // «CETERIS PARIBUS»: науч. период. изд. – 2411 – 717X № 3(3) / 2015. - С. 118-120.
- 166.** Ковшар О. Аналіз проблеми готовність старших дошкільників до навчання в школі / Олена Ковшар // Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського : зб. наук. праць. – Вип. 1.41 (93). – Т.1. – Миколаїв, 2013. – С. 156–166.
- 167.** Ковшар О. Аналіз феномена готовність дитини до навчання в школі / Олена Ковшар // Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського : зб. наук. праць. – Миколаїв, 2013. – Вип. 1.41 (93). – Т. 1. – С. 75–79.
- 168.** Ковшар О. В. Дошкільна освіта у структурі загальної системи освіти. Сутність і характеристика передшкільної освіти – проміжного зв'язку між дошкільною та початковою ланками освіти / О. В. Ковшар // Формування особистості дошкільника засобами освітніх технологій: колект.

- монографія / [О. В. Ковшар, Н. Г. Недодатко, М. В. Бадіца та інш.]; Наук. ред. О. В. Ковшар. – Кривий Ріг: ДВНЗ «КНУ», 2014. – С. 8–31; 53–66.
- 169.** Ковшар О. Здійснення організації передшкільної освіти на засадах дитиноцентризму / Олена Ковшар // Педагогічні науки: зб. наук. та наук.-метод. праць. – Вип. 65. – Херсон. ХДУ, 2014. – С. 193–199 .
- 170.** Ковшар О. Значення процесу наступності для розвитку освіти / Олена Ковшар // Формування особистості дошкільника засобами освітніх технологій : Всеукраїнська науково-практична конференція (Кривий Ріг, 11-12 жовтня 2012 р.) : матеріали конференції. – Кривий Ріг : КП ДВНЗ «КНУ», 2012. – С. 15–20.
- 171.** Ковшар О. Контекстний підхід в змісті передшкільної освіти / Олена Ковшар // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті педагогічних ідей Ф. Фребеля : Міжнародна науково-практична конференція : матеріали конференції. – Херсон : Аймант, 2014. – Т. 1. – С. 25–27.
- 172.** Ковшар О. Забезпечення готовності до навчання та наступності в контексті організації передшкільної освіти / Олена Ковшар // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць. – Рівне : РДГУ, 2012. – Вип. 4 (47). – С. 71–74.
- 173.** Ковшар О. В. Забезпечення розвивального середовища в навчально-виховному процесі п'ятирічок / Олена Ковшар // Наука і освіта : зб. наук. праць. Психологія і педагогіка. – Одеса, 2014. – № 10 СХХVII. – С. 94–98.
- 174.** Ковшар О. Завдання дошкільної освіти з розвитку особистості / Олена Ковшар // Проблема підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Н. С. Побірченко [та ін.]. – Умань: ФОП Жовтий О. О., 2013. – Вип. 8. – Ч. 2. – С. 287–293.
- 175.** Ковшар О. Індивідуалізація навчання – провідний напрямок розвитку сучасної дошкільної освіти / О. Ковшар // Дошкільна освіта : проблеми, пошуки, інновації : зб. наук. і наук.-метод. праць – Вип. 3. – Кривий Ріг : КДПУ, 2013. – С. 3–8.

176. Ковшар О. Методологія передшкільної освіти / Олена Ковшар // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць УДПУ ім. П. Тичини. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – Вип. 47. – С. 80–85.
177. Ковшар О. Наступність в формуванні відповідального ставлення до навчання дошкільників та молодших школярів / Олена Ковшар // Дошкільна, передшкільна та початкові ланки освіти : реалії та перспективи : Перший міжнародний конгрес (Одеса, 30 червня – 2 липня 2011 р.) : матеріали – Одеса, 2011. – С. 81–83.
178. Ковшар О. Організація групової діяльності студентів / Олена Ковшар // Матер. Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти» 4-5 травня 2011 р. – Херсон : Айлант, 2011. – С. 329-331.
179. Ковшар О. Організація мовленнєвотворчої діяльності як засіб розвитку особистості дошкільника / Олена Ковшар // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2011. – Вип. 33. – С. 493–497.
180. Ковшар О. Освіта як засіб модернізації сучасного суспільства / Олена Ковшар // Наука і освіта : зб. наук. праць. Педагогіка. – Одеса, 2015. – № 9 / СХХХVІІІ, 2015. – С. 87-92
181. Ковшар О. Освіта як педагогічна категорія / Олена Ковшар // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського простору : гуманітарний вісник. – Київ : Гнозис, 2013. – Вип. 31. –Том VI (48). – С. 80–88.
182. Ковшар О. Особистісно-орієнтований підхід в підготовці дошкільників до навчання / Олена Ковшар // Матер. I Всеукр. наук.-практ. конф. «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Криворізька сесія, 24 листопада 2012 р.). – Кривий Ріг, 2012. - С. 74–76.
183. Ковшар О. Особливості розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в наступності / Олена Ковшар // Вісник Інституту розвитку дитини : зб. наук. праць. – Київ : НПУ ім. Драгоманова, 2011. – С. 85–90.
184. Ковшар О. Партнерська взаємодія дошкільної та початкової ланок освіти / Олена Ковшар // Збірник матеріалів міського освітнього проекту /

- уклад. канд. пед. наук, доц. О. Ковшар. – Кривий Ріг : КП ДВНЗ «КНУ», 2012. – 130 с.
- 185.** Ковшар О. Передшкільна освіта – наступність і перспективність : навч. посіб. / Олена Ковшар. – Кривий Ріг : КП ДВНЗ «КНУ», 2012. – 130с.
- 186.** Ковшар О. Передшкільна освіта – основні завдання та перспективи / Олена Ковшар // Обов'язкова передшкільна освіта як важлива умова у забезпеченні наступності (Кривий Ріг, 10 лютого 2011 р.) : матер. регіонал. наук.-практ. конф. – Кривий Ріг : КДПУ, 2011. – С. 5–10.
- 187.** Ковшар О. Підготовка майбутніх педагогів-вихователів до організації передшкільної освіти / Олена Ковшар // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : гуманітарний вісник. – Дод 1. – Вип. 27. – Т. IV (39). – Київ : Гнозис, 2012. – С. 228–234.
- 188.** Ковшар О. Проектна діяльність як засіб розвитку особистості дошкільника / Олена Ковшар // зб. наук. праць. педагогічної науки. – Херсон : Айкант, 2011. – Вип. 58. – Т. 4. – С. 145–149.
- 189.** Ковшар О. Розвиток мовлення дошкільників засобами народних казок / Олена Ковшар // Дошкільна освіта : проблеми, пошуки, інновації : зб. наук. та наук.-метод. праць. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – Вип. 1. – С.5–13.
- 190.** Ковшар О. Розвиток процесу наступності в сучасній дошкільній та початковій освіті / Олена Ковшар // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету : зб. наук. праць. – Мелітополь, 2012. – Вип. 7.– С. 234–240.
- 191.** Ковшар О. Роль індивідуального підходу в підготовці дошкільників до навчання / Олена Ковшар // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип.40. – Ч. 4.– 196 с. – С. 71–77.
- 192.** Ковшар О. Роль наступності та неперервності в структурі освіти / Олена Ковшар // Місце вчителя в сучасному світі : Другий Міжнародний конгрес (Одеса, 27-30 вересня 2012 року) : матеріали доповідей. – Одеса, 2012. – С. 60–63.
- 193.** Ковшар О. Системно-цілісний підхід: детермінанта передшкільної освіти / Олена Ковшар // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи:

- зб. наук. праць УДПУ ім. П. Тичини. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2015. – Вип.4. – С. 82-89.
- 194.** Ковшар О. Специфіка реалізації принципу наступності в навчанні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку / Олена Ковшар // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2013.– Вип. 37 – С. 310–316.
- 195.** Ковшар О. Співробітництво між учасниками навчально-виховного процесу в наступності та неперервності організації передшкільної та початкової освіти / Олена Ковшар // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського : зб. наукових праць. – Вип. 1.37. – Миколаїв, 2012. – С. 172–177.
- 196.** Ковшар О. Становлення і розвиток передшкільної освіти – сталої педагогічної системи / Олена Ковшар // Матер. Міжнар. конф. «Сталий розвиток промисловості та суспільства» (Кривий Ріг, 22–25 травня 2012 р.). – Т. 2. – Кривий Ріг, 2012. – С. 111–113.
- 197.** Ковшар О. Сучасні підходи до оцінювання особистісно-оцінної компетенції старших дошкільників / Олена Ковшар // Дошкільна освіта : проблеми, пошуки, інновації : зб. наук. та наук.-метод. праць. – Кривий Ріг : КДПУ, 2012. – Вип. – С. 6–14.
- 198.** Ковшар О. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти : монографія / Олена Вікторівна Ковшар; Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ». – Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2015. – 370 с.
- 199.** Ковшар О. Формування відповідального ставлення дошкільників до навчання в процесі наступності / Олена Ковшар // Наукові записки. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2011. – № 4. – С. 118–121.
- 200.** Ковшар О. Формування інноваційного мислення майбутніх педагогів-дошкільників / Олена Ковшар // Керівництво процесом створення соціокультурного простору в дошкільних навчальних закладах для розвитку загальної креативності учасників педагогічного процесу : зб. наук. та наук.-метод. праць. – Кривий Ріг : КДПУ, 2011. – С. 4 - 9.

- 201.** Ковшар О. Формування пізнавальної активності дошкільників засобами ігрових технологій / Олена Ковшар // Психолого-педагогічні умови організації розвивального середовища в закладах освіти (6–7 травня 2010 р.) : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – Херсон, 2010. – С. 127–131.
- 202.** Ковшар О. Формування навичок естетичного сприймання навчальної дійсності засобами образотворчої діяльності у дошкільників та молодших школярів в наступності / Олена Ковшар // Горизонти освіти. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць. – Севастополь, 2012. – Вип. 3. – С. 64–68.
- 203.** Коган Л. Н. Образование как социальная потребность / Л. Н. Коган // Проблема социологического изучения потребности в образовании. – Москва, 1981. – С. 3–19.
- 204.** Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва: Академия, 2000.–176 с.
- 205.** Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва ; Ростов-на-Дону : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
- 206.** Козлов С. А. Информирование и развитие в процессе обучения / С. А. Козлов // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 39–41.
- 207.** Козлова С. Дошкольная педагогика : учеб. пособ. / С. Козлова, Т.Куликова. – Москва : Академия, 1998. – 432 с.
- 208.** Коломинский Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – Москва : Просвещение, 1988. – 200 с.
- 209.** Коменский Я. А. Большая дидактика / Я. А. Коменский. – Москва : Учпедгиз, 1955. – 583 с.
- 210.** Коменский Я. А. Материнская школа, или О заботливом воспитании юношества в первые шесть лет / Я. А. Коменский // Избранные пед. соч. в II т. (под. ред. А. И. Пискунова). – М. : Педагогика, 1982. – Т. I – С. 201–242.
- 211.** Кон И. С. Послесловие / И. С. Кон // Два мира детства. Дети в США и СССР / У. Бронфенбренер. – Москва : Прогресс, 1976. – С. 151–160.

212. Кон И. С. Этнография детства: состояние и перспективы / И. С. Кон // Вестник АН СССР. – 1985. – № 6. – С. 23–26.
213. Кондаков Н. И. Логический словарь – справочник / Н. И. Кондаков. – 2-е изд. – Москва : Наука, 1975 – 720 с.
214. Кондратенко Т. Д. Обучение старших дошкольников / Т. Д. Кондратенко, В. К. Котирло, С. А. Ладивир. – Київ : Рад. школа, 1986. – 152 с.
215. Кондратова Л. Г. Підготовка вчителя до організації проектної діяльності з учнями основної школи в позаурочній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Л. Г. Кондратова. – Київ, 2008. – 20 с.
216. Кононко О. Л. Активність як провідна характеристика особистісного становлення дошкільника / О. Л. Кононко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Київ ; Житомир : Волинь, 2003. – С. 29–41.
217. Конституція України // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 30. – Ст. 141. – С. 81.
218. Коньшева Н. М. О проблеме проектной деятельности школьников на уроках практического труда / Н. М. Коньшева // Начальная школа. – 2002. – № 12. – С. 35–39.
219. Коротаева Е. В. Педагогика взаимодействий / Е. В. Коротаева. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1999. – 147 с.
220. Коротаева А. Є. Творча педагогіка для дошкільника / А. Є. Коротаева // Дошкільне виховання. – 2006. – № 6. – С. 32–34.
221. Корчак Я. Как любить ребенка / Януш Корчак. – Калининград, 2002. – С. 22.
222. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; [за ред. Л. М. Проколієнко]. – Київ : Рад. школа, 1989. – 608 с.
223. Котирло В. К. Завтра в школу / В. К. Котирло. – Київ : Рад. школа, 1971. – 128 с.
224. Котырло В. Развитие волевого поведения у дошкольников / К. Котырло. – Киев : Радянська школа, 1979. – С. 39 – 41.

225. Котюков В. Г. Проблема формирования коммуникативной культуры (КК) студентов средствами освоения дополнительной педагогической профессии (ДПП) / В. Г. Котюков, В. П. Котюкова // Учебная научно-производственная и инновационная деятельность высшей школы в современных условиях. – Оренбург, 2000. – С. 215–216.
226. Котюков К. Формирование личности / К. Котюков. – Киев : Радянська школа, 1980. – 341с.
227. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. – Москва : Педагогика, 1991. – 152 с.
228. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – Москва : Академия, 2007. – 352 с.
229. Кремень В. XXI сторіччя : нова освітня політика / В. Кремень // Дошкільне виховання. – 2003. – № 1. – С. 3–5.
230. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1976. – 303 с.
231. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2 ч. Ч. 1 / К. Л. Крутій. – Київ : Освіта, 2009. – 302 с.
232. Крутій К. Л. Освітній простір – спільний для педагогів і дітей / К.Л.Крутій // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2015. - №1. –С. 4-9.
233. Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах / В. Г. Крысько. – Москва : АСТ, 2000. – 384 с.
234. Кудрявцев В. Г. Инновации дошкольного образования: опыт, проблемы и стратегия развития / В. Г. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 10. – С. 114–121.
235. Кудрявцев В. Т. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового познания / В. Т. Кудрявцев // Психология. – 1998. – Т. 19. – С. 147.
236. Кузьменко В. Індивідуальний підхід : десять кроків / В. Кузьменко // Дошкільне виховання. – 2006. – № 7. – С. 10.
237. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – Ленинград, 1974. – С. 10–50.

238. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : підручник / А. І. Кузьмінський. – Київ : Знання, 2005. – 486 с.
239. Кустов Ю. А. Место и роль преемственности в педагогике высшей школы / Ю. А. Кустов // Современная высшая школа. – 1988. – № 1. – С.63–76.
240. Лаврентьева Г. Готовність дитини до школи: складові успішного навчання / Г. Лаврентьева // Дошкільне виховання. – 2000. – № 9. – С. 3–5.
241. Лебедева В. П. Психологические аспекты развивающего обучения / В. П. Лебедева, В. Д. Орлов, В. И. Панов // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 25–30.
242. Ледньов В. С. Содержание образования : учеб. пособ. / В. С. Леднев. – Москва : Высшая школа, 1989. – 360 с.
243. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Академия, 2004. – 352 с.
244. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2 т. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 281–302.
245. Лернер П. С. Проектирование образовательной среды по формированию проориентационно значимых компетентностей учащихся / П. С. Лернер // Школьные технологии. – 2007. – № 5. – С. 86–92.
246. Ле Шан Эда. Когда дети сводят друг друга с ума / Шан Эда Ле. – Санкт-Петербург : Пром-ЕВРОЗНАК, 2004. – 144 с.
247. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке / Х. Й. Лийметс. – Москва: Знание, 1989. – 64 с.
248. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкільця : навч. посіб.: У 3 ч. Ч. 2 / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста. – Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. – 360 с.
249. Лисовська Т. А. Теоретичні основи проблеми індивідуального підходу до музичного виховання дітей старшого дошкільного віку / Т. А. Лисовська // Вісник Херсонського державного університету : Педагогічні науки. — Херсон, 2009. – Вип. LI. – С. 176–179.

250. Литвиненко С. Я. Дитина і середовище : проблеми освіти : зб. наук. праць. Вип. 22 / С. Я. Литвиненко, В. М. Ямщицький. – Рівне : РДГУ, 2002. – 369 с.
251. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций / Б. Т. Лихачев. – Москва, 1996. – С. 80–82.
252. Логинова В. Й. Роль системных знаний в подготовке детей дошкольного возраста к обучению в школе / В. Й. Логинова // Совершенствование подготовки детей к школе в детском саду : межвуз. сб. науч. трудов. – Ленинград, 1989. – С. 3 - 5.
253. Лозова В. Стратегічні питання сучасної дидактики / В. Лозова // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні. – Харків, 2002. – С.96–97.
254. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків, 2002. – С. 15.
255. Локк Дж. Избранные философские произведения: в 2 т. Т. 1 / Дж. Локк. – Москва : Просвещение, 1972. – 695 с.
256. Ломов Б. Ф. Системность в психологии : избранные психологические труды / Б. Ф. Ломов. – Москва ; Воронеж : МОДЕК, 2003. – 290 с.
257. Люблинская А. А. Психологические основы школьной зрелости / А. А. Люблинская // Формирование школьной зрелостим ребенка. – Таллин, 1982. – С. 151–155.
258. Люблінська Г. О. Дитяча психологія / Г. О. Люблінська. – Київ : Вища школа, 1974. – 347 с.
259. Любчук О. К. Психологічна готовність дитини до оволодіння учбовою діяльністю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О. К. Любчук. – Київ, 1998. – 24 с.
260. Ляудис В. Я. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / В. Я. Ляудис. – Москв: Просвещение, 1980. – 135 с.
261. Мазилев В. А. Методология психологической науки / В. А. Мазилев. – Ярославль : МАПН, 2003. – 198 с.
262. Майер А. А. Организация взаимодействия субъектов в ДОУ : учеб.-метод. пособ. / А. А. Майер, Л. Г. Богословец. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : Академия, 2012. – 176 с.

263. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания / А. С. Макаренко. – Москва, 1960. – 132 с.
264. Макаренко А. С. Сочинения : в 7 т. Т. 5 / А. С. Макаренко. – Москва: Издательство Академии педагогических наук, 1958. – 558 с.
265. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посіб. / І. В. Малафіїк. – Київ : Кондор, 2009. – 406 с.
266. Малафіїк І. В. Системний підхід у теорії і практиці навчання / І. В. Малафіїк. – Рівне : РДГУ, 2004. – 437 с.
267. Манжелій Н. М. Педагогічна взаємодія в системі навчально-виховного комплексу / Н. М. Манжелій // Наукові записки психолого-педагогічного факультету : зб. наук. праць. – Полтава, 1998 - С. 218–221.
268. Манжелій Н. М. Педагогічні умови функціонування сільських навчально-виховних комплексів «Школа-дитячий садок» / Н. М. Манжелій. – Полтава : Полтавський педагогічний інститут ім. В. Г. Короленка, 1995. – 188 с.
269. Мантула Т. І. Наступність у формуванні цілісного сприйняття природи між дошкільною та початковою ланками освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Т. І. Мантула. – Київ, 2007. – 25 с.
270. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Мануйлов Юрий Степанович. – Москва, 1977. – 493с.
271. Маркова А. К. Учебная деятельность как предмет психологического исследования / А. К. Маркова, Т. С. Абрамова // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: работы советских психологов периода 1946 – 1980 годов / ред.: И.И.Ильясов, В.Я.Ляудис. – Москва : Издательство Московского университета, 1981. – С. 346-354.
272. Матвієнко О. В. Основи виховання моралі у молодших школярів / О. В. Матвієнко. – Київ : Стилос, 1999. – 232 с.
273. Машовець М. А. Педагогічні умови наступності у трудовому вихованні дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Машовець Марина Анатоліївна. – Київ, 1994. – 147 с.
274. Мескин В. А. Воспитательный идеал и реальный человек / В. А. Мескин, Н. А. Бердяев // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 88–96.

275. Методы обучения как условия развития активности и самостоятельности учащихся : материалы научно-практической конференции / под. ред. И. М. Чередова. – Омск : Издательство ОмГПУ, 2000. – 113 с.
276. Мойсеюк Н. Є. Об'єкт, предмет і функції педагогіки / Н. Є. Мойсеюк // Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – Вінниця, 1999. – С. 18.
277. Монтессори М. Дети – другие / М. Монтессори; [пер. с нем., вступ. и закл. статьи, коммент. К. Е. Сумнительный]. – Москва : Карапуз, 2005. – 336 с.
278. Моральне виховання дітей дошкільного віку : метод. посіб. / за заг. ред. В. Г. Нечаєвої. – Київ : Рад. школа, 1976. – 167 с.
279. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей / Н. Г. Морозова. – Москва : Просвещение, 1969. – 280с.
280. Мухина В. С. Психология детства и отрочества / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 2003. – 488 с.
281. Мухина В. С. Что такое готовность к учению? / В. С. Мухина // Семья и школа. – 2007. – № 4. – С. 25–27.
282. Навчальні програми для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчання українською мовою
283. Назаренко Г. І. Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Назаренко Ганна Іванівна. – Харків, 2002. – 174 с.
284. Назаренко Г. І. Забезпечення готовності дитини до навчання в школі: методичні рекомендації для вихователів дошкільних закладів, вчителів початкових класів та батьків / Г. І. Назаренко. – Харків : ХОНМІБО, 2002. – 20 с.
285. Насбитт Д. П. Что нас ждет в 90-е годы: мегатенденции. Год 2000 / Д. Насбитт, П. Эбурдин; [пер. с англ.]. – Москва : Республика, 1992.– 415с.
286. Наступність дошкільного навчального закладу і початкової школи у вихованні дітей: навч.-метод. посіб. / В. І. Кононенко, Н. В. Лисенко, І. М. Шоробура та ін.; за ред. проф. Н. В. Лисенко. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2012. – 296 с.

287. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті // Освіта України. – 2002. – Квітень. – № 33(329). – С. 4–6.
288. Недведцкая М. Н. Теория и технология повышения качества педагогического взаимодействия школы и семьи / М. Н. Недведцкая. – Москва : АПК и ППРО, 2006. – 136 с.
289. Немов Р. С. Психология образования / Р. С. Немов // Психология. : учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. : в 3 кн. – Москва: Просвещение ; Владос, 1994. – Кн. 2. – С. 167.
290. Нестеренко В. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання: монографія [Електронний ресурс] / В. В. Нестеренко. – Режим доступу : <http://ru.wikipedia.org/wiki> (дата звернення: 17.05. 2015).
291. Нецадим М. І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика / М. І. Нецадим. – Київ : Київський університет, 2003. – 852 с.
292. Нижегородцева Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков – Москва : Владос, 2001. – 256 с.
293. Нікітіна О. О. Модифікація діяльнісного підходу до формування навчальної діяльності молодших школярів у ХХ – на початку ХХІ ст. / О. О. Нікітіна // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2012. – Вип. 36. – С. 479–480.
294. Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 1. / под. ред. В. С. Степина. – Москва : Мысль, 2001. – 873 с.
295. Новий словник української мови: у 3 т. / укл. В. Яременко, О. Сліпушко. – Київ : Аконіт, 2001. – Т. 2. – С. 305.
296. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. Т. 3 / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – Київ : Аконіт, 2005. – 864 с.
297. Новиков А. М. Основания педагогики: пособ. для авторов учебников и преподавателей педагогики / А. М. Новиков. – Москва : ЭГВКС, 2010. – С.114.
298. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива / Л. И. Новикова. – Москва : Наука, 1978. – С.69.

299. Обухова Л. Ф. Возрастная психология / Л. Ф. Обухов. – Москва : Педагогическое общество России, 1999. – 442 с.
300. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – Москва : ТЦ «Сфера», 1996. – 261 с.
301. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : монографія / Віктор Олександрович Огнев'юк. – Київ : Знання України, 2003. – 450 с.
302. Огнев'юк В. Особлива місія дошкільної освіти / Віктор Огнев'юк // Дошкільне виховання. – 2006. – № 4 – С. 5.
303. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – Москва : Русский язык, 1986. – 798 с.
304. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу : теорія і практика : монографія / Сергій Омельчук. – Київ : Генеза, 2014. – 368 с.
305. Орлова Э. А. Введение в социальную и культурную антропологию / Э. А. Орлова. – Москва : МГИК, 1994. – 214 с.
306. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. – Санкт-Петербург, 2000. – С. 56–61.
307. Павлов И. П. Полное собрание сочинений: в 3 т. Т. 3 / Иван Петрович Павлов. – Москва, 1949. – 476 с.
308. Павлютенков Е. М. Оценка степени готовности детей к обучению в школе : метод. реком. / Е. М. Павлютенков, В. В. Крыжко. – Запорожье, 1992. – С. 7–8.
309. Панасюк Т. Розвиток дошкільної освіти: досягнення та перспективи/ Т. Панасюк // Дошкільне виховання. – 2012. – № 1. – С. 2–4.
310. Парсонс Г. Человек в современном мире. Социальная психология / Г. Парсонс. – Москва : Прогресс, 1985. – 428 с.
311. Паркинсон С. Н. Законы Паркинсона : сборник / С. Н. Паркинсон; [пер. с англ.]. – Москва : Прогресс, 1999. – 448 с.
312. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. – Москва: Советская энциклопедия, 1964. – Т. 1. – С. 485.
313. Педагогічний словник / за ред. М. І. Годієвського, А. Г. Готалова-Готріба, В. О. Чудновцева. – Одеса, 1928. – 438 с.

314. Педагогика : учеб. пособ. / под ред. Ю. К. Бабанского. – Москва, 1983. – С. 41.
315. Педагогика среды и методы её изучения / под ред. М. В.Крупениной. – Москва : Работники просвещения, 1930. – 240 с.
316. Педагогика: педагогические теории, системы, технологи : учеб. пособ. / под ред. С. Л. Смирнова. – Москва : Academ, 1999. – 544 с.
317. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / под ред. И. А. Каирова, Ф. Н. Петрова. – Москва : Советская энциклопедия, 1965. – Т. 2. – 911 с.
318. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / под ред. И. А. Каирова, Ф. Н. Петрова. – Москва : Советская энциклопедия, 1966. – Т. 3. – 879 с.
319. Педагогіка : підручник / під ред. М. Д. Ярмаченка. – Київ : Вища школа, 1986. – 543 с.
320. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. П. Курлянд, В. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-е вид., перероб. і доп. – Київ : Знання, 2005. – 399 с.
321. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
322. Песталоцці Й. Вибрані твори / Й. Песталоцці. – Одеса, 1923. – 438 с.
323. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – Москва : Издательство политической литературы, 1982. – 256 с.
324. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Т. А. Пироженко. – Киев : Нора-принт, 2002. – 310 с.
325. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии / В.Ю.Питюков. – Москва : Гном и Д, 2001. – С. 77-79.
326. Пікельна В. С. Управління школою : у 2 ч. Ч. 1 / В. С. Пікельна. – Харків : Основа, 2004. – 112 с.
327. Пироженко Т. Чому «гальмує» дошкільна зрілість? / Т. Пироженко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – № 7. – С. 9–12.
328. Пироженко Т. Проблема визначення критеріїв оцінювання рівня розвитку дитини / Т. Пироженко // Дитячий садок. – 2015. – № 1. – С. 2–7.
329. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – Москва, 1984. – С. 141.
330. Поддьяков Н. Н. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Н. Н. Поддьяков – Москва : Просвещение, 1988. – 192 с.

- 331.** Подласый И. П. Педагогика : учебн. для студ. высш. учеб. завед. / И. П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС, 1996. – С. 25.
- 332.** Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование : социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2002. – 250 с.
- 333.** Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. / Т. І. Поніманська. – Київ : Академія, 2006. – 436 с.
- 334.** Поніманська Т. І. Соціокультурні засади проблеми дитинства в контексті концепції гуманістичного виховання / Т. І. Поніманська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Київ ; Житомир, 2003. – Кн. 1. – С. 24–28.
- 335.** Попова Л. В. Гендерная социализация в детстве / Л. В. Попова // Гендерный подход в дошкольной педагогике : теория и практика : в 2 ч. – Мурманск, 2001. – Ч. 1. – С. 58–67.
- 336.** Порядченко Л. А. Наступність у навчанні опису дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Л. А. Порядченко. – Одеса, 2007. – 29 с.
- 337.** Построение образовательной среды в дошкольном учреждении / В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина и др. – Москва : МП «Новая школа», 1993. – 102 с.
- 338.** Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України 25 червня 2013 року № 344/2013. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 26. 02. 2015).
- 339.** Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина» / наук. кер. О. В. Проскура, Н. В. Кудикіна, В. У. Кузьменко. – Київ, 2010. – 281 с.
- 340.** Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» / О. О. Андрієтті, О. П. Голубович, О. П. Долина. – Тернопіль : Мандрівець, 2013.- 104 с.
- 341.** Про освіту : Закон України від 23 березня 1996 р. № 100/96 // Відомості Верховної Ради. – 1996. – № 21. – С. 253–279.

342. Проскура О. Повертаємось до джерел / О. Проскура, О. Пшевряцька // Дошкільне виховання. – 1994. – № 7–8. – С. 2–4.
343. Проскура О. В. Психологічна підтримка вчителя до роботи із першокласниками / О. В. Проскура. – Київ, 1998. – С. 70.
344. Психологический словарь / под. ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1983. – 448 с.
345. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. – Київ : Академвидав, 2006. – 424 с.
346. Психолого-педагогічне забезпечення передшкільної освіти : науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки : спецвипуск : зб. наук. праць : у 2 т. Т. 1 / за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. – Миколаїв : МДУ, 2008. – 264 с.
347. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / под ред. П. И. Пидкасистого. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 544 с.
348. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского – 2-е изд. испр. и доп. – Москва : 1990. – 494 с.
349. Пустовіт Г. Діяльнісний підхід у навчанні особистості в позашкільному закладі : психологічний аспект / Г. Пустовіт // Рідна школа. – 2007. – № 11–12. – С. 2–6.
350. Радина Е. И. Ознакомление детей с явлениями общественной жизни. Вопросы обучения в детском саду / Е. И. Радина. – Москва, 1965. – С. 61–91.
351. Рогальська І. П. Системно-цілісний підхід до соціалізації особистості в дошкільному дитинстві / І. П. Рогальська // Наука і освіта. – 2010. – № 2. – С. 110–114.
352. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. – Москва : ВЛАДОС, 1996. – 556 с.
353. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку : навч. посіб. для студ. пед. вищ. навч. закл. / упоряд. Л. О.Калмикова, Н. В. Харченко, С. Д. Дем'яненко та ін. – Київ : Видавництво «ПП Медведєв», 2007. – 300с.

- 354.** Ромашина С. Я. Дидактическое коммуникативное воздействие учителя на класс (структурно-функциональный подход): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Ромашина Светлана Яковлевна. – Барнаул, 2001. – 460 с.
- 355.** Рощина С. М. Розвивальне освітнє середовище навчального закладу як умова особистісного розвитку учнів / С. М. Рощина // Педагогічний альманах : зб. наук. праць / ред. В. В. Кузьменко. – Херсон : РПО, 2011. – Вип. 12. – Ч. 1. – С. 34–38.
- 356.** Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.
- 357.** Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – Т. 1. – С. 15.
- 358.** Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва, 1959. – С. 19.
- 359.** Рубинштейн С. Л. Руководство практического психолога. Готовность к школе: развивающие программы / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Академия, 1995. – 128 с.
- 360.** Русова С. Вибрані педагогічні твори: у 2-х кн. Кн. 1 / Софія Русова ; упоряд. Е. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – Київ: Либідь, 1997. – 320 с.
- 361.** Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2-х кн. Кн. 2 / Софія Русова ; упоряд. Е. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – Київ : Либідь, 1997. – 272 с.
- 362.** Русова С.Ф. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Ф. Русова. – Львів : Просвіта, 1993. – 127 с.
- 363.** Русова С. Ф. У дитячому садку / С. Ф. Русова // Вибрані педагогічні твори. – Київ, 1996. – С. 185–202.
- 364.** Руссо Жан-Жак. Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2 / Жан-Жак Руссо. – Москва : Педагогика, 1981. – 275 с.
- 365.** Савельєва С. Наступність у роботі дитсадка і школи / С. Савельєва, Н. Тарапака // Початкова школа. – 1988. – № 1. – С.35–36.
- 366.** Савицкая Д. Психологическая готовность детей к школьному обучению / Д. Савицкая // Начальная школа. – 1999. – № 3. – С. 22–25.
- 367.** Савченко Л.О. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти [Текст] : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Савченко Лариса Олексіївна . – Одеса, 2014. – 408 с.

368. Савченко О. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи / О. Савченко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 1. – С. 6–10.
369. Савченко О. Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти / О. Я. Савченко // Дошкільне виховання. – 2000. – № 11. – С. 4–5.
370. Савченко О. Цілі й цінності реформування сучасної школи / О. Савченко // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 20–23.
371. Сажина С. Д. Проектирование содержания дошкольного образования на основе интеграции : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / С. Д. Сажина. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.
372. Салмина Н. Г. Виды и функции материализации в обучении / Н. Г. Салмина. – Москва : МГУ, 1981. – 136 с.
373. Сапогова Е. Е. Психологические особенности переходного периода в развитии детей 6-7 лет / Е. Е. Сапогова. – Москва : Дрофа, 1996. – 452 с.
374. Світ дитинства: комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів / А. М. Богущ, О. М. Байєр, Л. В. Батліна та ін. ; наук. кер. А. М. Богущ. – Тернопіль: Мандрівець, 2015. – 200 с.
375. Селевко Г. Опыт системного анализа педагогических систем / Г. Селевко // Школьные технологии. – 1996. – № 6. – С. 21.
376. Семенов В. Д. Социальная педагогика: история и современность / В. Д. Семенов. – Екатеринбург : УрГУ, 1993. – 187 с.
377. Сенько А. С. Связь детского сада со школой / А. С. Сенько // Детский сад. – 1967. – № 11–12. – С. 389–398.
378. Сенько В. Г. Преемственность в воспитании школьников / В. Г. Сенько. – Минск : Народна асвета, 1989. – 111 с.
379. Сидельникова О. Формування гармонійної особистості / О. Сидельникова // Дитячий садок. – 2012. – № 34. – С. 5-9.
380. Симонович А. С. Детский сад: практическое руководство / А. С. Симонович. – Москва : Типография И. Д. Ситина, 1907. – 303 с.
381. Синягин Ю. Личность творческая, свободная, самостоятельная. Концепция авторской школы / Ю. Синягин // Народное образование. – 1994. – Вып. 2. – С. 65–67.
382. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализации целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования. – Москва, 1995. – С. 177–184.

- 383.** Словник іншомовних слів / З. Пустовіт, О. Скопенко, Г. Сюта, Т. Цимбалюк. – Київ : Довіра, УНВЦ «Рідна мова». – 2002. – 1017 с.
- 384.** Словник-хрестоматія педагогічних понять [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://socpedagogika.narod.ru/Slova.html> (дата звернення: 19.02.2015)
- 385.** Смирнов В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В. И. Смирнов. – Москва, 1999. – С. 66.
- 386.** Советский энциклопедический словарь / под. ред. А. М. Прохорова. – Москва : Советская энциклопедия, 1980. – 1631 с.
- 387.** Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. – Москва ; Бишкек ; Екатеринбург, 1996. – 74 с.
- 388.** Соловейчик С. Педагогика для всех / С. Соловейчик. – 2-е изд. – Москва : Первое сентября, 2000. – 496 с.
- 389.** Соломенникова О. А. Преемственность в работе начальной школы и дошкольного учреждения: гендерный поход / О. А. Соломенникова, И. А. Баранникова // Начальная школа. – 2008. – № 2. – С. 3–6.
- 390.** Справочник директора школы / сост. Ф. И. Пузырев. – Москва : Просвещение, 1983. – 238 с.
- 391.** Степанова Т. М. Еволюція змісту дошкільної освіти у другій половині ХХ століття : монографія / Т. М. Степанова. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 184 с.
- 392.** Степанова Т. М. Індивідуалізація і диференціація навчання математики дітей дошкільного віку : монографія / Т. М. Степанова. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2006. – 205 с.
- 393.** Степанова Т. М. Індивідуально-диференційований підхід до музичного виховання дітей старшого дошкільного віку : монографія / Т.М.Степанова, Т. А. Лісовська. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2012. – 256 с.
- 394.** Степанова Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки: методологія, теорія, практика (кінець ХІХ – ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. доктора пед. наук : 13. 00. 01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» ; 13. 00. 08 «Дошкільна педагогіка» / Т. М. Степанова. – Київ, 2011. – 43 с.

- 395.** Степанова Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки: методологія, теорія, практика (кінець XIX-XX століття) : монографія / Т. М. Степанова. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 424 с.
- 396.** Стефановская Т. А. Педагогика : наука и искусство / Т. А. Стефановская. – Москва, 1998. – С. 78.
- 397.** Струннікова Д. І. Формування етичної самосвідомості студентів у процесі фахової підготовки / Д. І. Струннікова, Я. А. Квасецька // Педагогічний дискурс. - 2012. – Вип.13. – С. 364-368.
- 398.** Субботский Е. В. Ребенок открывает мир: книга для воспитателя детского сада / Е. В. Субботский. – Москва : Просвещение, 1991. - 207 с.
- 399.** Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. Т.2 / В. А. Сухомлинский. – Москва : Педагогика, 1980. – 384 с.
- 400.** Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – Москва: Просвещение, 1985. – 400 с.
- 401.** Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. – Москва : Просвещение, 1979. – 393 с.
- 402.** Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Київ : Радянська школа, 1981. – 382 с.
- 403.** Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Т. 2 / В. О. Сухомлинський. – Київ : Радянська школа, 1976. – 579 с.
- 404.** Сучасні п'ятирічні діти: проблеми та особливості розвитку: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції (Київ, 4 червня 2013 р.) / авт.- упоряд. О. А. Удод, Т. В. Панасюк, О. П. Долинна та ін. ; за заг. ред. Б. М. Жебровського. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 88 с.
- 405.** Теплов Б. М. Способности и одарённость / Б. М. Теплов // Избранные труды : в 2 т. – Москва : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 43–129.
- 406.** Терещенко В. А. Формування психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями: дис. ... канд. психол. наук: 10.00.07 / Терещенко Вікторія Анатоліївна. – Кам'янець-Подільський, 2008. – 237 с.
- 407.** Тихеева Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. – Москва : Просвещение, 1967. – 215 с.

408. Тихомиров О. К. Теория деятельности, измененной информационной технологией / О. К. Тихомиров // Вестник Московского университета. Психология. Серия 14.– 1993. – № 2. – С. 31–41.
409. Тлумачний словник української мови : (близько 40000 слів) / за ред. проф. В. С. Калашника. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків : Прапор, 2004. – 992 с.
410. Удовенко М. Діагностика психологічної готовності 6-річних дітей до навчання в школі / М. Удовенко // Початкова освіта. – 2003. – № 18 (210). – С. 14–46.
411. Українське дошкілля. Програма / О. Білан, Л. Возна, О.Максименко. – Тернопіль : Мандрівець, 2012.
412. Уледов А. К. Духовное обновление общества / А. К. Уледов. – Москва : Мысль, 1990. – 336 с.
413. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация / И. Э. Унт. – Москва : Педагогика, 1990. – 192 с.
414. Урбанская М. В. Образовательная среда как фактор формирования готовности ребенка к обучению в условиях предшкольного образования : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / М. В. Урбанская. – Санкт-Петербург, 2010. – 21 с.
415. Усова А. П. Дидактические основы связи и преемственности в работе между детским садом и школой / А. П. Усова // Подготовка детей в детском саду к школе. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1955. – С. 35.
416. Усова О. П. Заняття в дитячому садку / О. П. Усова // Дошкільне виховання. – 1952. – № 9. – С. 3–13.
417. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – Москва : Педагогика, 1974. – 523 с.
418. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 / К. Д. Ушинский. – Москва : Педагогика, 1974. – 296 с.
419. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский // Сочинения : в 11 т. – Москва ; Ленинград : АПН РСФСР, 1951. – Т. 8. – С. 291.

420. Федорович Л. О. Підготовка дітей до школи в умовах навчально-виховного комплексу: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 09 / Федорович Людмила Олександрівна. – Полтава, 2003. – 253 с.
421. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 1997. – 160 с.
422. Философский словарь / под ред. И. Г. Громова. – Москва : Наука, 1987. – С. 147–293.
423. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд. – Москва : Политиздат, 1991. – 560 с.
424. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев. – Москва : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
425. Філософія освіти : навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. – К. : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с.
426. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; голов. ред. В. І. Шинкарук. – Київ : Абрис, 2002. – 742 с.
427. Фіцула М. Педагогіка : навч. посіб. / М. Фіцула. – Київ : Академія, 2000. – 544 с.
428. Френе С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе ; [пер. с франц.]. – Москва : Прогресс, 1990. – 304 с.
429. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – Минск : Университет, 1979. – 520 с.
430. Хуторской А. Современная дидактика / А. Хуторской. – Москва ; Харьков ; Минск, 2001. – 544 с.
431. Цукерман Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – Москва : Интерпракс, 1995. – 288 с.
432. Цимбалару А. Педагогічне проектування освітнього простору в школі І ступеня: теорія і практика : монографія / А. Цимбалару. – Київ : Педагогічна думка, 2013. – 691 с.
433. Чепка О. В. Наступність ігрових форм навчальної діяльності в умовах навчально-виховного комплексу «школа-дошкільний заклад» : дис. ...

- канд. пед. наук : 13. 00. 08 / Чепка Олена Володимирівна. – Умань, 2005. – 259 с.
- 434.** Черепаня Н. І. Проблеми готовності дитини до школи / Н. І. Черепаня // Педагогіка і психологія. Формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – Київ, 2004. – Вип. 33. – С. 421–426.
- 435.** Черепаня Н. І. Організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13. 00.08 «Дошкільна педагогіка» / Н. І. Черепаня. – Херсон, 2006. – 21 с.
- 436.** Чередов И. М. О системе работы педагогического коллектива школы с родителями и общественностью по коммунистическому воспитанию учащихся : (В помощь учителю в работе по новой программе) / И. М. Чередов // За творческий труд. – Омск, 1972. – С. 34–52.
- 437.** Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособ. для вузов / Д. В. Чернилевский. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
- 438.** Что такое предшкольное образование.[Электронный ресурс] – Режим доступа:emigration.russie.ru|20050405|что_такое_predshkolnoe_obrazovanie|-56k. (дата звернення: 26.09. 2014).
- 439.** Чумичева Р. М. Управление качеством дошкольного образования / Р. М. Чумичева. – Ростов-н-Дону : Издательство РГПУ, 2000. – 342 с.
- 440.** Шамаева С. Е. Антология сказки / С. Е. Шамаева. – Воронеж : Издательство «Левый берег», 1996. – 270 с.
- 441.** Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Шапар. – Харків : Прапор, 2005. – 640 с.
- 442.** Шаховская Н. Н. Образовательная среда ДОУ: условия повышения качества дошкольного образования / Н. Н. Шаховская // Управление ДОУ. – 2006. – № 2. – С. 9–17.
- 443.** Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1 / под ред. Н. Т. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. – Москва : Педагогика, 1980. – 304 с.
- 444.** Шванцара И. Диагностика психического развития / И. Шванцара. – Прага: Авиценум, 1978. – 388 с.

445. Шиліна Н. Є. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі: дис. ... канд. пед.наук: 13. 00. 02 / Шиліна Наталія Євгеніївна. – Одеса, 2003. – 321 с.
446. Школа-коммуна Наркомпроса / под ред. М. М. Пистрака. – Москва : Педагогика, 1990. – 288 с.
447. Шорохова Е. В. Психологический аспект проблемы личности / Е. В. Шорохова // Теоретические проблемы психологии личности. – Москва, 1974. – С. 26.
448. Шевелева Г. М. Образовательное пространство. Современный взгляд. Подходы к формированию / Г. М. Шевелева. – Воронеж, 2001. – 103 с.
449. Щепанский Я. Элементарные понятия социологии / Я. Щепанский. – Москва : Прогресс, 1970. – 240 с.
450. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе : кн. для учителя / Г. И. Щукина. – Москва : Просвещение, 1986. – 144 с.
451. Эльконин Д. Б. Особенности психического развития детей шести-семилетнего возраста / Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер. – Москва : Просвещение, 1988. – 286 с.
452. Эльконин Д. Б. Психологическое развитие в детском возрасте / Д. Б. Эльконин. – Москва : НПО «Модек», 1995. – 416 с.
453. Эльконин Д. Б. Развитие личности ребенка – дошкольника / Д. Б. Эльконин // Психическое развитие в детских возрастах : избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : Институт практической психологии, 1997. – С. 87–100.
454. Юдина Е. Г. Позиция педагогов: авторитаризм и партнерство / Е. Г. Юдина // Вопросы психологи : Научный журнал. – 2005. – № 4. – С. 132–142.
455. Яковлев А .О. Функціональний каркас освіти: інтерпретативні можливості / А. О. Яковлев // Грані – 2013. – № 3. – С. 20–25.
456. Якунин В. А. Педагогическая психология: учеб. пособ. / В.А.Якунин. – Санкт-Петербург : Полиус, 1998. – 639 с.
457. Яришева Н. Наступність у роботі дитячого садка і школи в оволодінні дітьми знаннями про природу / Н. Яришева // Дошкільне виховання. – 1973. – № 12. – С. 7–10.

- 458.** Kneller George F. Introduction to the Philosophy of Education / George F. Kneller. – New York : John Wiley and Sons, 1971. – P. 20–21.
- 459.** Kovshar, Elena. Role in the formation of activity approach is in becoming personalities of child // GESIS – Leibniz Institute for the Social Sciences: Konzept: Scientific and Methodological e-magazine. – Koln, Germany. – URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-453516>
- 460.** Mead G. H. New paperback edition (1967). Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist / G. H. Mead // The University of Chicago Press, 1967. – 97 p. 244, 244, 244
- 461.** Schraw G. Improving College Teaching Using an Interactive Compensatory Model of Learning / Gregory Schraw, David Brooks. – DWB Site /G. Schraw. – Режим доступу: <http://http://dwb.Unl.edu/Chau/CompMod.Html>. – Заголовок з екрану (дата звернення 06.02.2014 р.)

ДОДАТКИ**Додаток А****Зміст Базового компонента дошкільної освіти та Державного
стандарту загальної початкової освіти**

<p>Базовий компонент дошкільної освіти</p> <p>Освітні лінії</p>	<p>Державний стандарт початкової загальної освіти</p> <p>Освітні галузі</p> <p>443</p>
<p>Освітня лінія «Особистість дитини» передбачає формування на кінець дошкільного періоду життя в дитини: здоров'язбережувальної компетенції (обізнаність з будовою свого тіла; основними показниками власного здоров'я, цінністю здоров'я для людини; дотримання правил безпеки життєдіяльності);</p> <p>особистісно-оцінної компетенції (обізнаність дитини з образом самої себе, своїм «Я»; здатність до самооцінки).</p>	<p>Метою освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» є формування здоров'язбережувальної компетентності.</p> <p>Здоров'язбережувальна компетентність формується шляхом вивчення предметів освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» і передбачає оволодіння учнями відповідними компетенціями.</p>
<p>Освітня лінія «Дитина в соціумі» передбачає формування родинно-побутової компетенції (обізнаність із нормами та правилами сімейного (родинного) співжиття; здатність їх дотримуватися);</p> <p>соціально-комунікативної компетенції (обізнаність із різними соціальними ролями людей; усвідомлювати своє місце в соціальному середовищі; здатність взаємодіяти з людьми).</p>	<p>Метою освітньої галузі «Суспільствознавство» є особистісний розвиток учня, формування його соціальної і громадянської компетентностей.</p> <p>Соціальна і громадянська компетентності як ключові мають міждисциплінарний характер, інтегруються всіма освітніми галузями і спрямовуються на соціалізацію особистості, набуття громадянських навичок співжиття і співпраці у суспільстві, дотримання соціальних норм.</p>
<p>Кінцевою метою освітньої лінії «Дитина у природному довкіллі» є сформованість природничо-екологічної компетенції.</p>	<p>Метою освітньої галузі «Природознавство» є формування природознавчої компетентності.</p>
<p>Освітня лінія «Дитина у світі культури» передбачає сформованість предметно-практичної компетенції</p>	<p>Освітня галузь «Технології» передбачає формування і розвиток в учнів технологічної, інформаційно-</p>

Додаток Б

Програма охоплення передшкільною освітою дітей п'ятирічного віку

Мета Програми - розроблення механізму організації та впровадження передшкільної освіти дітей 5-ти років.

Завдання Програми:

- забезпечити особистісне зростання кожної дитини з урахуванням її задатків та нахилів, здібностей, індивідуальних психологічних та фізичних особливостей;
- створити розвивальне освітнє середовище для здобуття якісної обов'язкової дошкільної освіти дітьми п'ятирічного віку;
- опрацювати нормативно-правову базу та методичну літературу з цього питання;
- вивчення та опанування вихователями та вчителями Державних стандартів дошкільної і початкової ланок освіти – БКДО та ДСПО;
- виокремити основні завдання дошкільної та початкової ланок освіти у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні та Державному стандарті початкової загальної середньої освіти;
- знайомство педагогів двох ланок освіти з програмами навчання, виховання і розвитку дітей у ДНЗ і 1 класі школи;
- розробити форми і методи роботи з дітьми 5-ти років, які не відвідують дошкільні навчальні заклади;
- сприяти поліпшенню та розширенню педагогічного патронату педагогами дошкільних установ та загальноосвітніх шкіл;
- організувати широке обговорення з педагогічною та батьківською громадськістю проблеми наступності розвитку і навчання дітей у певному віковому періоді;
- висвітлювати в пресі і на сайті ДНЗ умов переходу на новий зміст і структуру дошкільної і початкової ланок освіти;
- інтегрування родинного і суспільного дошкільного виховання, засобом створення партнерської взаємодії з батьками майбутніх першокласників, активного залучення членів сімей до навчально-виховного процесу, впровадження дієвих форм партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти.

№	Зміст заходів	Термін виконання	Відповідальний за виконання	Примітка
1. Організаційні заходи				
1.1	Визначити територію обслуговування та відповідальних осіб за організацію і проведення обліку дітей дошкільного віку в районі.	Щорічно. З 15.05 -15.06.	УОН, РВО	
1.2	Визначити базові дошкільні навчальні заклади з питань впровадження різноманітних організованих форм передшкільної освіти у кожному районі.		УОН, РВО	
1.3	Розробити сумісний план роботи відділів освіти з районними дитячими поліклініками, управліннями праці та соціального захисту населення, службами у справах дітей, комітетами у справах сім'ї та молоді щодо виявлення та максимального охоплення дітей, які не відвідують дошкільні заклади, організованими формами дошкільної освіти.	До 10.09. щорічно.	УОН, РВО, зав. ДНЗ	
1.4	Організувати роботу консультативних пунктів у поліклініках та ДНЗ з питань соціального патронату	Протягом року.	РВО, Завідуючі ДНЗ	
1.5	Розробити анкети для батьків з метою вивчення їх запитів та	Травень,	ІМЦ, завідуючі	

	потреб щодо надання послуг передшкільної освіти.	вересень 20... -20... рр.	ДНЗ	
1.6	Запровадити різні форми роботи та співпраці з ЗМІ щодо пропаганди пріоритету передшкільної освіти у місті та розробити моделі роботи з дітьми, які не охоплені мережею ДНЗ.	Постійно.	ІМЦ, РВО, Завідуючі ДНЗ	
2. Методичне забезпечення				
2.1	Забезпечити умови використання інформаційно-методичних комплектів (електронні посібники, віртуальні лабораторії, електронні бази, освітні портали тощо) у міській та районних системах дошкільної освіти.	Постійно.	УОН, РВО	
2.2	Здійснити моніторинг якості передшкільної освіти.	Протягом року.	ІМЦ, РВО	
2.3	Надати педагогічним колективам допомогу у вивченні можливостей оптимального використання умов дошкільних закладів для роботи з дітьми п'ятирічного віку, які не охоплені навчанням.	20... -20... рр.	Завідуючі ДНЗ	
2.4	Запровадити систему медіа освіти, забезпечити дошкільні навчальні заклади інформаційними програмами («Електронна пошта для батьків» тощо).	20... -20... рр.	ІМЦ, РВО, завідуючі ДНЗ	
2.5	Провести діагностування педагогів			

	щодо проблеми підготовки старших дошкільників до подальшого навчання їх у школі.	20...-20... рр.	РВО	
2.6	Підготувати методичні рекомендації для вихователів ДНЗ щодо проведення роботи з родинами старших дошкільників, діти яких не відвідують дошкільні заклади.	20...-20... рр.	УОН, РВО	
2.7	Проводити методичні заходи з педагогами ДНЗ та КЗШ щодо впровадження програми розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» (наказ МОН України від 23.11.2010 №1111).	20...-20..рр.	УОН, ІМЦ, РВО	
2.8	Організувати комунікаційні засідання в он-лайн режимі з поліклініками, КЗШ, ЖКП, ПНД, ПМПК, радою опіки і піклування тощо.	20...-20... рр.		
2.9	Організувати інформаційне ознайомлення усіх ДНЗ з сучасною нормативно-правовою базою з питань забезпечення ефективного розвитку дошкільної освіти шляхом висвітлення на освітньому порталі м. Кривого Рогу та електронному сайті КЗ «ІМЦ» у мережі Інтернет.	Постійно.	УОН, ІМЦ	
2.10	Зібрати у кожному ДНЗ нормативні документи, наукову, психолого-педагогічну літературу з питань організації навчально-виховної	Протягом року.	Завідуючі ДНЗ	

	роботи з дітьми старшого дошкільного віку.			
3. Соціально-педагогічний супровід батьків				
3.1	Забезпечити проведення сесійно-дистанційного навчання дітей старшого дошкільного віку, які не відвідують дошкільні навчальні заклади.	Постійно.	Завідуючі ДНЗ	
3.2	Розгорнути систему педагогічної просвіти батьків у мікрорайонах ДНЗ, що мають дітей старшого дошкільного віку, через проведення консультативних навчальних модулів, діалогів електронною поштою для батьків, залучення їх до інтерактивних форм методичної роботи, Інтернет-семінари, конференції тощо.	Протягом року.	Вихователі ДНЗ	
3.3	Виявити дітей з порушеннями розумового та фізичного розвитку та організувати їх обстеження медико-педагогічною консультацією.	Постійно.	Вчителі-дефектологи, вчителі - логопеди, ДНЗ, працівники поліклінік	
3.4	Забезпечити родини інформацією: - про наявність ДНЗ; - їх розташування; - зміст та напрями їх роботи; - умови перебування дітей.	20...-20... рр.	УОН, РВО	
3.5	Проводити масові заходи у ДНЗ із залученням дітей, які не відвідують			

	дитячий садок (свята, розваги, дні відчинених дверей театралізовані вистави тощо).	Протягом року.	Завідуючі ДНЗ	
3.6	Проводити роз'яснювальну роботу про необхідність підготовки дітей до навчання в школі та переваг у цьому питанні – суспільного виховання і навчання.	Постійно.	УОН, РВО, завідуючі ДНЗ	
3.7	Організувати школу для батьків майбутніх першокласників, діти яких відвідують та не відвідують ДНЗ	Січень-травень. Щороку.	Керівники ДНЗ ЗОШ	

Додаток В

Угода про співпрацю між дошкільним і загальноосвітнім навчальним закладом

Загальноосвітній навчальний заклад № _____ (школа) у особі
директора _____ і дошкільний навчальний заклад
(ККДНЗ) № __ у особі завідуючої _____ уклали дану
угоду.

1. Предмет угоди

Здійснення взаємодії навчальних закладів: школи КЗШ № _____ і ККДНЗ № __ з метою забезпечення наступності навчально-виховного процесу, соціальної адаптації дошкільника до умов учбової діяльності в школі.

2. Мета угоди

Спільна розробка і реалізація моделей взаємодії навчальних закладів, забезпечуючи наступність:

- у програмах, ефективних педагогічних технологіях;
- формах і методах роботи педагогів з дітьми;
- здійсненні педагогічної співпраці з батьками.

3. Обов'язки сторін

3.1. ККДНЗ зобов'язується:

3.1.1. Брати участь у спільних зі школою теоретичних і практичних семінарах з метою підвищення професійного рівня педагогів і забезпечення таким чином оптимального рівня якості освіти.

3.1.2. Ознайомити вихователів та інших спеціалістів, що працюють з дітьми старшого дошкільного віку, з варіантами корекції практичних умінь і навичок майбутніх першокласників.

3.1.3. Надавати батькам консультативно-діагностичну допомогу в рішенні питань соціальної адаптації дітей до умов шкільного життя.

3.1.4. Ознайомити батьків з програмами розвитку дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного закладу та першого класу школи, проводити відкриті заняття й інші методичні заходи.

3.1.5. Регулярно проводити відкриті перегляди різних видів діяльності у випускних групах дошкільного закладу для вчителів початкових класів з метою демонстрації кращих зразків педагогічних технологій і обміну досвідом.

3.1.6. Відповідно до спільного плану роботи ККДНЗ і КЗШ проводити фізкультурно-спортивні, літературно-музичні і театралізовані свята.

3.2. Школа зобов'язується:

3.2.1. Вивчити особливості освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ.

3.2.2. Комплектувати перші класи на диференційованій основі і забезпечити наступність в роботі на рівні початкової ланки школи.

3.2.3. Проводити протягом року консультативну і методичну роботу, спрямовану на забезпечення успішної адаптації дітей до умов школи, використовуючи взаємовідвідування, спільні семінари тощо.

3.2.4. У процесі шкільного навчання продовжити роботу по забезпеченню фізичного, психічного і емоційного благополуччя дітей, розвитку їх творчих здібностей у різних видах діяльності.

3.2.5. Спільно із спеціалістами ККДНЗ обговорювати підсумки успішності випускників, причини неуспішності, проблеми адаптації.

3.2.6. Проводити відкриті уроки вчителів початкових класів для вихователів, інших спеціалістів ККДНЗ з метою демонстрації кращих зразків педагогічних технологій і обміну досвідом.

3.2.7. Проводити ознайомлювальні зустрічі вчителів початкових класів з майбутніми першокласниками і їх батьками.

3.2.8. Брати участь у батьківських зборах, що проводяться в ККДНЗ з питань підготовки дитини до школи.

3.2.9. Проводити у канікулярний період спільні заходи із залученням дітей старшого дошкільного віку, учнів початкових класів та їхніх батьків.

4. Строк дії угоди:

4.1. Строк дії угоди:

початок:

1 вересня 20_____ р.;

завершення:

31 серпня 20 р.

Підписи сторін

Тема: «Наступність у навчанні дітей старшого дошкільного віку та першокласників».

Мета: сформувати спільні вимоги дитячого дошкільного закладу та школи до успішної адаптації у навчанні майбутніх першокласників; ознайомити з особливостями впровадження інноваційних технологій вчителями початкових класів в навчально-виховний процес; створити передумови для обміну досвідом між школою, садочком, батьками, психологом, логопедом.

Учасники семінару: методичне об'єднання вчителів початкових класів та вихователі ДНЗ.

План семінару

I. Візитна картка школи.

1. Мультимедійна презентація школи.
2. Вступне слово директора школи.

II. Тренінг «Сучасні перспективні технології у спільній праці початкової школи, дитячого садка та батьків».

1. Вправа «Привітання».

Мета: підготувати учасників семінару до роботи, створити комфортну атмосферу, хороший настрій, сприяти згуртованості.

2. Повідомлення «Що відбудеться на нашій зустрічі?».

Мета: ознайомити учасників з основними питаннями теми та завданнями семінару.

3. Вправа «Очікування».

Мета: визначити сподівання й очікування учасників семінару.

4. Вправа «Модель співпраці».

Мета: актуалізувати відчуття важливості, складності проблеми та необхідності відповідального ставлення до неї; спрямувати подальшу роботу щодо осмислення учасниками наступності та послідовності співпраці школи, дитячого садочка та батьків.

Процедура виконання: Група учасників поділяється на 3 підгрупи, кожна з яких отримує завдання, виходячи з власного бачення цієї проблеми.

Допоміжними можуть бути запитання:

- Якого майбутнього школяра хоче побачити в школі вчитель?
- До якого вчителя мріють віддати батьки свою дитину?
- Якому вчителю хотіли б довірити своїх вихованців вихователі?

Групу дітей представляє запис на магнітофоні, де діти висловлюють своє відношення до школи. Учасники створюють свої моделі цієї проблеми, використовуючи аркуші паперу А-3, маркери, фломастери.

III. Калейдоскоп педагогічної майстерності «Творча спілка в інтересах дітей».

IV. Презентація «Школа майбутнього першокласника».

V. Психологічні аспекти наступності та перспективності освітньо-виховної роботи дитячого садка та початкової школи. (Виступ практичного психолога)

Розглянувши, дитячий садок і школу, нам необхідно дізнатися, а як же вони допомагають безпосередньо молодшому школяреві. Це той вік, коли дитина тільки перейшла з дитячого садка до школи. Нам необхідно дізнатися, як же школа вирішує ці проблеми і як їй в цьому допомагає дитячий садок. Мова йде про наступність освіти в цих установах.

Реалізація принципу наступності між дошкільною та початковою шкільною освітою здійснюється через координацію діяльності педагогічних колективів дитячого садка і школи.

Вчені основним компонентом наступності вважають взаємозв'язок у змісті навчально-виховного процесу, формах і методах навчання.

Наступність розглядається через готовність дітей до навчання в школі та адаптацію до нових умов життя, через перспективні зв'язки між віковими лініями розвитку. Педагогічний процес - цілісна система. Отже, спадкоємність повинна здійснюватися в усіх напрямках, включаючи цілі, зміст, форми, методи, і реалізуватися через взаємодію всіх професійних

рівнів, включаючи роботу вихователя дитячого садка, шкільного вчителя, психолога дошкільного закладу, психолога школи і т. ін.

Взаємозв'язок дошкільної та початкової освіти передбачає вирішення таких пріоритетних завдань на щаблі дитинства: залучення дітей до цінностей здорового способу життя; забезпечення емоційного благополуччя кожної дитини, розвиток її позитивного світосприйняття; розвиток ініціативності, допитливості, довірливості, здатності до творчого самовираження; стимулювання комунікативної, пізнавальної, ігрової та іншої активності дітей у різних видах діяльності; розвиток компетентності у сфері відносин до світу, людей, до себе, включення дітей у різні форми співпраці (з дорослими та дітьми різного віку); формування готовності до активної взаємодії з навколишнім світом (емоційної, інтелектуальної, комунікативної, ділової та ін.); розвиток бажання і вміння вчитися, формування готовності до самоосвіти; розвиток ініціативності, самостійності, навичок співпраці в різних видах діяльності; вдосконалення досягнень дошкільного розвитку; спеціальна допомога з розвитку несформованих у дошкільному дитинстві якостей; індивідуалізація процесу навчання, особливо у випадках випереджаючого розвитку або відставання.

Одним з напрямків взаємозв'язку двох освітніх ступенів є забезпечення якісного психолого-педагогічного супроводу, який дозволяє не тільки подолати виникаючі труднощі в процесі навчання, але й запобігти їм. Ці найважливіші завдання можуть успішно вирішуватися в умовах різнобічної взаємодії дитячого садка та інших освітніх структур, якщо дошкільний заклад виступає в якості відкритої, готової до діалогу зі школою і громадськістю виховно-освітньою системою.

У практиці багатьох дошкільних установ і шкіл склалися продуктивні форми співробітництва, реалізації програм та планів з підготовки дошкільнят до систематичного навчання у школі. Досить ефективні такі форми взаємодії між вихователем дитячого садка і вчителем, як взаємне ознайомлення з

програмами, відвідування відкритих уроків та занять, ознайомлення з методами і формами роботи, тематичні бесіди про вікові особливості розвитку дитини. Чимало важливими є зв'язки між дитячим садком, школою, іншими установами, сім'єю: співпраця з методичним кабінетом; спільна участь у педагогічних радах і семінарах; відвідування дітьми старшої групи дитячого садка першого класу; співпраця з родиною через взаємодію з батьківським комітетом; співпрацю психологів дошкільного закладу та загальноосвітньої школи.

Зазначені види робіт орієнтовані на забезпечення природного переходу дошкільника з дитячого садка в школу, педагогічна підтримка нової соціальної ситуації, допомога у соціалізації, допомога сім'ї у співпраці з дитиною, при вступі дитини до школи.

Вихователь дитячого садка і вчитель школи знайомлять один одного зі специфікою планування виховної роботи в дитячому садку і тематичними планами уроків у школі. Це визначає необхідний рівень розвитку, який дитина має досягти до кінця дошкільного віку, той обсяг знань і умінь, який потрібен йому для освоєння читання, письма та математичних знань.

Відвідування вихователем уроків у школі, а вчителем - занять у дитячому садку дозволяє познайомитися з обстановкою і організацією життя і навчання дитини, обмінятися досвідом, знайти оптимальні методи, прийоми і форми роботи. Так, вихователі дитячих садків можуть на основі аналізу відкритих уроків запропонувати вчителям першого класу способи застосування в навчанні ігрових методів, наочних посібників, сприяючи більш тісному зв'язку навчально-методичної наступності між дитячим садком і школою. Педагоги під час таких відвідувань можуть обмінюватися інформацією про педагогічні новинки в періодичній пресі.

У процесі аналізу отриманих результатів спільної діяльності досягаються взаємні угоди про найбільш плідні форми співпраці, які дозволяють педагогам інформувати один одного про успішність дітей,

труднощі у їх вихованні та навчанні, обстановки в сім'ї і т.д. Вихователь тривалий час спостерігає за дитиною, дає докладні відомості про неї, про її рівень розвитку, стан здоров'я, інтереси, індивідуальні особливості, характер і темперамент, рекомендації з вибору способів індивідуального підходу до дитини. Педагогам та вихователям необхідно розробляти спільні програми, форми і способи роботи з сім'ями, діти яких мають проблеми в розвитку навичок соціалізації.

Дуже важливі форми обміну досвідом старших дошкільників та учнів у першому класі. Дитячий садок спільно зі школою організовує різні заходи, на яких зустрічаються вихованці дитячого садка і учні. Такі зустрічі актуалізують їх допитливість, посилюють інтерес до школи і соціальних явищ. Майбутні першокласники навчаються у школярів способам поведінки, манерам розмови, вільного спілкування, а школярі - проявляти турботу про молодших товаришів.

Отже, школа і дитячий садок - дві суміжні ланки в системі освіти, і їхнє завдання - забезпечити якісний психолого-педагогічний супровід, що дозволяє не тільки подолати виникаючі у дитини труднощі, але й забезпечити їх профілактику. Тут важлива організація своєчасної допомоги з боку медичних працівників та дитячої поліклініки, корекційно-психологічна допомога дитячого садка і школи, мобілізація зусиль і, звичайно ж, розуміння і співпраця з батьками, з родиною дитини, що є безпосередньою ланкою в роботі з дітьми. Багатоаспектність проблеми наступності між дитячим садком і школою потребує конструктивного діалогу всіх зацікавлених соціально-адміністративних груп і структур.

VI. Характеристика мовного розвитку майбутніх першокласників.

(Виступ логопеда дитячого садочка).

VII. Аукціон педагогічних ідей «Із світу по думці».

Пропонується внести творчі ідеї щодо оновлення партнерських стосунків.

VIII. Підведення підсумків семінару.

Додаток Д

Заняття–тренінг № 1

Тема: Аналіз Державних стандартів дошкільної та початкової ланок освіти (БКДО, ДСПО). Базовий компонент дошкільної освіти: компетентнісний підхід щодо розвиненості, навченості та вихованості дітей дошкільного віку.

Мета тренінгу: підвищення рівня поінформованості педагогів дошкільних навчальних закладів стосовно сутності компетентнісного підходу як головного принципу Базового компонента дошкільної освіти; формування їх професійних умінь щодо використання ефективних підходів для розвитку різних видів компетенцій дітей дошкільного віку, спрямованостей на організацію навчально-виховного процесу з позицій компетентнішого підходу.

Обладнання та матеріали: аркуші білого паперу формату А4 та А1; стікери; маркери; плакат для прикріплення карток із зафіксованими очікуваннями; комплект карток з ключовими положеннями Базового компонента дошкільної освіти для вправи «Вчуся сам, навчаючи інших» та завданнями для роботи в підгрупах; смужки паперу, на одних з яких записані види компетенцій дошкільника, на інших - їх сутнісні характеристики (за кількістю підгруп).

Хід тренінгу

Вступ

Керівник тренінгу виголошує вступне слово про тему та головну мету тренінгу, а потім пропонує прийняти правила роботи групи. Їх записують на плакаті «Правила групи». На їх підтримку кожен учасник ставить свій підпис на вільному від тексту полі.

Правила роботи групи: усі учасники називають одне одного лише... (за домовленістю); конфіденційність; доброзичливість; активність; щирість; усі учасники обговорюють і розглядають лише ті ситуації та приклади, які відбуваються сьогодні.

I етап. Знайомство

Вправа «Про себе саму».

Мета: формування емоційно сприятливого мікроклімату, розвиток уміння стислої самопрезентації.

Час виконання: 10 хвилин.

Опис вправи

Керівник. Наше життя дуже стрімке, сповнене несподіванок та пізнання нового. Проте існують найважливіші речі та вміння, які людина проносить крізь усе життя, а отже, цінує та вміє робити найкраще. Нам належить назвати 3 такі категорії за алгоритмом: «Я... (ім'я) ціную і добре вмію...»

Завдання 1. Вправа «Ми в п'ятирічному віці» (виконується в парах).

Час виконання: 10 хвилин.

Процедура виконання: Кожному з учасників надається по 5 хвилин для того, щоб розповісти один одному про те, якими вони були у п'ятирічному віці. Розповідати можна як про зовнішній вигляд, так і про особливості поведінки.

Запитання для обговорення:

— Які почуття переживали учасники під час вправи?

— Які труднощі виникали під час представлення самого себе, слухання партнера?

— Що спадало на думку, коли слухали партнера?

— Чи є у вас спільні риси?

II етап. Вправи на засвоєння тренінгу

Завдання 2. Вправа «Вчуся сам, навчаючи інших».

Мета: конкретизація основних положень Базового компонента дошкільної освіти стосовно компетентнісного підходу до розвитку, навчання та виховання дошкільників; розвиток уміння чітко передавати інформацію колегам.

Час виконання: 15 хвилин.

Процедура виконання: Кожен учасник отримує по одній картці з інформацією за змістом теми тренінгу:

- Базовий компонент дошкільної освіти передбачає сформованість мінімально достатнього та необхідного рівня освітніх компетенцій дитини перших 6 (7) років життя, що забезпечує її повноцінний психофізичний та особистісний розвиток і психологічну готовність до навчання у школі.
- Зміст Базового компонента дошкільної освіти побудовано відповідно до вікових можливостей дітей на основі компетентнісного підходу, тобто спрямованості навчально-виховного процесу на досягнення соціально закріпленого результату (заданої норми, вимог до розвиненості, навченості та вихованості дитини).
- Набуття різних видів компетенцій дитиною дошкільного віку відбувається в різних видах діяльності (ігровій - провідній для дітей дошкільного віку; руховій; природничій; предметній; образотворчій; музичній; театральній; літературній; сенсорно-пізнавальній і математичній; мовленнєвій; соціокультурній та інших).

- Державний стандарт дошкільної освіти визначає 15 різних видів компетенцій дитини дошкільного віку: 11 — за інваріантною і 4 — за варіативною складовою.

Упродовж кількох хвилин учасники читають інформацію з картки, а потім рухаються в приміщенні, переповідаючи її іншим. Завдання полягає в тому, щоб поділитися інформацією та самим отримати інформацію від інших.

Коли вправа завершиться, керівник пропонує учасникам розповісти почуте, відтворити отриману інформацію й аналізує, узагальнює набуті знання у вигляді міні-лекції, текст якої готує заздалегідь.

Завдання 3. Вправа «У картинній галереї».

Мета: уточнення знань учасників щодо поступовості навчальних завдань для засвоєння дитиною змісту освітніх ліній Базового компонента дошкільної освіти; розвиток їхніх умінь щодо вибору ефективних тактик.

Час виконання: 25 хвилин.

Процедура виконання: Учасникам пропонують картки із завданнями. Відповідно до правил організації роботи в підгрупах, завдання виконують спільно й оформляють на плакаті у вигляді таблиці.

Завдання для роботи в підгрупах:

1. Прочитайте дієслова на позначення рівня засвоєння дитиною змісту освітніх ліній: розуміє, знає, усвідомлює, дотримується, здатна, застосовує, виявляє ставлення, оцінює, вміє, обізнана.

2. Запишіть їх у порядку, що відображає поступовість засвоєння дитиною певних понять за змістом освітніх ліній Базового компонента, у ліву колонку таблиці 1.

3. У центральній колонці запишіть характерні особливості прояву названих вище рівнів («як це підтверджується діями дитини»).

4. Пригадайте з власної практики підходи (методи та прийоми), які забезпечать високу ефективність засвоєння дитиною змісту освітніх ліній.

5. Зафіксуйте їх у правій колонці таблиці 1.

Після закінчення визначеного часу плакати прикріплюють у різних місцях кімнати так, щоб до них був вільний доступ. Серед учасників кожної підгрупи обирають 1 «екскурсовода», який залишається біля плакату даної підгрупи, а всі інші переходять до плакату, який підготувала інша підгрупа. Почергово учасники підгруп переходять від однієї до іншої таблиці («експонату музею») і вислуховують інформацію, яку щоразу повідомляє «екскурсовод».

Правило: можна запитувати й уточнювати незрозуміле.

Після закінчення вправи керівник узагальнює та конкретизує ефективні тактики для реалізації компетентнісного підходу в розвитку, навчанні та вихованні дошкільників.

Запитання для обговорення:

1. Що нового ви дізналися, виконуючи цю вправу?
2. Що було надмірно складним?
3. Як почувалися «екскурсоводи»?

Завдання 4. Вправа «Види компетенцій дошкільника» (виконують у підгрупах по 5-6 осіб).

Мета: вправляння в запам'ятовуванні переліку та уточнення характеристик різних видів компетенцій дошкільника.

Час виконання: 10 хвилин.

Процедура виконання: На смужках паперу записано або види компетенцій дошкільника, або їх сутнісні характеристики. Завдання: упродовж конкретного часу належить «з'єднати» ці смужки так, щоб назва компетенції співпала з її характеристикою.

Запитання для обговорення:

- Скільки карток вдалося з'єднати учасникам кожної підгрупи?
- Характерні ознаки якої компетенції є найскладнішими для засвоєння?

- Як слід організувати навчально-виховний процес, щоб забезпечувати набуття дитиною різних видів компетенцій у різних видах діяльності?

III етап. Завершення

Завдання 5. Вправа «sms-повідомлення».

Час виконання: 10 хвилин.

Процедура виконання: Потрібно написати повідомлення з приводу ефективності даного заняття. Важливо спочатку обговорити (без оцінювання) всі види діяльності.

Заняття–тренінг № 2

Тема тренінгу: Освітні лінії Базового компонента дошкільної освіти: зміст інваріантної та варіативної складових.

Мета: підвищення рівня поінформованості учасників з теми; набуття знань щодо структури та змісту інваріантної й варіативної складових Базового компонента дошкільної освіти; формування установок на забезпечення цілісного підходу до розвитку особистості дошкільника.

Обладнання та матеріали: проектор, мультимедійна дошка, ноутбук; фліпчарт; кольорові маркери; папір формату А1, А4; бейджики; ручки; контурна карта із зображенням земної поверхні; площинні силуети материків;

«Корабель надії» (площинне зображення); плакат «Берег здійснених надій»; кольорові стікери; торбинка з набором дрібних предметів (за кількістю учасників); цукерки 7 видів для поділу на підгрупи (порівну за кількістю учасників); мікрофон; роздатковий матеріал за змістом кожної освітньої лінії для 7 підгруп; великий картонний силует золотої монети (для поділу на групи).

Хід тренінгу

Керівник оголошує тему та мету тренінгу й зазначає, що дане заняття є логічним продовженням попередньої роботи. З метою подальшої конструктивної взаємодії учасників навчання пропонує пригадати правила роботи групи, що були прийняті самими педагогами. Цікавиться, чи будуть пропозиції стосовно зміни, доповнення правил.

I етап. Вступне слово тренера про актуальність теми

Базовий компонент дошкільної освіти є державним документом, обов'язковим для вивчення та упровадження в практику роботи кожним педагогом.

Якщо говорити образно, то Базовий компонент для педагога - це своєрідна «навігаційна мапа», на якій представлено шляхи (у формі норм та положень), що ведуть до досягнення кінцевої мети освітньо-виховного впливу - набуття дитиною необхідної інформації, формування життєво важливих умінь та навичок, системи ціннісних ставлень до світу та самої себе. Наша мапа має лише контурне зображення, без жодних підказок-навігацій, однак упродовж заняття ми навчимося «читати» її, деталізуємо та обговоримо важливі напрями.

Як карта світу представлена материками й океанами, так і Базовий компонент дошкільної освіти має певні структурні складові, одні з яких є обов'язковими на шляху подорожі, інші - покликані підсилити враження, поглибити знання, викликати позитивні емоції тощо. На сьогоднішньому занятті ми випробуємо себе в ролі капітанів та навчимося вправно вести судно під назвою «Новий Базовий компонент дошкільної освіти».

Очікування

Вправа «Корабель на надії».

Тренер просить учасників написати на стікерах, чого саме чекають вони від сьогоднішнього заняття. Після цього кожен учасник зачитує свої очікування та приклеює стікер на намальований плакат «Корабель надії».

II етап. Створення мікроклімату працездатності

Завдання 1. Вправа «Історії з торбинки».

Мета: актуалізація знань учасників навчання щодо змісту Базового компонента дошкільної освіти.

Час виконання: 15 хвилин.

Процедура виконання: Учасникам пропонується довільно вибрати з торбинки предмет та розповісти від його імені, які завдання, передбачені Базовим компонентом, завдяки йому можна реалізувати. У торбинці мають бути різноманітні предмети за кількістю учасників навчання (клубок ниток, каштан, писанка, лялька, тарілка, сопілка, пазли, проїзний квиток, черевичок, дзвіночок, мило, лупа, соломинка, волян, ялинкова прикраса, яблуко, м'яч, упаковка від ліків тощо).

Далі кожен учасник по черзі презентує себе, наприклад: «Я - зубна щітка. Я формуватиму в дітей навички особистої гігієни, навчу їх правильно чистити зуби та доглядати за ротовою порожниною; ознайомлю із «друзями» та «ворогами» зубів...».

Запитання для обговорення:

- Через які дієслова було сформульовано основне призначення (роль) кожного предмета в освітньому процесі з дошкільниками? (навчити, виховати, зрозуміти, показати, сформувати тощо)
- Чи знайшло це відображення в новому Базовому компоненті дошкільної освіти? Яким чином?
- У зміст яких освітніх ліній ми можемо включити те чи інше завдання? Яким чином?

III етап. Вправи на засвоєння змісту тренінгу

Міні-лекція «Освітні лінії Базового компонента дошкільної освіти».

Час виконання: 15 хвилин.

Тези: Базовий компонент дошкільної освіти визначає зміст і структуру дошкільної освіти за його інваріантною і варіативною складовими.

Інваріантна складова змісту дошкільної освіти формується на державному рівні та є обов'язковою для навчальних закладів різних типів і форм власності, що забезпечують реалізацію завдань дошкільної освіти. З огляду на важливість дошкільного дитинства як базового періоду для формування способів пізнання, розуміння та відображення внутрішньої (психічної) та зовнішньої (Всесвіт) картини світу, змістом Базового компонента дошкільної освіти визначено освітні лінії, що забезпечують засвоєння дитиною способів (механізмів) розвитку (саморозвитку), набуття знань, умінь і навичок дитини.

Інваріантну частину змісту дошкільної освіти систематизовано за освітніми лініями, що забезпечує неперервність змісту освітніх ліній дошкільної та початкової ланок. А саме: «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина в природному доквіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини».

Вилучення з інваріантної складової будь-якої з освітніх ліній порушує цілісність розвитку дитини на рівні дошкільної освіти та наступність її у початковій школі.

Варіативну складову змісту дошкільної освіти визначає дошкільний навчальний заклад з урахуванням особливостей регіону, навчальних закладів,

індивідуальних освітніх запитів дітей та (або) побажань батьків або осіб, які їх замінюють.

Освітні лінії варіативної складової: «Комп'ютерна грамотність», «Іноземна мова», «Хореографія», «Шахи».

Завдання 2. Вправа «Логотип».

Мета: сприяти засвоєнню учасниками змісту освітніх ліній інваріантної складової Базового компонента дошкільної освіти.

Час виконання: 20 хвилин.

Процедура виконання: Учасники об'єднуються в 7 підгруп (відповідно до кількості освітніх ліній інваріантної складової). Задля цього можна пригостити учасників цукерками (має бути порівну 7 видів) та за кольорами обгортки об'єднати їх у групи.

Кожна група одержує завдання опрацювати зміст конкретної освітньої лінії, обговорити та виділити ключові позиції. Далі пропонується створити логотип до певної освітньої лінії, який вмістив би у собі головний її зміст. Логотипи потрібно зобразити на підготовлених тренером аркушах неправильної форми (доцільно зробити це у вигляді материків) або запропонувати педагогам самостійно обрати форму логотипа.

Після завершення роботи групи презентують створений логотип, тлумачать його та прикріплюють на контурній «навігаційній мапі». Таким чином, мапа стає яскравою та відображає обов'язкові складові змісту роботи з дітьми дошкільного віку за 7 освітніми лініями.

Запитання для обговорення:

- Що є обов'язковим для досягнення певної мети в роботі з дітьми? («Які позначки на мапі є важливими?»)
- Що допоможе забезпечити цілісний підхід до розвитку особистості дитини?
- Чи можна досягнути певної мети шляхом реалізації однієї з ліній? Наведіть приклад. («Чи можемо ми «плисти» іншим шляхом і яким буде цей шлях?»)

- На яких позиціях освітньої лінії «Особистість дитини» слід робити акцент?
- Які складові змісту освітньої лінії «Дитина в соціумі» виявляться найважчими для реалізації?
- Які змістові блоки розкривають освітню лінію «Дитина в природному довкіллі»?
- Що є першочерговим у роботі над реалізацією змісту освітньої лінії «Мовлення дитини»?

Завдання 3. Вправа - рольова гра. Ток-шоу «Говорить Україна».

Мета: проаналізувати зміст нової редакції Базового компонента дошкільної освіти за кожною освітньою лінією та акцентувати увагу на ключових моментах його реалізації в освітньому процесі з дітьми, у роботі з педагогами та батьками.

Час виконання: 45 хвилин.

Процедура виконання.

Попередня підготовка. З числа учасників навчання попередньо обирають групу експертів (5-6 осіб). Кожен з експертів ретельно опрацьовує окрему освітню лінію та (за допомоги тренера) готується до чіткого представлення ефективних тактик її реалізації (у роботі з дітьми, педагогами, батьками).

По черзі пропонують кожному з експертів висловитися, а потім - відповісти на запитання учасників програми.

Завдання 4. Вправа «Пулітцерівська премія».

Мета: закріплення набутих знань шляхом спільної творчої діяльності.

Час виконання: 20 хвилин.

Процедура виконання: Учасники об'єднуються у три групи (для групування можна використати площинне зображення золотої медалі, розрізаної на сегменти. Кожному учаснику пропонують узяти сегмент, на протилежній стороні якого вказано один із трьох жанрів: казка, трагедія, комедія). Ведучий пропонує підготувати матеріал для отримання

Пулїтцерівської премії, що є однією з найпрестижніших у галузі літератури, журналістики, музики та театру. Цього річ організаційний комітет конкурсу започаткував нову номінацію «Актуально». Стиль твору буде особливим, оскільки поєднуватиме різні літературні жанри: казку, трагедію, комедію. Далі групам слід продовжити твір відповідно до обраного стилю за таким початком: «Одного погожого травневого ранку затвердили Базовий компонент...». Через кожні 3 хвилини групи передають одна одній свої твори (за годинниковою стрілкою) та продовжують писати в обраному ними жанрі. Коли початковий аркуш повернеться до своїх авторів, ведучий зачитує вголос усі твори.

IV етап. Завершення

Вправа «Берег здійснених надій».

Мета: підбиття підсумків роботи.

Час виконання: 5 хвилин.

Процедура виконання: Учасники по черзі мають підійти до намальованого плакату «Корабель надії» та висловитися з приводу здійснення їх очікувань. Якщо очікування збулися, то варто переклеїти свій стікер на плакат «Берег здійснених надій».

Додаток Й**Спільне методичне засідання вчителів початкової школи та вихователів дошкільних закладів**

Тема: Організація наступності між ДНЗ і школою. Проблеми адаптації до шкільного навчання.

Мета: з'ясувати рівень обізнаності класоводів, вихователів старших груп дитячих садків щодо володіння питаннями наступності дошкільної та початкової ланок освіти; скоординувати дії вихователів старших груп дитячих садків і класоводів із підготовки майбутніх першокласників до складнощів перехідного періоду.

Присутні: адміністрація школи та ДНЗ, класоводи, вихователі старших груп дитячих садків, психологи (фахові групи: 1 - адміністратори, 2 - класоводи, 3 - вихователі, 4 - психологи).

Хід проведення

Ведуча. Шановні колеги! Наше засідання присвячено актуалізації принципу наступності в роботі дитячого садка та школи. Це одна з необхідних умов безперервної освіти, про що йдеться в Законі «Про освіту» та Національній доктрині розвитку освіти. Вирішення цієї проблеми значною мірою залежить від творчого використання досягнень сучасної педагогічної науки та практики. У дошкільному навчальному закладі дитину готують до школи як особистість, формують у неї навички самообслуговування та самостійності, організованості; закладають уміння слухати та сприймати завдання, діяти за інструкцією. Тут важливий розвиток емоційної та вольової сфери, пізнавальної мотивації. А початкова школа має точно й повно враховувати набуте дитиною в дитячому віці та цілеспрямовано продовжувати лінію попереднього розвитку. Проблеми адаптації дитини до навчання у школі набувають у цей період особливого значення. Наше завдання - скласти перелік проблем, які виникають у вас як у фахівців із даної

теми; визначити питання, які потребують обговорення за межами фахової групи; обговорити їх між собою та головні записати на кольоровому аркуші.

Завдання № 1. Вправа: скласти перелік проблем, які виникають у вас як у фахівців з проблеми адаптації дитини до навчання; визначити питання, які потребують обговорення за межами фахової групи; обговорити їх між собою та головні записати на кольоровому аркуші.

Процедура виконання: Робота у фахових групах. Кожна з чотирьох груп (адміністратори, учителі, вихователі, психологи) працює над завданням, після чого зачитує свій список із необхідними коментарями та пропонує одну найважливішу проблему для запису на дошці. Після виступу всіх груп на дошці залишаються записаними чотири проблеми з адаптації до школи. Кольорові аркуші із записаними проблемами збирає ведуча.

Завдання № 2. Вправа: тестування на рівень обізнаності з провідними видами діяльності, організацією освітнього процесу в ДНЗ, нормативними забезпеченням дошкільної освіти

Процедура виконання: тестові завдання:

1. Формування пізнавальних інтересів і допитливості дітей – це :

- а) мета розумового виховання;
- б) засіб розумового виховання;
- в) зміст розумового виховання;
- г) завдання розумового виховання.

2. Прагнення дитини пізнавати нове, з`ясувати незрозуміле – це:

- а) пізнавальна потреба;
- б) пізнавальний інтерес;
- в) пізнавальна активність;
- г) пізнавальна діяльність.

3. Спосіб впливу вихователя на дітей з метою досягнення поставленої мети – це:

- а) завдання навчання;
- б) форма навчання;
- в) метод навчання;

г) усі відповіді правильні.

4. П'ятирічні дошкільники – це :

- а) діти раннього віку;
- б) діти дошкільного віку;
- в) діти старшого дошкільного віку;
- г) діти молодшого дошкільного віку.

5. Розвиток базових якостей особистості – це завдання:

- а) Програми «Дитина»;
- б) Програми «Впевнений старт»;
- в) Програми «Я у Світі»;
- г) Програми «Крок за кроком в Україні».

6. Особистісно орієнтована модель спілкування педагога з дитиною передбачає:

- а) повагу до особистості дитини, врахування її сил і можливостей, бажань, інтересів, потреб, емоцій;
- б) диктат і опіку, настанови, заборони;
- в) виконання всіх вимог дитини;
- г) правильної відповіді нема.

7. Стандарт дошкільної освіти викладений у:

- а) Законі України «Про дошкільну освіту»;
- б) Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні;
- в) Національній доктрині розвитку освіти;
- г) Концепції дошкільного виховання в Україні.

8. Основний документ, який регулює дошкільну освіту в Україні, це:

- а) Державна національна програма «Освіта. Україна XXI ст.»;
- б) Положення про дошкільний навчальний заклад;
- в) Закон України «Про дошкільну освіту»;
- г) Національна доктрина розвитку освіти.

9. При розробці програм навчання дітей дошкільна дидактика керується:

- а) суспільними вимогами;
- б) принципом спонтанної активності дітей;
- в) намаганням озброїти дітей певним обсягом знань;
- г) вимогами родини щодо виховання власних дітей.

10. Вибір методів навчання залежить від:

- а) вікових особливостей дітей, мети та завдання навчання;
- б) рівня підготовленості дітей, типу заняття;
- в) складу групи дітей;
- г) усі відповіді правильні.

11. Які форми роботи виділяють у взаємодії педагогів із сім'єю:

- а) індивідуальні;
- б) підгрупові;
- в) колективні;
- г) традиційні і нетрадиційні;
- д) усі вищеперераховані.

12. Охарактеризуйте принцип діяльнісного підходу у домашньому навчанні дитини:

- а) підхід до дитини у процесі предметно-розвивальної взаємодії з ним;
- б) підхід до дитини у процесі ігрової діяльності взаємодії з ним;
- в) підхід до дитини, який полягає в обліку дидактичних принципів під час побудови індивідуального заняття з ним;
- г) не тільки підхід до дитини, а й до дорослого, тому що побудова заняття із сином чи донькою включає діяльність дорослих, яка вимагає обдуманого ставлення до взаємодії з дитиною;
- д) підхід до дорослого, який вимагає постійної самоосвіти.

Самоперевірка

Ведуча. Продовжимо наше засідання. Для вирішення проблем, які для нас виявились найголовнішими, створимо нові творчі групи, у кожній з яких будуть спеціалісти різних фахів, тобто адміністратор, вихователь, учитель, психолог. Для цього треба пересісти за столи, колір яких відповідає кольору вашого бейджа:

I - червоний, II - зелений, III - синій, IV - жовтий.

Робота у нових творчих групах.

Ведуча. А зараз, будь ласка, пофантазуйте, як ви можете уявити собі модель ідеальної співпраці дитячого садка та школи! На аркушах ватману за допомогою малюнка чи графічно, чи якимось іншим чином зробіть зображення ідеальної моделі співпраці дитячого садка та школи. Це може бути якась асоціація або що завгодно. Кожний член групи хай позначить на моделі, де він уявляє своє місце. Продумайте, яким чином група буде презентувати свою модель.

Завдання № 3. Вправа: презентація моделі співпраці дошкільного навчального закладу та школи. На аркушах ватману за допомогою малюнка чи графічно, чи якимось іншим чином зробіть зображення ідеальної моделі співпраці дитячого садка та школи.

Процедура виконання. Презентація «Моделі ідеальної співпраці». Кожна група робить презентацію за своїм задумом. Аркуші ватману вивішуються на дошку.

Моніторинг засідання. Учасники засідання повертаються на свої місця. Ведуча роздає по черзі кольорові аркуші, на яких на початку засідання записувались проблеми; аркуші для запису рекомендацій (у формі золотої рибки) та білі аркуші для запису вражень.

Ведуча. Повернемося до списку проблем, який ви склали на початку засідання. Візьміть кольоровий аркуш і поставте знак «+» біля проблем, які сьогодні вирішили, знак «-» біля тих, що ще потребують детальної роботи. На

золотій рибці запишіть рекомендації від вашої фахової групи щодо майбутніх засідань. Ці рекомендації увійдуть у план нашої роботи. На білих аркушах паперу кожний запишіть своє враження від сьогоднішньої роботи (що сподобалось, що не сподобалось, які проблеми залишились і цікавлять вас, побажання на майбутнє). Бажаючі можуть зачитати свої враження вголос. За результатами спільного засідання із проблем наступності й адаптації вихованців ДНЗ до шкільного навчання членами клубу були вироблені рекомендації для класоводів і вихователів старших груп дошкільних навчальних закладів.

Додаток

Ж

Батьківські збори для батьків майбутніх першокласників

Тема: «Один день із життя дитячого садочка».

Мета: познайомити батьків із програмою розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт», її змістовними лініями. Сприяти підвищенню педагогічної культури батьків, згуртуванню батьківського колективу, активному включенню батьків в роботу дошкільного навчального закладу.

Учасники: батьки майбутніх першокласників, вихователі, психолог ДНЗ, вчитель початкових класів.

Обладнання: ноутбук, презентація, атрибути для ігор, аркуші, ручки.

Хід проведення

Вихователь:

Шановні батьки, бабусі і дідусі! Ми раді вітати вас і вдячні, що ви прийшли на зустріч з нами! Сьогодні ми пропонуємо поговорити вам про найголовніше в житті – про наших дітей! Як відомо, діти – це квіти життя, і зараз я пропоную вам прикрасити квітами ось цю клумбу.

Вихователь пропонує батькам написати на аркушах, вирізаних у формі квітів, імена, якими вони лагідно називають своїх дітей дома, і приклеїти їх на аркуш, оформлений у вигляді клумби.

Вихователь: Давайте дізнаємось, як ви називаєте своїх діточок (читає імена).

А які наші діти? Веселі і гамірні, допитливі і цікаві, непосидючі і розумні. Кожна дитина розквітає по-своєму. А допомогти їм розквітнути – це наша з вами задача. Відомий педагог Шалва Олександрович Амонашвілі, який пропрацював понад 40 років з дітьми, зміг сформулювати основне звернення дітей до дорослих.

- Беріть нас такими, які ми є, і зробіть нас такими, якими ми маємо стати.

Яким же чином зробити це?

На допомогу нам, вихователям приходять програми, за якими ми працюємо. І ось сьогодні ми познайомимо вас із програмою розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт».

Ця програма складається із 5 розділів:

- мовленнєвий розвиток;
- пізнавальний розвиток;
- фізичний розвиток;
- художньо-естетичний розвиток;
- ігрова діяльність.

І всі ці розділи є обов'язковими складовими кожного дня в дитячому садку. Тож пропонуємо вам один день із життя нашого дитячого садка.

Розпочинається наш день в дитсадку з ранкової гімнастики. А вам я пропоную гімнастику для душі, яку з вами проведе наш практичний психолог.

Проводиться гра «Чарівний клубочок». Батьки стають у коло, передають по колу клубочок ниток і бажають один одному щось приємне.

Вихователь: Після смачного сніданку розпочинаються заняття.

Перше заняття – це заняття з розвитку мовлення. І я надаю слово..., проводить тестування батьків (тест додається).

2. Дидактична гра «Підбери слівце».

Добирати якомога більше іменників до прикметників. Узгоджувати названі слова із прикметником в роді і числі.

1 група - ОСІННЯ ... (погода, ніч, прохолода, хмаринка, пора, діброва, павутинка, куртка, краса).

2 група – ОСІННІЙ ... (вітер, листок, ліс, день, парк, відпочинок, урожай, дощ, туман, листопад, гай, переліт).

3 група – ОСІННІ ... (дні, дерева, місяці, дощі, мрії, снопи, промінці, хмари).

3. Дидактична гра «Чия тінь?» (з використанням ІКТ).

Утворювати присвійні прикметники. Чия тінь? – заяча, лисяча.

Вихователь: А тепер за розкладом заняття з пізнавального розвитку. Пропоную вам за 1 хвилину скласти казку про геометричні фігури, використовуючи лічбу, назви днів тижня.

Настав час прогулянки та фізичного розвитку. Слово надається медичній сестрі. *(Медсестра розповідає, як правильно робити точковий масаж).*

Ведуча: Не забуваємо, що провідна діяльність дошкільника – це гра, тож пропоную вам погратись. Слово надається практичному психологу. Психолог проводить ігри на розвиток пізнавальних процесів.

1. Розвиток уяви «Кляксографія».

На аркуші паперу, за допомогою пензлика, нанести різнокольорові фарби. Скласти папір, а потім його розгорнути і висловити, що кому нагадує кожна пляма.

2. Гра на розвиток пам'яті.

У цю гру можна грати з дитиною, наприклад, під час тривалих поїздок. Дорослий починає цю гру і говорить: «Я поклав в мішок яблука». Наступний гравець повторює сказане і додає що-небудь: «Я поклав в мішок яблука і банани». Третій гравець повторює всю фразу і додає що-небудь від себе. Можна просто додавати по одному слову, а можна підбирати слова за алфавітом.

3. Гра на розвиток мислення «Назви три предмети».

В цю гру краще грати з декількома учасниками. Для гри знадобиться м'яч. Ведучий кидає м'яч, та каже, наприклад, «меблі», а гравцю необхідно назвати три предмети, що відносяться до меблів (стіл, ліжка, шафа), потім той, хто назвав три предмети, кидає м'яча іншому гравцеві і загадує йому назвати, наприклад, квіти, і так, кожен учасник називає три предмети однієї групи.

Вихователь: Розвивати у дітей почуття прекрасного – важлива задача. Тому художньо-естетичний розвиток – це невід'ємна складова життя

дошкільників. Це і образотворче мистецтво, і художня література, і музика. Ми пропонуємо вам переглянути оперету «Гарбузова родина», яку підготувала музичний керівник разом з вихованцями старшої групи.

Ну ось і закінчився наш день. Як ви переконалися він складається із багатьох видів діяльності. І наостанок хотілося б дати вам кілька порад:

- Розвиваючи в дитині розум, слід пояснювати їй, що він потрібен для добра та пошуків істини, а не для хитрощів та обману.

- Розвиваючи в дитині силу, слід наголосити, що вона потрібна для захисту слабких і для відновлення справедливості, а не як самоціль.

- Розвиваючи в дитині почуття прекрасного, слід наголосити, що цим почуттям потрібно ділитися з іншими.

Ми, колектив дошкільного навчального закладу № 130 «Джерельце» – за гармонійний розвиток дитини, і допоможемо вам розвивати і виховувати наших дітей, наше майбутнє!

Пропонуємо Вам тест, щоб з'ясувати «Чи достатньо уваги ви приділяєте розвитку мовлення дитини?»

1. Чи маєте ви достатньо вільного часу для розмови з дитиною? (Так, не завжди, ні)
2. Чи втручаєтеся у дитячу розповідь, щоб виправити мовну помилку? (Так, не завжди, ні)
3. Чи обговорюєте з дитиною почуте, побачене (казки, телепередачі і т. ін)? (Так, не завжди, ні)
4. Чи слідкуєте ви за правильністю вашого мовлення? (Так, не завжди, ні)
5. Чи використовуєте мовні ігри, завдання, вправи? (Так, не завжди, ні)
6. Чи вживаєте у власному мовленні прислів'я, загадки, забавлянки, пісні, заклички? (Так, не завжди, ні)
7. Чи завжди даєте відповіді на запитання дитини? (Так, не завжди, ні)
8. Чи завжди пояснюєте дитині незрозумілі слова? (Так, не завжди, ні)
9. Як часто влаштовуєте «подорожі в природу» з метою спілкування з дитиною? (Так, не завжди, ні)
10. Чи слідкуєте ви за новими дитячими виданнями? (Так, не завжди, ні)

Відповідь «так» оцінюється у 2 бали, «не завжди»—в 1 бал, «ні» — 0,5 бали.

Ключ до тесту

Від 15 до 20 балів. Ви чудово розумієте, що мовленнєвий розвиток дитини — один з основних чинників становлення особистості. Тому ви приділяєте цьому виду діяльності достатньо часу. Ви на правильному шляху. Так тримати! Приділяючи час і увагу дитині зараз, ви закладаєте «міцний фундамент» для її майбутнього.

Від 8 до 14 балів. Ви розумієте, що розвиток мовлення — один з найважливіших аспектів розвитку дитини. Але за браком знань або часу ви приділяєте дитині недостатньо уваги.

Для кращого результату звертайтеся по інформацію до спеціалістів (логопеда, вихователя, вчителя, психолога), фахових видань або Інтернету. Знайдіть час для спілкування з дитиною, адже це невичерпне джерело розвитку дитини, скарбниця всіх знань.

Менше ніж 8 балів. Це дуже тривожний результат. Ви зовсім не приділяєте уваги розвитку мовлення вашої дитини. Пам'ятайте: красива мова вашої дитини — ключ до успіху в майбутньому. Не кожна дитина здатна навчитися самостійно правильно говорити. А їй так хочеться бути не гіршою за одноліток. Потурбуйтеся про це сьогодні, поки у вашої дитини не сформувався комплекс неповноцінності: використовуйте кожную вільну хвилину для розмови з дитиною; постійно стежте за правильністю мовлення дитини; вірші, скороговки, чистомовки стануть надійними помічниками у вихованні правильного й виразного мовлення вашої дитини.

Пам'ятайте, що ваше мовлення є взірцем для наслідування. Тому воно має бути правильним. Правильне мовлення ваших дітей — запорука успішного навчання в школі. Хай вам щастить, розумні й талановиті батьки!

4. Пам'ятка «Як відповідати на дитячі запитання».

Значний вплив на розвиток мовлення дитини має саме спілкування дитини. Всім відомо, що дітей трьох років і більше називають «чомучками», оскільки вони ставлять безліч запитань. Від того, як ви будете відповідати на запитання, залежить розвиток дитини. Не тільки мовленнєвий, а й узагалі.

З огляду на це існують такі правила (надруковану пам'ятку роздають кожному з присутніх батьків).

Для того щоб ви не припускали таких помилок, я підготувала вам пам'ятку.

Правила для батьків

1) Ніколи не говоріть дитині: «Я тобі потім розповім».

Малюкові цікаво почути відповідь саме зараз, тому що його що-небудь здивувало або загнало в глухий кут. Можливо, годину потому він і не згадає, про що запитував. Тому не лінуйтеся, не розповідайте дитині, як ви сильно заняті й що «завтра ви обов'язково, про це поговорите». У результаті ви тільки знеохотите її пізнавати що-небудь нове.

2) Подивіться на світ очима дитини.

Вона ще не знає, що таке фізика, хімія й багато інших наук. І знань про навколишній світ у неї поки зовсім небагато. Тому пояснювати все доведеться «на пальцях». На живих прикладах. Чим простіше пояснення, тим краще. Однак не перестарайтеся, спрощуючи свої відповіді. Деякі процеси або явища не можна пояснювати занадто примітивно.

3) Не соромтеся звертатися до енциклопедії, довідників і Інтернету.

Більшість батьків намагаються виглядати в очах дитини занадто розумними. Але ж усього знати не може ніхто. Малюк виросте, і сам це зрозуміє. Немає нічого жахливого в тому, що тато не може відповісти на запитання. «Пошукаймо відповіді в енциклопедії», — запропонує тато малюкові. Упродовж вечора вони із задоволенням читатимуть який-небудь розділ, а потім ще й проведуть дослід: як же це насправді працює. Ваш батьківський авторитет зовсім не постраждає. А дитина навчиться самостійно знаходити відповіді на запитання.

4) Звертайтеся до фахівців.

Скажімо, у дитини виникло запитання з хімії. А ви в цьому предметі ніколи не були добре обізнані. Зате ваша бабуся все життя працювала хіміком. Або ваш знайомий очолює хімічну лабораторію. Дуже добре! «Зателефонуймо бабусі й запитаймо в неї, адже вона такий фахівець!» — говорите ви. Запитання можна адресувати телевізійним майстрам, лікарям, продавцям, загалом, професіоналам у своїй справі.

5) Не читайте «лекції».

Тобто не пояснюйте все занадто складно і зарозуміло. Коротке, яскраве пояснення надовго запам'ятається малюкові й змусить його замислитися.

6) Намагайтеся супроводжувати пояснення експериментами або ілюстрацією.

Наші діти значно краще розуміють пояснення, якщо їм намалювати, «як це працює». Дитячий мозок краще сприймає зорові образи, адже на слух інформація засвоюється складніше. Тому навіть якщо ви не дуже добре малюєте, намагайтеся зобразити у вигляді простої схеми те, що розповідаєте.

7) Не відповідайте односкладово.

Діти — натури творчі. Для того щоб намалювати в голові картинку, декілька слів не достатньо. Крім того, дитина відразу відчує, що вам з нею нецікаво і ви не маєте наміру з нею спілкуватися.

8) Не принижуйте дитину.

Не слід запевняти: «Ти ще маленький, тобі це складно зрозуміти» або «Як же ти можеш цього не знати?» Якщо, малюк почуватиметься ніяково, ставлячи вам запитання, то вже незабаром він цього не робитиме. Маленькій людині цілком дозволено чогось не знати або не вміти, у цьому немає нічого смішного або жахливого.

9) Відповідайте серйозно, але з гумором.

«Тату, а чому?» — «Так по качану!» — буває, що доводиться чути такі діалоги. Наші малюки дуже чутливі й вразливі. І реагувати навіть на найсмішніші або безглузді запитання потрібно дуже серйозно. А от відповісти з гумором, так, щоб малюкові стало смішно або весело, — це будь ласка!

10) Говоріть мовою дитини.

Як це? Просто і зрозуміло, супроводжуючи свою розповідь яскравими простими прикладами.

Дитячі запитання виникають щодня, щогодини і навіть щосекунди. Іноді зовсім не зрозуміло, що ж відповідати. І як це тільки нашій дитині спало на думку! А відповідати потрібно, причому негайно, інакше малюк утратить інтерес. Відповідайте на запитання дитини, як можете. А потім обов'язково візьміть енциклопедію і розкажіть вашому малюкові ще більше про його запитання.

*Відділ освіти виконкому Інгулецької районної у місті Кривому Розі
ради*

*Комунальний позашкільний навчально-виховний заклад
Центр дитячої та юнацької творчості «Ріднокрай»*



*Адаптована програма
Школи раннього естетичного розвитку «Зернятко»*

м. Кривий Ріг
2015

Програма передшкільного навчання «Математичні сходинки» Пояснювальна записка

В основу відбору математичного змісту, його структурування та розробки форм подання матеріалу для математичної підготовки дітей до школи покладено принцип орієнтації на першочергове значення загального розвитку дитини, що включає в себе сенсорний та інтелектуальний розвиток, з використанням можливостей і особливостей математики.

Навчити дітей в період підготовки до школи рахунку і вимірів, щоб підвести їх до поняття числа, залишається одним з найважливіших завдань.

Але настільки ж важливим і значущим є і завдання цілеспрямованого і систематичного розвитку пізнавальних здібностей, яке здійснюється через розвиток у дітей пізнавальних процесів: сприйняття, уяви, пам'яті, мислення і, звичайно, уваги.

У математичному змісті підготовчого періоду об'єднані три основні лінії:

- *арифметична* (числа від 0 до 10, цифру і число, основні властивості чисел натурального ряду і ін);

- *геометрична* (прообрази геометричних фігур в навколишній дійсності, форма, розмір, розміщення на площині і в просторі найпростіших геометричних фігур, їх виготовлення моделей з паперу та ін);

- *змістовно-логічна*, побудована в основному на математичному матеріалі двох перших ліній та забезпечує умови для розвитку уваги, сприймання, уяви, пам'яті, мислення у дітей.

Програма реалізує основну методичну ідею - розвиток пізнавальних процесів через використання інноваційних технологій таких як «Блоки Дьенеша», «Палички Кюїзенера», та елементи «Технології саморозвитку» М. Монтессорі.

Мета: сформувати доступні для дітей дошкільного віку уявлення, еталони, що відображають ознаки, властивості та відношення предметів і об'єктів довколишнього світу. Створити сприятливі умови спрямовані на інтеграцію змісту дошкільної освіти для повноцінного інтелектуального розвитку кожної дитини для подальшого навчання.

Головні завдання:

- оволодіння навичками початкової навчальної діяльності: уміння розуміти завдання і виконувати його самостійно;
- формування самоконтролю і самооцінки;
- розвиток здатності дітей цілеспрямовано діяти, раціонально мислити (аналізувати, синтезувати, узагальнювати, класифікувати, групувати) й ефективно взаємодіяти з навколишньою дійсністю, відповідно до вікових можливостей;
- удосконалення пізнавальних психічних процесів: відчуття, пам'яті, сприймання, уяви, мислення;
- розвиток допитливості, розуму та формування на підставі їх стійких пізнавальних інтересів.

Умови для забезпечення математично-логічного розвитку

- *розвивальне середовище;*
- *використання освітніх педагогічних технологій:*
 - *ТРВЗ;*

- «Блоки Дьєнеша»;
- «Палички Кюїзенера»;
- Елементи «Технології саморозвитку» М. Монтесорі;
- Сендплей.

Логічний розвиток дитина отримує за такими **розділами**:

<i>Зміст освіти</i>	<i>Показники розвитку</i>
СЕНСОРНІ ЕТАЛОНИ	Колір, форма, величина; властивість, якість предметів; класифікація предметів за кількісними та якісними ознаками; орієнтування у просторі, на площині, в часі.
ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ <i>Сенсорно-пізнавальна компетенція</i>	Спостережливість, кмітливість, допитливість; планування пізнавальної діяльності, втілення її на практиці; експериментування з використанням математичних, логічних, часових відношень, використанням умовно-символічних зображень. Моделювання, експериментування, з використанням умовно-символічних зображень, схем. Орієнтування в сенсорних еталонах, їх видах, ознаках, властивостях. Оволодіння прийомами узагальнення, класифікації, порівняння і зіставлення.
ЕЛЕМЕНТАРНІ МАТЕМАТИЧНІ УЯВЛЕННЯ <i>Математична компетенція</i>	Усвідомлення змісту понять «число», «цифра», «лічба», «рахунок», «задача». Визначення кількісного складу, порівняння суміжних чисел, складання числа з двох менших. Оперування аналізом та синтезом. Розуміння відношення між числами і цифрами. Склад числа з одиниць і двох менших. Обізнаність зі структурою арифметичних задач.

**Орієнтовний тематичний план
(1-й рік навчання)**

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	Теорія	Практика	Використання інноваційних технологій
1	Орієнтування дитини в просторі. Навколишній світ.	1	0,5	0,5	«Технологія саморозвитку» М. Монтесорі (ходьба по жовтій лінії); Палички Кюїзенера (д/завдання «Знайомство з Паличками Кюїзенера»)
2	Порівняння предметів. Визначення спільних та відмінних ознак.	1		1	Блоки Дьєнеша (д/гра «Доріжка»)
3	Фігури. Класифікація	2	0,5	1,5	Блоки Дьєнеша (д/гра «Розподіли

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	Теорія	Практика	Використання інноваційних технологій
	фігур за формою, за розміром.				фігури», «Знайди такий самий», «Знайди фігуру»)
4	Лічба предметів. Продовження ряду.	2	1	1	Палички Кюїзенера (д/гра «Знайди паличку такого ж самого кольору», «Виклади палички»)
5	Поняття: праворуч, ліворуч, попереду, позаду, поміж.	2		2	Сендплей (д/гра «Де сховався предмет?»)
6	Порівняння предметів.	1	0,5	0,5	«Технологія саморозвитку» М. Монтесорі (д/г «Рожева башта», «Знайди будинок»); Блоки Дьенеша (д/г «Доріжка», «Знайди такий самий», «Зберемо врожай»)
7	Порівняння предметів, їх кількості.	2	1	1	Блоки Дьенеша (д/г «Знайди такий самий», «Зберемо врожай»); Палички Кюїзенера (д/в «Виклади палички»)
8	Розвиток уваги послідовної закономірності.	1		1	«Технологія саморозвитку» М. Монтесорі (д/г «Рожева башта», «Мотрійка»); Палички Кюїзенера (д/г «Побудуй сходинки»)
9	Розподіл предметів за їх класифікаційними групами.	2	1	1	Блоки Дьенеша (д/г «Розподіли фігури», «Засели будиночки», «Знайди фігуру»)
10	Порівняння предметів за шириною, довжиною, висотою, товщиною.	1	0,5	0,5	Палички Кюїзенера (д/г «Побудуй потяг», «Побудуй башточку»)
11	Час. Орієнтування у часі.	1		1	«Технологія саморозвитку» М. Монтесорі (д/г «Пори року»)

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	Теорія	Практика	Використання інноваційних технологій
12	Кількісні уявлення і поняття.	1	0,5	0,5	«Технологія саморозвитку» М. Монтессорі (д/г «Переливання води»); Палички Кюїзенера (д/г «Скільки рожевих паличок вміститься в оранжевій»)
13	Збільшення і зменшення величин як спосіб урівнювання.	1		1	Палички Кюїзенера (д/г «Склади два потяга», «Одна за одною ставай»)
14	Два способи зрівнювання величин і предметів. Лічба предметів. Графічний малюнок.	2			Палички Кюїзенера (д/з «Побудуй потяг»); Блоки Дьенеша (д/г «Засели будиночки», «Доріжки»); Сендплей (д/з «Продовж малюнок»)
15	Встановлення відповідності «більше», «менше». Як зробити, щоб було стільки ж.	1		1	Палички Кюїзенера (д/з «Побудуй потяг»); «Технологія саморозвитку» М. Монтессорі (д/г «Збери врожай»)
16	Конструювання предметів з геометричних фігур.	2	1	1	«Технологія саморозвитку» М. Монтессорі (д/г «Конструктивні трикутники»); Блоки Дьенеша (д/г «Печиво»)
17	Поняття «довше», «коротше».	1		1	Палички Кюїзенера (д/г «Побудуй доріжку»); «Технологія саморозвитку» М. Монтессорі (д/г «Драбинка», «Червоні штанги»)
18	Розвиток довільної уваги. Визначення відмінностей між двома малюнками.	1		1	ТРВЗ (д/г «Знайди відмінності», «Що не так»)
					ТРВЗ

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	Теорія	Практика	Використання інноваційних технологій
19	Розвиток вибіркової уваги. Знаходження однакових предметів.	1		1	(д/г «Знайди однакове»); Блоки Дьенеша (д/г «Знайди такий самий», «За грибами», «Доміно»)
20	Розвиток концентрації зорової уваги. Знаходження предмета серед групи предметів.	1	0,5	0,5	«Технологія саморозвитку» М. Монтессорі (д/г «Рамки Монтессорі», «Який предмет сховався», «Чарівний мішечок»)
21	Порівняння предметів за кольором, розміром.	1		1	Блоки Дьенеша (д/г «Парні картинки»)
22	Поняття «пряма, крива».	1		1	«Технологія саморозвитку» М. Монтессорі (д/г «Ходьба по жовтій доріжці» «Літак»); Сендплей (д/з «Закінчи малюнок»)
23	Тимчасові відношення «вгору-вниз».	1		1	«Технологія саморозвитку» М. Монтессорі (д/в «Побудуй сходинки»); ТРВЗ (д/в «Вгору-вниз»)
24	Пошук відсутньої фігури.	1		1	ТРВЗ (д/в «Чого не вистачає?»); Блоки Дьенеша (д/г «Якої фігури не стало»)
25	Діагностика математичних здібностей.	1		1	Дидактичні ігри «Яких предметів більше?», «Зоопарк», «Знайди помилку», «Порівняй картинки!», «Більше-менше-порівну», «Хто більший», «Зайчикова морква», «Чарівний будиночок», «Що де знаходиться», «Пори року»
	Всього:	32	7	25	

**Орієнтовний тематичний план
(2-й рік навчання)**

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	Теорія	Практика	Практика
1	Орієнтування у просторі. Просторові розміщення предметів.	1	0,5	0,5	Блоки Дьенеша (д/г «Чарівне дерево»)
2	Розміщення предметів у просторі. Напрямок руху.	1	0,5	0,5	Блоки Дьенеша (д/г «Вирости квітку»)
3	Порівняння предметів за розміром. Геометричні фігури.	1	0,5	0,5	Блоки Дьенеша (д/г «Знайди такий самий»); «Технологія саморозвитку» М. Монтессорі (д/в «Чарівний мішечок»)
4	Класифікація фігур за формою. Схожість предметів навколишнього світу.	1		1	Блоки Дьенеша (д/г «Продовж ряд», «Знайди пару», «Знайди фігури схожі з цією»)
5	Класифікація груп предметів. Рахунок 1-5.	1		1	Блоки Дьенеша (д/г «Четвертий – зайвий», «Гра з обручем»); Палички Кюїзенера (д/г «Підбери цифру», «Кольорові числа»)
6	Лічба предметів. Продовження ряду. Число і цифра.	2	1	1	Сендплей (д/г «Знайди та полічи предмети»); Блоки Дьенеша (д/г «Продовж ряд»); «Технологія саморозвитку» М. Монтессорі (д/г «Шершаві цифри», «Чарівний мішечок»)
7	Порівняння кількості предметів. Поняття: «більше», «менше», «стільки ж».	1	0,5	0,5	ТРВЗ (д/г «Лічимо кошенят»); «Технологія саморозвитку» М. Монтессорі (д/г «Мотрійчині сестрички»)
8	Порівняння груп і кількості предметів. Знаки	2	1	1	Блоки Дьенеша (д/г «Заселим в будиночки», «Знайди

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	Теорія	Практика	Практика
	порівняння.				пару»)
9	Позначення кількості предметів цифрою. Лічба предметів.	1		1	«Технологія саморозвитку» М. Монтессорі (д/г «Ріпка», «Шершаві літери»)
10	Збільшення і зменшення числа предметів.	1	0,5	0,5	Палички Кюїзенера (д/в «Як ростуть числа»)
11	Математичні дії: додати, відняти. Знаки +, -, =.	2	1	1	«Технологія саморозвитку» М. Монтессорі (д/в «Малювання на манній крупі», д/г «Шершаві знаки»); Сендплей (д/г «Який знак заховався»)
12	Дія додавання. Операції з множинами.	1	0,5	0,5	Палички Кюїзенера (д/в «Як ростуть будинки із чисел»); «Технологія саморозвитку» М. Монтессорі (д/г «Магазин»)
13	Дія віднімання. Зменшення числа предметів на кілька одиниць.	1	0,5	0,5	ТРВЗ (д/в «Виправ помилку», «До саду – по яблука»)
14	Числова лінійка. Послідовний ряд чисел.	2	1	1	«Технологія саморозвитку» М. Монтессорі (д/г «Числові штанги»); Палички Кюїзенера (д/г «Запам'ятай», «Одна за одною вставай»)
15	Додавання і віднімання по числовій лінійці.	2	1	1	«Технологія саморозвитку» М. Монтессорі (д/г «Числові штанги»)
16	Графічний малюнок. Орієнтування у часі та просторі.	1	0,5	0,5	Сендплей (д/в «Закінчи малюнок»); Блоки Дьенеша (д/г «Тиждень»)
17	Цифри 1-10. Рахунок. Конструювання предметів з геометричних фігур.	2	1	1	«Технологія саморозвитку» М. Монтессорі (д/г «Конструктивні

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	Теорія	Практика	Практика
					трикутники», «Рахуй далі», «Встав пропущену цифру»); ТРВЗ (д/в «Покажи цифрою»); Блоки Дьенеша (д/г «Песик», «Літаки», «Ведмедик»)
18	Складання числових рівностей і нерівностей.	2	1	1	Сендплей (д/в «Склади приклад»); «Технологія саморозвитку» М. Монтесорі (д/г «Нагодуємо пташок», «Побудуй стежку», «Полагоди доріжку»)
19	Розвиток зорової уваги. Визначення відмінностей між малюнками.	1		1	ТРВЗ (д/г «Що зайве», «Знайди відмінності»); Блоки Дьенеша (д/г «Переміщення»)
20	Розвиток концентрації зорової уваги. Знаходження предмета серед групи предметів.	1		1	«Технологія саморозвитку» М. Монтесорі (д/г «Що сховалося», «Лабіринти»)
21	Розвиток вибіркової уваги. Пошук однакових предметів.	1	0,5	0,5	«Технологія саморозвитку» М. Монтесорі (д/г «Знайди такий самий»); Блоки Дьенеша (д/г «Алгоритм», «Розсели мешканців»)
22	Напрямок руху. Графічні вправи.	1		1	«Технологія саморозвитку» М. Монтесорі (д/в «Графічний диктант»); Сендплей (д/в «Словесний диктант»)
23	Логічні вправи. Числові сходинки.	1	0,5	0,5	ТРВЗ («Логічні вправи»); «Технологія саморозвитку» (д/в «Числові сходинки»,

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	Теорія	Практика	Практика
					«Зламана драбина»); Блоки Дьенеша (д/г «Кросворди з блоками»)
24	Об'єднання предметів за спільними ознаками.	1	0,5	0,5	Блоки Дьенеша (д/г «Розсели мешканців», «Гусінь», «Гра з двома обручами»)
25	Діагностика математичних здібностей. Ігри з логічним навантаженням.	1			Дидактичні ігри «Зафарбуй цифри», «Знайди помилку», «Добери відповідну цифру», «Порівняй картинку!», «Більше-менше-порівну», «Назви сусідів», «Математичні вузлики», «Склади задачу», «Хто більший», «Хто найвищий, хто найнищий», «Зайчикова морква», «Геометричні загадки», «Якої геометричної фігури не вистачає», «Що де знаходиться», «Далеко-близько, високо-низько», д/вправа «Диктант», «Дні тижня»
	Всього:	32	13,5	18,5	

Програма передшкільного навчання мовленнєвого розвитку «Балакунчики» Пояснювальна записка

Мовленнєва змістова лінія, яка є основною, передбачає розвиток дітей, їхнє вміння користуватися мовою як засобом спілкування, вираження емоцій, ставлення. Мовленням дитина оволодіває в процесі спілкування під час різних видів діяльності, адже всі вони тісно пов'язані з мовленням і супроводжуються ним.

Своєчасно сформована мовленнєва компетентність в дошкільному віці – складова цілісної особистості дитини, головна умова майбутнього життєвого успіху, психологічного комфорту в соціумі.

Основна мета програми – засвоєння дитиною культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовою у різних життєвих ситуаціях, реалізація єдності двох форм мови: мови і мовлення.

Мета і завдання:

- засвоєння комунікативної функції мови (адекватного її сприйняття і користування);
- формування мотивації навчання і зацікавленості до самого процесу навчання;
- розвиток предметного і формування словесно-логічного мислення, умінь робити висновки, обґрунтовувати свої судження;
- формування прийомів розумових дій: аналіз, синтез, порівняння узагальнення, виключення, моделювання, конструювання;
- розвиток пам'яті, уваги, творчих здібностей, уяви, варіативність мислення;
- розвиток умінь спілкування з дорослими, з однолітками, умінь бачити світ очима іншої людини;
- розвиток зацікавленості і уваги до слова, до власного мовлення і мовлення оточуючих;
- збагачення активного, пасивного, потенціального словника;
- розвиток граматичної будови мовлення, умінь зв'язного мовлення з опорою на мовленнєвий досвід дитини;
- розвиток умінь оперувати одиницями мовлення: звуком, складом, словом, словосполученням, реченням.

Умови для забезпечення мовленнєвого розвитку

- розвивальне середовище;
- використання освітніх педагогічних технологій:
 - ТРВЗ;
 - Картки Проппа;
 - Сендплей;
 - Сінквейн;
 - «Технологія саморозвитку» М. Монтесорі.

Мовленнєвий розвиток дитина отримує за такими **розділами**:

<i>Зміст освіти</i>	<i>Показники розвитку</i>
<p>СЛОВНИКОВА РОБОТА</p> <p><i>Лексична компетенція</i></p>	<p>Збалансований словниковий запас: ознаки, якості, властивості предметів (явищ, подій); слова різної складності, синоніми, антоніми, епітети, метафори, багатозначні слова; фразеологічні звороти; прислів'я, приказки, утішки, загадки, скоромовки; узагальнення слів різного порядку; спілкування з дорослими і дітьми, підтримка розмови на будь-яку тему в межах розуміння.</p>
<p>ЗВУКОВА КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ</p> <p><i>Фонетична компетенція</i></p>	<p>Розрізнення мовних і немовних, близьких і схожих звуків рідної мови; розвинення фонематичного слуху і мовленнєвого дихання; регулювання темпу мовлення та гучності голосу залежно від ситуації.</p> <p>Звуковий і складовий аналіз слів; складання речень, виділення послідовності слів у реченні; читання двох-трьох складових слів; володіння руховими навичками, необхідними в подальшому для навчання письма; чітка вимова всіх звуків рідної мови і звукосполучень.</p>

<i>Зміст освіти</i>	<i>Показники розвитку</i>
<p>ГРАМАТИЧНА ПРАВИЛЬНІСТЬ МОВЛЕННЯ</p> <p><i>Граматична компетенція</i></p>	<p>Вживання всіх частин мови; засвоєння всіх граматичних категорій (рід, число, відмінкові закінчення); узгодження слів у словосполученнях і реченнях згідно з мовними нормами; створення нових слів за допомогою суфіксів, префіксів, споріднених і однокореневих слів; вживання різних типів речень (прості, складні, складносурядні, складнопідрядні із сполучниками і сполучними словами).</p>
<p>ЗВ'ЯЗНЕ МОВЛЕННЯ</p> <p>ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ</p> <p><i>Діалогічна компетенція</i></p> <p><i>Монологічне мовлення</i></p> <p><i>Монологічна компетенція</i></p> <p><i>Мовленнєва компетенція</i></p> <p><i>Комунікативна компетенція</i></p>	<p>Підтримування діалогу відповідно до теми; виконання словесних доручень; передавання словами і мімікою своєї готовності спілкуватись, обмінюватись інформацією; вживання лагідних, пестливих слів; прагнення творчо самореалізуватися.</p> <p>Орієнтування в ситуації спілкування, вживання відповідних мовних і немовних засобів для вирішення комунікативних завдань; дотримання правил мовленнєвої поведінки та мовленнєвого етикету.</p> <p>Складання різних видів розповідей, переказування художніх текстів.</p> <p>Володіння навичками розгорнутого, послідовного, логічного, зв'язного мовлення; складає різного типу розповіді.</p> <p>Вміння адекватно й доречно спілкуватись рідною мовою в різних життєвих ситуаціях прагнення творчо самореалізуватися.</p> <p>Сформованість фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної та монологічної компетенцій.</p> <p>Сформованість усіх видів мовленнєвої компетенції.</p>

**Орієнтовний тематичний план занять
(1-й рік навчання)**

<i>№ з/п</i>	<i>Назва теми</i>	<i>Кількість годин</i>	<i>Теорія</i>	<i>Практика</i>	
1	Знайомство. Для чого людині мова.	1			ТРВЗ (складання казки «Для чого людині мова», «Якби ми не вміли розмовляти»)
2	Природа навколо нас. Жива і нежива природа.	2			ТРВЗ (д/в «Складання опису за сюжетною картинкою»)
3	Твоя улюблена іграшка.	1			«Технологія саморозвитку» (д/г «День народження ляльки Олени»)
4	Ігри. Іграшки. Забавлянки.	2			«Технологія саморозвитку» (д/г «Чарівний мішечок»)
5	Кажу, кажу казку.	2			ТРВЗ (д/в «Закінчи казку», «Що було б, якби...»)
6	Казкові зачини, заклички.	1			Картки Проппа (д/в «Почни казку»)
7	Твоя улюблена книжка.	1			«Технологія саморозвитку» (д/г «Книжкова лікарня»)
8	Улюблений мультик.	1			ТРВЗ (д/в «Складання історії за серією сюжетних картинок»)
9	Твої рідні і близькі.	1			ТРВЗ (д/в «До бабусі на гостини»)
10	Ігри та забави з друзями.	1			ТРВЗ (д/в «Покажи настрої», «Поясни гру»)
11					«Технологія

	Твоя робота по дому. Допомога батькам.	2			саморозвитку» (д/г «Вчимося підмітати», «Вчимося переставляти стілчик»)
12	Від чого ти радієш, а від чого сумуєш?	1			Сендплей (д/г «Малюємо емоції пальцями»)
13	Тварини, які тобі цікаві.	1			«Технологія саморозвитку» (л/г «Чарівний мішечок»)
14	Мовлення гучне та тихе.	1			«Технологія саморозвитку» (д/г «Завірюха»)
15	Загадки та відгадки.	1			ТРВЗ (д/в «Відгадай загадку, знайди в кошику відгадку»)
16	Голоси бувають різні.	1			«Технологія саморозвитку» (д/г «Хто як кричить»)
17	Кажу і розумію без слів.	1			Картки Проппа (Д/в «Покажи дію»)
18	Мова жестів і міміки.	1			ТРВЗ (д/г «Ми не скажемо, а покажемо», «Вгадай слово»)
19	Кажу, слухаю, відповідаю.	2			«Технологія саморозвитку» (д/г «Інтерв'ю»)
20	Розмова двох. Діалог.	2			«Технологія саморозвитку» (д/г «Телефонна розмова»)
21	Розкажи сам. Монологічне мовлення.	1			ТРВЗ (д/в «Інтерв'ю»)
22	Розповідання казок.	1			Сендплей (д/в «Намалюй казку»)
23	Виразне мовлення.	1			Картки Проппа (д/в «Розкажи казку»)
					ТРВЗ

24	Ввічливо запитаю і відповім.	1			(д/г «Запитай у мене, запитай»)
25	Сюжетно-рольові ігри в межах знайомих казок.	2			Картки Пропша (Драматизація казок)
	Всього:	32			

**Орієнтовний тематичний план занять
(2-й рік навчання)**

<i>№ з/п</i>	<i>Назва теми</i>	<i>Кількість в годин</i>	<i>Теорія</i>	<i>Практика</i>	
1	Знайомство. Для чого людині мова.	1			ТРВЗ (Розповідь-роздум)
2	Природа навколо нас. Об'єкти живої і неживої природи. Звуки природи.	2			«Технологія саморозвитку» (д/г «Хто як голос подає»); ТРВЗ (д/г «Що у крузі»)
3	Твоя улюблена іграшка. Голосні звуки колискової пісні.	1			«Технологія саморозвитку» (д/г «Коліскова для ляльки», «Впіймай звук»)
4	Ігри. Іграшки. Забавлянки.	2			«Технологія саморозвитку» (д/г «Що звучить», «На чому я граю», «Впізнай іграшку»)
5	Кажу, кажу казку. Ритуали входження в казку. Голосні звуки мовлення.	2			ТРВЗ (робота з казкою «Маца і ведмідь»)
6	Казкові зачини, заклички. Примовлянки.	1			Картки Пропша (д/в «Почни казку»)
7	Твоя улюблена книжка. Розповідь за малюнками. Поняття про речення.	1			ТРВЗ (колективна розповідь за серією малюнків)
8	Улюблений мультик. Побудова речень за схемами.	1			«Технологія саморозвитку» (д/г «Знайди таку ж картинку»);

					ТРВЗ (д/г «Подорож до Простоквашино»)
9	Твої рідні і близькі. Активізація лексики ніжності, лагідності.	1			«Технологія саморозвитку» (д/г «Скажи ласкаво», бесіда за сюжетною картинкою «Сім'я»)
10	Ігри та забави з друзями. В гостях у лісових звірят. Етюди на характер поведінки тварин. Казка «Три ведмеді».	2			Картки Проппа (д/в «Склади казку»); ТРВЗ (д/в «Покажи казку»)
11	Твоя робота по дому. Допомога батькам. Приголосні звуки.	1			«Технологія саморозвитку» (д/г «Попелюшка», «Коробочки з запахами»); Сендплей (Казка «Країна звуків»)
12	Від чого ти радієш, а від чого сумуєш? Вправи на швидку зміну емоційного стану. Поняття складу. Звуковий аналіз.	1			«Технологія саморозвитку» (д/г «Квітка емоцій», «Звукова лінійка»)
13	Тварини, які тобі цікаві. Вгадування тварин за їх ознаками.	1			«Технологія саморозвитку» (д/в «Зоопарк»)
14	Мовлення гучне та тихе.	1			«Технологія саморозвитку» (д/в «Мама і діти», «Тихо, голосно, беззвучно»)
15	Мовлення повільне і прискорене. Прийоми драматизації.	1			Картки Проппа (д/в «В гостях у казки»)
16	Голоси бувають різні. Вправи на ритмізацію. Казка «Котик і Півник», «Коза-дереза».	1			«Технологія саморозвитку» (д/в «Високо-низько», «Мама і дітки»)
17					ТРВЗ

	Кажу і розумію без слів. Пантомімічні етюди: страх, злість, радість, голод. Казки.	1			(д/в «Картки емоцій») кн. Психогімнастик а за Чистяковою
18	Мова жестів і міміки. Пантомімічні етюди: вихваляння, повчання, здивування. Речення.	1			кн. Психогімнастик а за Чистяковою
19	Кажу, слухаю, відповідаю. Сюжетна лінія казки: спочатку, потім.	2			Картки Проппа (д/в «Закінчи казку»)
20	Розмова двох. Діалог. Персонажі казок про тварин.	2			«Технологія саморозвитку» (драматизація «Рукавичка»)
21	Розкажи сам. Монологічне мовлення. Розповідь за малюнком.	1			Сендплей (д/в «Хто до нас приходив»)
22	Передача настрою голосом. Радість і сум в голосі. Мовою казкових героїв.	1			Картки Проппа (д/в «Зіпсована казка»); ТРВЗ (д/в «Машина часу»)
23	Виразне мовлення. Інтонування речень. Виділення важливих слів.	1			«Технологія саморозвитку» (драматизація «Коза-дереза»)
24	Поділ речень на слова, слів - на склади.	1			«Технологія саморозвитку» (д/г «Чарівні будиночки», «Грамаіччна коробочка»)
25	Слухаємо і вчимося запитувати про незрозуміле. Звуковий аналіз слів. Сюжетно-рольові ігри в межах знайомих казок.	2			ТРВЗ (д/в «Що у крузі»); «Технологія саморозвитку» (розповідь казки за фланелеграфом)
	Всього:	32			

Програма передшкільного навчання із зображувальної діяльності *«Барвіста палітра»* Пояснювальна записка

«Витоки здібностей і обдарування дітей - на кінчиках їхніх пальців. Від пальців, образно кажучи, йдуть найтонші нитки - струмочки, які забезпечують джерело творчої думки. Чим більше майстерності в дитячій руці, тим розумніша дитина».

В. О. Сухомлинский.

Всі діти люблять малювати. Відчувши інтерес до творчості, вони самі знаходять потрібні способи. Але далеко не у всіх це виходить, тим більше, що багато дітей тільки починають опановувати художньою діяльністю. Діти люблять дізнаватися нове, із задоволенням вчать. Саме навчаючись, отримуючи знання, навички дитина відчуває себе впевнено.

Малювання незвичайними матеріалами, оригінальними техніками дозволяє дітям відчути незабутні позитивні емоції. Нетрадиційне малювання доставляє дітям безліч позитивних емоцій, розкриває нові можливості використання добре знайомих їм предметів як художніх матеріалів, дивує своєю непередбачуваністю. Оригінальне малювання розковує дитину, дозволяє відчути фарби, їх характер, настрої. Непомітно для себе діти вчать спостерігати, думати, фантазувати.

Актуальність програми полягає в тому, що діти знайомляться з різноманітністю нетрадиційних способів малювання, їх особливостями, різноманітним матеріалом, використовуваним в малюванні, вчать на основі отриманих знань створювати свої малюнки. Таким чином, розвивається творча особистість, здатна застосовувати свої знання та вміння в різних ситуаціях.

Програма реалізує основну методичну ідею - розвиток художніх здібностей через використання нетрадиційних технологій таких як малювання пальчиками, малювання долонькою, тичок жорсткої напісхухий пензлем, скочування паперу, відбиток поролоном, відтиск зім'ятого паперу, монотипії предметної, відбитки листя, набризк, воскові крейди і акварель.

Мета: формування ціннісного ставлення до предметного змісту, почуття краси в її різних проявах; елементарних художніх навичок, самостійності, культури та безпеки праці; емоційно-ціннісного ставлення до процесу та продуктів творчої діяльності, позитивна мотивація досягнень; здатність орієнтуватися в розмаїтті властивостей предметів, розуміти різні способи створення художніх образів, виявляти інтерес до об'єктів, явищ та форм художньої діяльності, а також оволодіння навичками практичної діяльності, культурного споживання. Розвиток у дітей творчих здібностей, фантазії, уяви засобами нетрадиційного малювання.

Завдання:

Освітні:

- Вчити дітей вибирати матеріал для нетрадиційного малювання і вміло його використовувати.

- Вчити співпереживати настрою, переданому в малюнку.

- Вчити змішувати фарби, для отримання нових кольорів і відтінків.

Виховні:

- Допомогти дітям оволодіти різними технічними навичками при роботі нетрадиційними техніками.

- Прищеплювати інтерес до малювання нетрадиційними техніками і бажання діяти з ними.

- Активізувати дітей при виборі тематики.

- Виховувати акуратність при виконанні робіт.

Розвиваючі:

- Розвивати творчість, фантазію.

- Розвивати почуття колективізму, товарищескості, прагнення прийти на допомогу один одному.

- Розвивати увагу, пам'ять, мислення і уяву засобами зображувальної діяльності.

**Орієнтовний тематичний план занять з малювання
(1-й рік навчання)**

<i>№ з/п</i>	<i>Назва теми</i>	<i>Кількість годин</i>	<i>Теорія</i>	<i>Практика</i>	<i>Нетрадиційні технології</i>
1	Азбука кольору.	1	1		Розглядання плаката «Кольорова веселка». Знайомство з основними кольорами. Вчити правильно користуватися фарбами.
2	Чарівні фарби.	1	1		Отримувати різні відтінки червоного, жовтого і зеленого кольорів.
3	Осіньне дерево.	1		1	Познайомити з нетрадиційною образотворчої технікою малювання долоньками ; вчити впізнавати і називати кольори: жовтий, червоний, оранжевий; викликати емоційний відгук від малювання; виховувати акуратність.
4	Веселий мухомор.	1		1	Познайомити з нетрадиційною образотворчої технікою малювання пальчиками . Вчити наносити ритмічно і рівномірно точки на всю поверхню паперу.
5	Мій улюблений дощик.	1		1	Тренувати в нетрадиційній техніці малювання пальчиками . Вчити малювати дощик з хмаринок, передаючи його характер (дрібний, сильний, злива), використовуючи точку і лінію як засіб виразності (проводячи лінію згори-вниз).
6	В нашому саду Листопад.	1		1	Познайомити з нетрадиційною технікою малювання відбитком , вчити правильно користуватися пензликом,

<i>№ з/п</i>	<i>Назва теми</i>	<i>Кількість годин</i>	<i>Теорія</i>	<i>Практика</i>	<i>Нетрадиційні технології</i>
					закріплювати назви дерев, дізнаючись з якого дерева лист.
7	Загадки.	1		1	Познайомити з нетрадиційною технікою малювання ниткографія , розвивати уяву, дрібну моторику, координацію руху.
8	Відгадай що?	1		1	Вправляти в нетрадиційній техніці малювання ниткографії . Розвивати фантазію і уяву. Виховувати акуратність.
9	Фрукти на тарілочці.	1		1	Закріплювати вміння працювати в техніці «Пальчиковий живопис» . Розвивати мову, знання про колір, акуратність, вміння орієнтуватися на альбомному аркуші.
10	Сонечко променисте чому ти стало частіше ховатися?	1		1	Знайомити з нетрадиційною технікою друкування пробкою, печатка з картоплі . Закріплювати поняття «промінчик». Розвивати кольоросприйняття.
11	Будиночок для зайчика.	1		1	Розвивати вміння працювати поетапно, дотримуючись простого алгоритму по промальовуванню ескізу.
11	Мої рукавички.	1		1	Тренувати в техніці друкування . Закріплювати вміння прикрашати предмети не складної форми, наносити малюнок по можливості рівномірно на всю поверхню. Виховувати акуратність.
12	Сніжок кружляє тихо на землю лягає.	1		1	Закріплення прийомів друкування і малювання пальчиками , створення образу снігопаду. Розвиток почуття кольору і ритму.
13	Веселий сніговик.	1		1	Познайомити з технікою тичка жорстким, напівсухим пензлем.
14	Снігур на гілочці.	1		1	Розвивати вміння працювати поетапно, дотримуючись простого алгоритму по промальовуванню ескізу .
1	Візерунки	1		1	Розвивати зорову

<i>№ з/п</i>	<i>Назва теми</i>	<i>Кількість годин</i>	<i>Теорія</i>	<i>Практика</i>	<i>Нетрадиційні технології</i>
5	Дідуся Мороза.				спостережливість, здатність помічати незвичайне в навколишньому світі і бажання відобразити побачене у своїй творчості. (воскові олівці + акварель)
1 6	Ялинка пухнаста.	1		1	Познайомити з нетрадиційною технікою відбитком поролону , розвивати акуратність в роботі.
1 7	Свійські птахи.	1		1	Удосконалювати навички роботи з аквареллю і восковою крейдою , вправляти в розрізненні і називанні кольорів.
1 8	Зимуючі птахи.	1		1	Тренувати в обриванні паперу по контуру , складанні зображень на площині. (Обривання паперу)
1 9	Татів светр.	1		1	Удосконалювати вміння в техніці тичка жорстким напівсухим пензлем, розвивати почуття ритму.
2 0	Незвичайні машини.	1		1	Тренувати в комбінуванні різних технік; розвивати почуття композиції, ритму, творчість, уяву. (Відбиток пробкою і печатками, чорний маркер + акварель, «знайома форма - новий образ»)
2 1	Ваза для мамі. (I заняття)	1		1	Познайомити з технікою обривання паперу (серветки), розвивати дрібну мато ріку.
2 2	Ваза для мамі. (II заняття)	1		1	Удосконалювати техніку обривання паперу (серветки), розвивати дрібну маторику.
2 3	Золота рибка.	1		1	Розвивати вміння працювати поетапно, дотримуючись простого алгоритму за промальовуванням ескізу .
2 4	Зоряне небо.	1		1	Познайомити з технікою «набризк» , вчити створювати образ зоряного неба, розвивати сприйняття кольору.
2 5	Рання весна.	1		1	Навчити складати аркуш навпіл, на одній стороні малювати пейзаж, на іншій отримувати його

<i>№ з/п</i>	<i>Назва теми</i>	<i>Кількість годин</i>	<i>Теорія</i>	<i>Практика</i>	<i>Нетрадиційні технології</i>
					відображення в озері.
2 6	Льодохід.	1		1	Показати різноманітні прийоми роботи з клеєм, для створення виразного образу.
2 7	Біла берізка.	1		1	Розвивати вміння працювати поетапно, дотримуючись простого алгоритму по промальовуванні ескізу.
2 8	Восьминоги.	1		1	Удосконалювати роботу руки. Вчити дітей фантазувати і уявляти. Розширювати знання про навколишній світ. Переконувати дітей у тому, що їх долоньки незвичайні. Розвивати творче мислення.
2 9	Веселі кульбабки.	1		1	Закріпити вміння дітей в даних техніках. Вчити створювати виразний образ кульбаб.
3 0	Діагностика.	1		1	Удосконалювати вміння та навички, необхідні для роботи в нетрадиційних техніках.

***Орієнтовний тематичний план занять з малювання
(2-й рік навчання)***

<i>№ з/п</i>	<i>Назва теми</i>	<i>Кількість годин</i>	<i>Теорія</i>	<i>Практика</i>	<i>Нетрадиційні технології</i>
1	Барви літа.	1			Розвивати почуття кольору. Закріпити знання кольорів, вдосконалювати техніку малювання аквареллю по вологому.
2	Бабусин сад.	1			Познайомитися з відтінками зеленого кольору та технікою тампонування у малюванні дерев, кущів, трави.
3	Чудові квіти.	1			Вчити малювати квіти долонею, ребром долоні, подушечками пальців і суглобами зігнутих пальців.
4	Золота осінь.	1			Познайомити з пуантилізмом, вчити малювати осінній пейзаж різнокольоровими мазками.
5	Осінній парк.	1			Вчити колективно малювати пейзажне панно різними засобами: а-ля прима, по-вологому, пуантилізм.
6	Квіти.	1			Закріпити малювання технікою ниткографії.
7	Пухнаста тваринка.	1			Ознайомити дітей з анімалістичним жанром. Вчити малювати пухнасту тварину за допомогою чорної туші, жорсткого пензлика і металевого пера.
8	Петриківські мотиви.	1			Розвивати технічні навички у складанні візерунків за мотивами Петриківки з мазків «Зернятко», «Гребінець», «Цибулька».
9	Гарбуз-реготун.	1			Вчити малювати мазками за допомогою пензлика і поролону.
10	Барви дощу.	1			Вчити створювати палітру пізньої осені аквареллю по мокрому. Познайомити з сірими і коричневими відтінками.
11	Осінній вітер.	1			Вчити передавати особливості вітру пізньої осені у пейзажі, використовуючи сполучення технік акварелі і воскових крейдочок.
12	Герой казки.	1			Вчити малювати казкових тварин із загальної схеми з допомогою олівців, поролону і

Програма передшкільного навчання
«Пластилінові фантазії»
Пояснювальна записка

Ліплення має свої можливості у відтворенні уявлень дитини про оточуючий світ. Своєрідність ліплення полягає у тому, що за допомогою цього виду діяльності передається форма предмета в трьох вимірах.

Діти з задоволенням ліплять людей, тварин, посуд, транспортні засоби, овочі, фрукти, іграшки. Предмети, які вони створюють, використовуються в ігровій діяльності.

Під час підготовки до ліплення дитина дістає багато знань про предмет (назва, форма, будова, колір, призначення). Разом з тим збагачується і розвивається її словник, зв'язна мова, за допомогою якої можна описати образ по пам'яті. Це сприяє розвитку її мислення, уваги, уяви та інших процесів.

На заняттях дитина дістає відомості про способи ліплення і сама навчається це робити. На основі свого досвіду вона намагається самостійно розв'язати навчальні завдання, а згодом ця самостійність переростає у творчість.

Під час ознайомлення з предметом дитина навчається розуміти його красу. Вона сама починає передавати в ліпленні окремі виразні його ознаки, намагається ретельно обробити поверхню виробу, оздоблює його орнаментом і т.д.

Ознайомлюючи дітей з деякими зразками скульптури і декоративно-прикладного мистецтва, ми виховуємо в них любов і повагу до людей, що створили ці чудові речі.

Ліплення допомагає виховати цікавість до образотворчої діяльності. Дитина ставить перед собою певну мету і доводить почату справу до кінця, а це сприяє розвитку організованості, цілеспрямованості і наполегливості, дисциплінує її.

В якості робочого матеріалу для ліплення можна використовувати не лише пластилін, а ще й глину або солоне тісто.

Мета: прилучати дітей до культури свого народу, розширювати їхній досвід орієнтування народному та професійному мистецтві, розвивати здатність емоційно сприймати прояви естетичного в житті, природі та мистецтві. Вчити виражати свої почуття в різних видах своєї діяльності. Вчити дітей за допомогою пластиліну створювати предмети як простої форми, з наданням їх образної виразності, так і складної. Учити виготовляти об'ємні зображення, рельєфи, барельєфи з пробкового ескізу композиції або її деталей стекою. Вчити створювати картину за власним або запропонованим ескізом, примазувати стекою або пальцем пластилінові заготовки до графічного зображення. Розвивати у дітей творчу уяву, фантазію, естетичний смак.

Завдання:

Орієнтовний тематичний план занять з ліплення

<p>СВІТ МИСТЕЦТВА</p> <p><i>Сприйняття мистецтва</i></p> <p><i>Ціннісне ставлення до мистецтва</i></p> <p><i>Художньо- продуктивна</i></p>	<p>Сприймання і усвідомлення мистецтва як результату творчої діяльності людини.</p> <p>Сприймання творів мистецтва цілісно, визначення настрою і засобів художньої виразності. Вміння пов'язувати яскравість образу з кольорами, формою, пропорціями.</p> <p>Виокремлювання жанрів народного, класичного і сучасного вітчизняного і світового мистецтв.</p> <p>Виявлення інтересу до різних видів візуального мистецтва: живопису, графіки, скульптури, архітектури, дизайну, декоративно-ужиткового.</p> <p>Відображення власних життєвих вражень в образотворчій діяльності.</p> <p>Володіння технічними прийомами і методами роботи з різними матеріалами, елементарною майстерністю, прагнення їх удосконалити під керівництвом дорослого. Створення художнього образу різними засобами і техніками.</p>
---	--

(1-й рік навчання)

<i>№ з/п</i>	<i>Назва теми</i>	<i>Кількість годин</i>	<i>Теорія</i>	<i>Практика</i>	<i>Нетрадиційні технології</i>
1.	У світі прекрасного.	1			Пластилінографія
2.	Що ховається у пластиліні?	1			Пластилінографія
3.	Хатинка равлика.	1			Пластилінографія
4.	Чарівне тісто.				Солоне тісто
5.	Грибочки під пеньчком.	1			Пластилінографія
6.	Осінні дари.	1			Солоне тісто
7.	Сонце усміхається.	1			Пластилінографія
8.	Ялинкові прикраси.	1			Солоне тісто
9.	Зимові фантазії.	1			Пластилінографія
10.	Рамочка для фото.	1			Солоне тісто
11.	Мій дім.	1			Пластилінографія
12.	Родина сніговиків на галявині.	1			Солоне тісто
13.	Подарунок для мами.	1			Солоне тісто
14.	На морському дні.	1			Пластилінографія
15.	У гості казка завітала.	1			Солоне тісто
16.	Птахи на гілці.	1			Пластилінографія
17.	Казкове дерево.	1			Пластилінографія

ЗМІСТ ПРОГРАМИ

Заняття 1. «У світі прекрасного»

Мета: ознайомити дітей з творами відомих художників: С. Шишка «Соняшники», О. Шовкуненка «Квіти», К. Валабуєва «Натюрморт». Учити аналізувати побачене, висловлювати свою думку. Розвивати творчу уяву, викликати бажання створювати прекрасне у власних роботах.

Заняття 2. «Що ховається у пластиліні»

Мета: продовжувати знайомити дітей з властивостями пластиліну; формувати навички ліплення пластичним способом. Розвивати навички швидкого розкутого ліплення, творчої уяви. Виховувати допитливість.

Заняття 3. «Хатинка равлика»

Мета: продовжувати вчити працювати з пластиліном. Навчати передавати спіралеподібну форму предметів на площині. Розвивати уяву, мислення. Виховувати прагнення глибше пізнавати природу, її мешканців, бажання створювати площинні картини з пластиліну.

Заняття 4. «Чарівне тісто»

Мета: ознайомити дітей з технікою ліплення із солоного тіста, з якого можна виготовити побутові та декоративні речі. Дати поняття, що вмілими руками можна створити незвичайні художні вироби. Розвивати творчі здібності дітей, фантазію, уяву. Викликати інтерес до співтворчості при виготовленні колективної роботи.

Заняття 5. «Грибочки під пеньочком»

Мета: вчити тонувати площину пластиліном, використовуючи різні його відтінки, передавати колір неба та трави. Вчити користуватися стекою, робити рельєфне зображення, накладаючи шматочки пластиліну на основу та примазуючи їх пальцями; вчити композиційно правильно розміщувати зображення на пластині. Вчити помічати красу осінніх пейзажів, викликати бажання відтворювати її у своїй роботі.

Заняття 6. «Осінні дари»

Мета: закріпити навички техніки ліплення із солоного тіста. Продовжити вчити дітей користуватися стекою і робити рельєфне зображення, передавати пропорції, форму і фруктів та кошика. Розвивати вміння правильно розміщувати зображення на картоні. Виховувати естетичний смак, наполегливість, акуратність.

Заняття 7. «Сонце усміхається»

Мета: вчити дітей працювати з пластиліном, тонувати площину, передавати характерні особливості неба та сонця. Розвивати естетичний смак, дрібні м'язи рук. Виховувати бажання спостерігати, любов до природи рідного краю.

Заняття 8. «Ялинкові прикраси»

Мета: учити виготовляти ялинкові прикраси з тіста. Закріплювати вміння оздоблювати вироби з тіста. Розвивати творчу уяву, викликати позитивні емоції, бажання експериментувати у техніці ліплення з тіста. Виховувати художній смак.

Заняття 9. «Зимові фантазії»

Мета: ознайомити дітей з технікою роботи з макаронами. Вчити придумувати сюжет та відтворювати його за допомогою макаронів різної форми. Розвивати уяву, фантазію, творче мислення, бажання самостійно створювати сюжет. Виховувати любов до образотворчої діяльності, самостійність.

Заняття 10. «Рамочка для фото»

Мета: вчити вирізати рамочку за трафаретом, прикрашати різними матеріалами. Розвивати творчу уяву, фантазію, естетичний смак, викликати позитивні емоції.

Заняття 11. «Мій дім»

Мета: формувати навички проведення ліній кінчиком стеки. Вчити встановлювати просторове розміщення елементів зображення одне відносно одного (біля, над, під, вгорі, внизу). Закріпити прийоми ліплення (розкочування, притискання). Розвивати спостережливість, мислення, пам'ять. Виховувати любов до рідного краю.

Заняття 12. «Родина сніговиків на галявині»

Мета: учити створювати виразний образ сніговика, передавати форму та співвідношення його частин, доповнювати його деталями (гудзиками, шарфом, шапочкою, тощо).

Заняття 13. «Подарунок для мами»

Мета: закріплювати вміння застосовувати відомі прийоми ліплення із тіста, розвивати чуття форми, пропорції, узгодженість рухів обох рук. Виховувати любов до рідних, бажання виконувати для них вироби своїми руками.

Заняття 14. «На морському дні»

Мета: продовжувати вчити виконувати лінійний малюнок стекою; за попереднім ескізом робити барельєф. Накладаючи на основу шматочки пластиліну та примазуючи їх пальцями, композиційно правильно розміщувати зображення на пластиліні. Виховувати наполегливість, естетичний смак, цікавість до мешканців моря.

Заняття 15. «У гості казка завітала»

Мета: учити дітей самостійно обирати епізод для ліплення із тіста за мотивамилюбленої казки, композиційно правильно розміщувати зображення на пластині, розвивати бажання творчо мислити, створювати казку. Виховувати дружні стосунки під час спільного виконання роботи.

Заняття 16. «Птахи на гілці»

Мета: вчити дітей стекою виконувати лінійний малюнок на пластиліновій основі, створювати барельєф за попереднім ескізом, композиційно правильно розміщувати його на площині. Розвивати дрібні м'язи рук. Виховувати інтерес до мистецтва.

Заняття 17. «Казкове дерево»

Мета: продовжувати вчити дітей створювати основу для барельєфної картини. Формувати вміння попередньо наносити малюнок (ескіз) стекою. Закріплювати прийоми ліплення (розкочування, вдавлювання, зглажування). Вчити передавати характерні особливості дерев. Помічати їхню красу, розвивати творчу уяву.

**Орієнтовний тематичний план занять з ліплення
(2-й рік навчання)**

<i>№ з/п</i>	<i>Назва теми</i>	<i>Кількість годин</i>	<i>Теорія</i>	<i>Практика</i>	<i>Нетрадиційні технології</i>
1.	Екскурсія до майстерні.	1			Пластилінографія
2.	Золоті соняшники.	1			Солоне тісто
3.	Качки пливуть.	1			Пластилінографія
4.	Барвистий килим.	1			Солоне тісто
5.	Рибки в акваріумі.	1			Солоне тісто
6.	Тварини з макаронів.	1			Пластилінографія
7.	По сторінках казки.	1			Солоне тісто
8.	Зимовий натюрморт.	1			Солоне тісто
9.	Новорічна ялинка.	1			Пластилінографія
10.	Чарівні валентинки.	1			Солоне тісто
11.	Весела галявина.	1			Пластилінографія
12.	Подарунок для мами.	1			Солоне тісто
13.	Пластилінова азбука.	1			Пластилінографія
14.	Великодній кошик.	1			Солоне тісто
15.	Сади квітують.	1			Пластилінографія
16.	Підставка для олівців.	1			Солоне тісто

ЗМІСТ ПРОГРАМИ

Заняття 1. «Екскурсія до майстерні»

Мета: ознайомити дітей з художніми термінами «портрет», «натюрморт», «пейзаж». Розширювати уявлення дітей про різні види образотворчої діяльності. Вчити творчо мислити. Виховувати інтерес та повагу до праці митців.

Заняття 2. «Золоті соняшники»

Мета: закріпити навички техніки ліплення із солоного тіста. Викликати бажання створювати гарний образ соняшника. Розвивати спостережливість, чуття композиції. Виховувати естетичний смак, наполегливість, акуратність.

Заняття 3. «Качки пливуть»

Мета: вчити дітей передавати характерну форму голівки, шийки та тулуба качки та їх пропорції, композиційно правильно розміщувати фігури на площині, примазувати деталі

одна до одної та до пластини. Розвивати фантазію, спостережливість, естетичне сприймання навколишньої дійсності.

Заняття 4. «Барвистий килим»

Мета: учити дітей передавати характерні особливості квітів, комах, метеликів, жуків, листя, їхню форму, колір, величину, використовуючи техніку роботи з солоним тістом. Виховувати бажання допомогти товаришеві та якнайкраще втілити колективний задум.

Заняття 5. «Рибки в акваріумі»

Мета: закріпити навички роботи з солоним тістом. Продовжувати вчити передавати характерні особливості будови рибок, медуз. Формувати вміння композиційно правильно розміщувати сюжет. Розвивати спостережливість, пам'ять, фантазію. Спонукає скласти оповідку за сюжетом. Виховувати допитливість, інтерес до природи та її мешканців.

Заняття 6. «Тварини з макаронів»

Мета: вчити дітей визначати зміст своєї роботи за загадкою, створювати з макаронів образ тварин, передаючи їхні характерні особливості, відносну величину та пропорції. Розвивати фантазію, образне мислення. Виховувати наполегливість у роботі.

Заняття 7. «По сторінках казки»

Мета: учити дітей самостійно вибрати епізод для ліплення із солоного тіста за мотивами улюбленої казки, композиційно правильно розміщувати зображення на пластині, розвивати бажання творчо мислити, створювати казку. Виховувати творчі стосунки, під час спільного виконання роботи.

Заняття 8. «Зимовий натюрморт»

Мета: закріплювати поняття «натюрморт», створювати умови для творчості дітей під час ліплення із солоного тіста. Удосконалювати вміння оздоблювати вироби з тіста іншими матеріалами. Розвивати почуття композиції, фантазію.

Заняття 9. «Новорічна ялинка»

Мета: ознайомити дітей з технікою ліплення ялини, вчити за допомогою спеціальної стеки передавати характерні особливості дерева, дотримуватися пропорційного співвідношення частин, вчити міцно скріплювати їх в єдине ціле. Викликати бажання передавати у своїй роботі святковий настрій, любов до новорічних розваг, свят.

Заняття 10. «Чарівні валентинки»

Мета: закріпити навички роботи з солоним тістом. Розвивати вміння працювати з трафаретом. Зацікавити дітей створенням чарівного подарунка. Розвивати фантазію, творчу уяву. Виховувати художній смак.

Заняття 11. «Весела галявина»

Мета: продовжувати вчити дітей створювати рельєфи, з'єднувати пластилінові деталі, щільно притискаючи їх до основи. Формувати вміння правильно застосовувати колір для передачі характеру та настрою сюжету. Викликати почуття задоволення від виконаної роботи.

Заняття 12. «Подарунок для мами»

Мета: закріплювати вміння застосовувати відомі прийоми ліплення з солоного тіста, розвивати чуття форми, пропорції. Узгодженність рухів обох рук. Виховувати любов до рідних, бажання робити для них вироби своїми руками.

Заняття 13. «Пластилінова азбука»

Мета: закріплювати знання дітей про властивості пластиліну, порівняти з властивостями солоного тіста, розширювати знання вихованців про можливі варіації в роботі з пластиліном, закріплювати раніше набуті прийоми ліплення (розкачування, відтягування, скачування, вдавлювання). Виховувати інтерес до власної роботи, акуратність.

Заняття 14. «Великодній кошик»

Мета: закріпити навички роботи з солоним тістом. Учити дітей аналізувати предмети, які складаються з кількох частин, визначати форму кожної, передавати її у виробі. Формувати розуміння належності до свого народу, його духовної та матеріальної культури, яку слід оберігати і збагачувати, любов до народних традицій.

Заняття 15. «Сади квітують»

Мета: закріпити вміння дітей створювати рельєфи на пластинах, зображувати дерева, квіти, силуети птахів, удосконалювати вміння стекою виконувати лінійний малюнок на пластині. Розвивати творчу уяву, фантазію. Виховувати любов до всього прекрасного.

Заняття 16. «Підставка для олівців»

Мета: ознайомити з технікою обгортання предмета солоним тістом, удосконалювати вміння дітей оздоблювати вироби з тіста іншими матеріалами. Виховувати інтерес до роботи з нетрадиційним художнім матеріалом.

Програма передшкільного навчання з англійської мови

«KIDDI»

Пояснювальна записка

Навчання англійської мови дітей дошкільного віку є одним із важливих чинників їхнього інтелектуального розвитку в процесі комунікативно спрямованої освітньої діяльності, що створює передумови для подальшого успішного оволодіння іноземною мовою, забезпечує гармонійний розвиток особистості, формує її базові життєві компетентності.

Навчальна програма гуртка з англійської мови побудована з урахуванням Законів про «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про позашкільну освіту», Базового компонента дошкільної освіти та програм «Дитина», «Я у світі». Зміст програми розроблено з урахуванням принципів науковості, гуманізації, відповідності завдань освіти й виховання дітей дошкільного віку, урахування рівня знань рідної мови, комунікативної спрямованості та анатомо-фізіологічних і психологічних особливостей розвитку дітей 5–6 років.

Мета – розвиток інтелектуальної, вольової, емоційної, моральної та соціальної сфер вихованців гуртка в процесі оволодіння основами іншомовного спілкування.

Згідно з поставленою метою основні **завдання** програми полягають у формуванні таких компетентностей вихованців гуртка:

- *пізнавальної*: розширення світогляду; ознайомлення з елементами соціокультури англійськомовних країн; оволодіння елементарними знаннями у сфері англійської мови і мовлення;
- *практичної*: оволодіння уміннями та навичками спілкування англійською мовою в межах комунікативного мінімуму, пов'язаного зі світом дитинства;
- *творчої*: розвиток ініціативи, творчої уяви, фантазії в процесі комунікативно-творчої діяльності в гуртку;
- *соціальної*: розвиток позитивних рис характеру; формування культури спілкування, позитивного ставлення до довкілля.

Зміст програми сформовано за освітніми лініями БКДО, враховуючи варіативну складову освітньої лінії «Іноземна мова», що забезпечує формування цілісної картини світу як важливого чинника становлення світогляду, культури спілкування; розуміння важливості оволодіння іноземною мовою як засобу спілкування; виховання активності, працьовитості, доброзичливості, толерантності.

Навчальна програма передбачає 2 роки навчання:

1-й рік – початковий рівень – 72 год. на рік, 2 год. на тиждень;

2-й рік – початковий рівень – 72 год. на рік, 2 год. на тиждень.

Програмою передбачено проведення занять, що базуються на ігровій комунікативній діяльності, яка забезпечує мимовільне запам'ятовування мовного та мовленнєвого матеріалу, розвиток і виховання дошкільників.

Розподіл змісту навчальної програми на складові компоненти детермінований інтересами спілкування дітей зазначеного віку, потребою забезпечити їх провідну діяльність.

Для визначення рівня сформованості вмінь і навичок вихованців використовуються такі форми контролю, як підсумкові заняття, виконання творчих завдань, проведення тематичних свят.

Орієнтовний тематичний план занять
І рік навчання

№	Тема	Кількість годин		
		теоретичних	практичних	усього
1.	Вступ	1	–	1
2.	Знайомство	2	2	4
3.	Я і моя родина	2	4	6
4.	Частини тіла	2	4	6
5.	Кольори	2	4	6
6.	Пори року	3	3	6
7.	Тварини і птахи	3	5	8
8.	Одяг	2	3	5
9.	Взуття	1	2	3
10.	Квартира. Будинок	3	5	8
11.	Меблі	1	3	4
12.	Їжа	2	4	6
13.	Іграшки	1	4	5
14.	Лічба	1	2	3
	Підсумок		1	1
	Разом	26	46	72

ЗМІСТ ПРОГРАМИ

1. Вступ (1 год.)

Ознайомлення з діяльністю гуртка. Правила безпечної поведінки на заняттях. Ознайомлення з поняттям «іноземна мова». Презентація «Подорож англomовними країнами».

2. Знайомство (4 год.)

Теоретична частина. Звуки в англійській мові. Схожі та відмінні від звуків української мови. Звуки [w], [t], [d], [ɔ], [a:], [ou]. Особливості привітання та прощання. Ознайомлення зі словами привітання та прощання Hello! Hi! Good morning! Good evening! Good bye! та лексико-граматичними зразками What is your name? What is your surname? Who are you? How old are you? Where do you live? My name is... . My surname is... I am a girl (a boy). I am 4 (5). I live in

Практична частина. Вправи, ігри для опрацювання звуків. Рецептивні ігри «Вітання. Прощання». Репродуктивні ігри «Як тебе звати?», «Хто ти?». Продуктивні (творчі) ігри «Знайомство», «Про себе», «Придумай ім'я», «Мікрофон», «Зустріч із казковим героєм». Вправа з творчим завданням «Придумай ім'я». Розучування пісень «Доброго ранку!», «До побачення», «Як тебе звати?».

3. Я і моя родина (6 год.)

Теоретична частина. Звуки [θ], [ð], [s], [ʃ], [g], [t], [d], [ʌ], [ə], [æ]. Лексика за темою: a mother, a father, a sister, a brother, a son, a daughter, a grandmother, a grandfather. Займенники she, he. Лексико-граматичні зразки I have got a mother. Have you got a father? He is a father. She is a mother. Правила поведінки з дорослими та однолітками.

Практична частина. Ігрові вправи на розвиток фонематичного слуху. Розучування віршиків: «Good night, mother! «This is my mother». Рецептивні ігри: «Сім'я», «У мене є сім'я». Репродуктивна гра «У мене є мама». Продуктивні (творчі) ігри «Розкажи про себе», «Сімейний альбом», «Хто відсутній?», «Пишемо листа Вінні-Пуху», «Будь уважним»,

«Плутаниця», «Зателефонуємо Алісі».

4. Частини тіла (6 год.)

Теоретична частина. Звуки [m], [n], [l], [θ], [au], [ə]. Лексика за темою: a head, a nose, an eye, an ear, a mouth, a cheek, a neck, a shoulder, a body, a chest, an arm, a hand, a leg, a toe. Вказівні займенники this, these. Лексико-граматичні зразки What is this? This is my nose. This is your arm. These are my eyes. These are your ears.

Дотримання правил гігієни.

Практична частина. Ігри, вправи на розвиток фонематичного слуху. Рецепттивні ігри «Покажи», «Так чи ні», «Хто швидше виконає команду». Продуктивні (творчі) ігри «У лікарні», «Моє обличчя», «Доторкнися», «Я малюю портрет». Дидактичні ігри «Лялька», «Казковий герой», «Майструємо ляльку», «Дюймовочка». Рухлива гра «Будемо здорові». Пісні: «Put your finger on your head», «Hands up».

5. Кольори (6 год.)

Теоретична частина. Звуки [w], [r] [dʒ], [z], [i:], [æ], [ɔ], [a]. Лексика за темою: white, black, yellow, green, red, pink, orange, blue, brown, grey. Лексико-граматичний зразок What colour is it? Складання букета для матусі.

Практична частина. Ігри, вправи на розвиток фонематичного слуху. Рецепттивні ігри «Кольори», «У лісі». Репродуктивні ігри «Кольори веселки», «Кольорові квіточки». Продуктивні (творчі) ігри «Лісова галявина», «Різнокольорові капелюшки», «Букет квітів», «Кольорові сіліди». Вірші «What is white?», «The rose is red». Пісня «I see green, I see yellow».

Дидактичні ігри: «Знайди колір», «Сигнал світлофора», «Різнокольорові пташки», «Хто знає кольори краще».

6. Пори року (6 год.)

Теоретична частина. Звуки [w], [r], [s], [f], [ʌ], [ɔ], [ɔ:], [e], [au]. Лексика за темою: spring, summer, autumn, winter; warm, hot, cold, sun, sunny, rain, rainy, frost, frosty; to go, to run, to jump, to swim, to skate, to ski. Лексико-граматичний зразок I can run.

Практична частина. Ігри, вправи на розвиток фонематичного слуху. Рецепттивні ігри «Пора року», «Так чи ні», «Погода», «Веселий потяг». Репродуктивні ігри «Коти м'яч», «Луна». Продуктивні (творчі) ігри «Чарівна торбинка», «Угадай», «Збери мозаїку», «Допитливий Незнайко». Дидактичні ігри «Хто що вміє», «Упізнай пору року».

7. Тварини і птахи (8 год.)

Теоретична частина. Звуки [ou], [æ], [ɔ:], [h], [p], [g], [s], [d], [t]. Лексика за темою «Свійські тварини»: a cow, a horse, a pig, a goat, a dog, a cat, a rabbit. Лексика за темою «Свійські птахи»: a cock, a hen, a duck, a goose, a turkey. Лексика за темою «Дикі тварини»: a wolf, a fox, a bear, a hare, a squirrel, a hedgehog, a mouse, a frog. Лексико-граматичний зразок It is a bear. It is brown. It is nice.

Практична частина. Ігри, вправи на розвиток фонематичного слуху. Рецепттивні ігри «Так чи ні», «Веселе лисеня». Репродуктивні ігри «У гостях у бабусі», «Луна». Продуктивні (творчі) ігри «Допитливий Незнайко», «Аплікація», «Зоопарк». Вірш «Look at the fox». Дидактичні ігри «Знайди тваринку», «Якої тварини не стало?», «Чарівна торбинка». Сюжетно-рольова гра «Подорож до лісу». Пісня «Oh, where does the bear live?»

8. Одяг (5 год.)

Теоретична частина. Звуки [s], [ʃ], [k], [d], [dʒ], [t], [a:], [ə:], [au]. Лексика (a dress, a skirt, a blouse, a shirt, trousers, jeans, a jacket, a sweater, a coat, a scarf, a mitten, a glove, a sock, a hat, a cap). Лексико-граматичний зразок Have you got a dress? Пори року й одяг.

Практична частина. Ігри, вправи на розвиток фонематичного слуху. Рецепттивні ігри: «Покажи», «Так чи ні», «Поїзд», «Виставка одягу». Репродуктивні ігри «Одяг хлопчика», «Одяг дівчинки», «Луна». Продуктивні (творчі) ігри «Мій одяг», «Вбрання ляльки», «Допоможемо матусі випрати одяг», «Магазин», «Збираємо ляльку на

прогулянку». Вірш «I have new jeans». Дидактичні ігри: «Угадай – хто це?», «У магазині готового одягу».

9. Взуття (3 год.)

Теоретична частина. Звуки [b], [t], [h], [ʃ], [p], [z], [u:], [æ], [ai]. Лексика: slippers, shoes, sandals, boots, high boots, trainers. Лексико-граматичний зразок I have got sandals on.

Практична частина. Ігри, вправи на розвиток фонематичного слуху. Рецепттивні ігри «Покажи», «Відгадаємо». Репродуктивні ігри «Допомагаємо бабусі», «Коти м'яч», «Потяг». Продуктивні (творчі) ігри «У магазині взуття». Вірш «Shoes and boots».

10. Квартира. Будинок (8 год.)

Теоретична частина. Звуки [b], [t], [h], [ʃ], [p], [z], [u:], [æ], [ai]. Лексика за темою (a flat, a house, a window, a balcony, a door, a room, a kitchen, a living-room, a bedroom, a bathroom, big, small, to sleep, to watch TV, to eat, to play). Лексико-граматичний зразок We have got a flat.

Практична частина. Ігри, вправи на розвиток фонематичного слуху. Рецепттивні ігри «У квартирі», «У будинку». Репродуктивні ігри «Розрізні картинки», «Дизайнери». Дидактична гра «План квартири». Продуктивні (творчі) ігри «Будинок для ляльки», «Ми відвідуємо друзів».

11. Меблі (4 год.)

Теоретична частина. Звуки [a:], [ʌ], [ɔ:], [ɒ], [εə], [w], [m], [tʃ], [f]. Лексика за темою «Меблі»: a table, a chair, an arm-chair, a sofa, a bed, a carpet, a cupboard, a bookcase, a wardrobe, a desk. Лексика за темою «Електричні прилади»: a TV-set, a lamp, a fridge, a vacuum cleaner. Прийменники in, on, under, near. Лексико-граматичний зразок This is a table.

Практична частина. Ігри, вправи на розвиток фонематичного слуху. Рецепттивні ігри «Що зникло», «Де ведмедик». Репродуктивні ігри: «Збираємо картинку», «Де предмети» Продуктивні ігри (творчі) та сюжетно-рольові ігри «У гостях», «У магазині меблів». Дидактичні ігри «Знайди предмет», «Чого не стало в кімнаті», «Допоможемо матусі». Вірші «I see a ceiling», «This is a room». Пісня «Where is Janet?».

12. Їжа (6 год.)

Теоретична частина. Звуки [ʌ], [i:], [w], [s], [z], [m], [f], [t]. Лексика за темою «Їжа» (bread, sausage, fish, cheese, butter, meat, a sweet, a cake, an ice-cream, milk, coffee, tea, juice). Лексико-граматичний зразок I like sweets.

Практична частина. Ігри, вправи на розвиток фонематичного слуху. Рецепттивні ігри «Так чи ні», «Мікрофон». Репродуктивні ігри: «Будь уважним», «Запам'ятай». Продуктивні (творчі) та дидактичні ігри «Приготуємо обід», «Чого не стало?». Репродуктивні ігри та сюжетно-рольові ігри: «У їдальні», «У гостях», «У магазині». Вірш «Who likes tea».

13. Іграшки (5 год.)

Теоретична частина. Звуки [ɔ], [ɒ], [εə], [æ], [w], [m], [tʃ], [f], [l].

Лексика за темою «Іграшки» (a ball, a car, a lorry, a block, a plane, a balloon, a flag, a drum, a toy house, a kite).

Практична частина. Ігри, вправи на розвиток фонематичного слуху «Плесни у долоні», «Підійдять, звуки». Рецепттивні ігри «Складаємо іграшки», «Дивись та запам'ятовуй». Репродуктивні ігри «Луна», «Крок - слово». Продуктивні (творчі) ігри «Вибери іграшку», «Моя улюблена іграшка». Сюжетно-рольова гра «У магазині іграшок». Дидактичні ігри «Чарівна торбинка», «Якої іграшки не стало?». Вірші «My ball», «My doll». Пісня «My kite».

14. Лічба (3 год.)

Теоретична частина. Звуки [a], [ʌ], [ɔ:], [w], [f], [n], [t], [θ], [i:]. Числівники від 1 до 5.

Практична частина. Рецептні ігри «Чи ми згодні», «Чи правильно рахуємо». Репродуктивні ігри «Луна», «Веселий м'ячик». Продуктивні (творчі) ігри «Назви наступне число», «Назви попереднє число». Дидактичні ігри «Відгадай, яка цифра схована», «Хто знає, хай далі рахує», «Де мої сусіди?», «Якої цифри не стало?». Вірш «One, one, one...».

Підсумок (1 год.)

Підсумкове відкрите заняття для батьків вихованців і педагогів закладу.

ПРОГНОЗОВАНИЙ РЕЗУЛЬТАТ

Після першого року навчання вихованці мають володіти такими компетентностями:

- *пізнавальною*: ознайомлення з лексичним матеріалом у межах комунікативного мінімуму, пов'язаного зі світом дитинства;
- *практичною*: диференціювання звуків, їх правильне вимовляння; виконання нескладних команд педагога; розвиток умінь і навичок використання лексики для розв'язання навчальних завдань;
- *творчою*: розвиток творчої уяви, фантазії в процесі комунікативно-творчої діяльності в гуртку;
- *соціальною*: розвиток умінь узаємодіяти в групі; формування основ соціокультурного спілкування.

Орієнтовний тематичний план занять

II рік навчання

№	Тема	Кількість годин		
		теоретичних	практичних	всього
1.	Вступ	1		1
2.	Моя родина	3	3	6
3.	Професії	3	5	8
4	Лічба. Дні тижня	2	4	6
5.	Фрукти та овочі. У магазині	3	5	8
6.	День народження	2	6	8
7.	Пори року. Погода	5	5	10
8.	Світ тварин	3	5	8
9.	Робочий день	3	5	8
10.	У школі	3	5	8
	Підсумок	–	1	1
	Разом	28	44	72

ЗМІСТ ПРОГРАМИ

1. Вступ (1 год.)

Ознайомлення з діяльністю гуртка. Правила безпечної поведінки на заняттях. Актуалізація набутих знань за I рік навчання. Гра-подорож «Ми вивчаємо англійську мову».

2. Моя родина (6 год.)

Теоретична частина. Звуки [θ], [ð], [r], [ŋ], [æ]. Лексика за темою (relatives, an aunt, an uncle, a cousin, beautiful, strong, big, small, polite). Лексико-граматичні зразки She is small / polite. Правила поведінки зі старшими.

Практична частина. Ігри, вправи на розвиток фонематичного слуху. Рецепттивні ігри «Наші родичі». Репродуктивні та продуктивні (творчі) ігри «Фото із сімейного альбому», «Хто відсутній», «Будь уважним», «Плутаниця», «Мої улюблені герої казок». Дидактична гра «Мій сімейний альбом».

3. Професії (8 год.)

Теоретична частина. Звуки [p], [b], [w], [i:], [ei]. Лексика за темою «Професії» (a doctor, a teacher, a businessman, a seller, a waiter, a waitress, a singer, a dancer, a cook, a driver, a builder, a sailor, a pilot). Лексико-граматичні зразки My mother is a doctor. Is she / he a doctor?

Практична частина. Ігри, вправи на розвиток фонематичного слуху. Рецепттивні ігри «Так чи ні», «Луна». Репродуктивні та продуктивні (творчі) ігри «Професія», «Склади малюнок із частин», «Хто більше назве професій». Дидактичні ігри «Інтерв'ю», «Незвичайна ситуація». Сюжетно-рольова гра «Впізнай професію». Пісня «Who wants to be a pilot?». Вірші «You want to be a driver?», «This is my aunt Helen».

4. Лічба. Дні тижня (6 год.)

Теоретична частина. Звуки. Лічба до 10. Математичні знаки «+» «-» «=». Розв'язання прикладів на додавання та віднімання. Множина іменників. Дні тижня. Лексико-граматичні зразки I have two bananas.

Практична частина. Ігри, вправи на розвиток фонематичного слуху. Рецепттивні, репродуктивні та продуктивні (творчі) ігри «Рахування предметів», «Пальчики», «Скільки квіточок?», «Розв'язуємо приклади», «Лото». Дидактичні ігри «Хто знає, хай далі рахує», «Назви наступне число», «Сліди», «Учора, сьогодні, завтра», «Відшукай цифру», «Скільки яблук (груш, вишеньок тощо)», «Лабіринт».

5. Фрукти та овочі. У магазині (8 год.)

Теоретична частина. Звуки. Лексика за темами «Овочі»: a potato, a beet, a cucumber, a tomato, an onion, a garlic, a carrot, a cabbage, a pepper; «Фрукти»: an apple, a pear, a banana, an orange, an apricot; «Ягоди»: a cherry, a strawberry, a plum, a gooseberry, grapes. Корисна їжа.

Практична частина. Ігри, вправи на розвиток фонематичного слуху. Рецепттивні, репродуктивні та продуктивні (творчі) ігри «Що сховано», «На городі», «У гостях в селі», «Знайди овочі (фрукти, ягоди)», «Посадимо в городі», «Друзі нашого здоров'я», «Знайди зайвий предмет». Вірш «This apple is green». Дидактичні ігри «Готуємо борщ», «Приготуємо салат», «Смачний компот», «Фрукти чи овочі». Сюжетно-рольова гра «У овочевому магазині». Пісні «Can I have an apple», «Fruit and vegetables are very good for children».

6. День народження (8 год.)

Теоретична частина. Звуки. Лексика за темами «День народження»: a cake, a present, a toy; «Святковий стіл»: a plate, a spoon, a knife, a fork, a cup, a saucer, a salt shaker, a pepper pot, a pot, a kettle, a sugar-bowl, a teapot, a tray. Лексико-граматичні зразки I put a plate. I give you a toy.

Практична частина. Ігрові вправи на розвиток фонематичного слуху. Рецепттивні, репродуктивні та продуктивні (творчі) ігри «У матері на кухні», «Допоможемо матері накрити на стіл», «Якого посуду не стало?», «Миємо посуд», «День народження в Мері», «Подарунки на день народження». Дидактичні ігри «Знайди зайвий предмет», «Чи знаєш ти?». Сюжетно-рольова гра «У магазині посуду». Вірш «Cathy, put the kettle on».

Мікродіалоги за столом.

7. Пори року. Погода (10 год.)

Теоретична частина. Звуки. Лексика та лексико-граматичні зразки за темами «Осінь»: It's cool in autumn. It rains in autumn; «Зима»: to sledge, to ski, to skate, to play snowballs, to make a snowman; It's cold in winter/ It snows in winter; «Весна»: a snowdrop, a dandelion, a lilac, a narcissus, a lily of the valley. It's warm in spring; «Літо»: a poppy, a rose, a cornflower, a bellflower. It's hot in summer. I can / can't jump.

Практична частина. Ігрові вправи на розвиток фонематичного слуху. Рецепттивні, репродуктивні та продуктивні (творчі) ігри. Дидактичні ігри «Якого листочка не стало?», «Знайди квіточку», «Подаруємо квіти матусі», «Склади квітку», «Хвальки», «Хто уважний». Вірші-римівки «The leaves are falling», «The wind's blowing – I'm growing», «Winter is over», «It's a season when...», «Santa Clause», «Father Frost», «I like summer», «This is the season when children can swim». Виконання творчої роботи «Корисно для здоров'я» (аплікація). Пісні «I'm planting trees», «Happy New Year».

8. Світ тварин (8 год.)

Теоретична частина. Звуки. Повторення лексики за темою «Свійські тварини». Лексика та лексико-граматичні зразки за темами «Свійські тварини та їхні дитинчата»: a kitten, a puppy, a calf, a foal, a kid, a piglet, a lamb, a chick, a gosling, a duckling. My pet is a kitten; «У зоопарку»: a tiger, a lion, a kangaroo, a giraffe, a monkey, a polar bear, a hippo, a parrot, a zebra, an elephant; «Їжа тварин»: fruit, vegetables, grains, herbs, mushrooms, nuts, meat, fish; «Де живуть тварини»: in the forest, in the jungles, in the river; We like animals. I feed my cat. Піклування про тварин.

Практична частина. Ігрові вправи на розвиток фонематичного слуху. Рецепттивні, репродуктивні та продуктивні (творчі) ігри. Дидактичні ігри «Зоологічне лото», «Чиє це дитинча», «Якої тварини не стало», «Знайди пару», «Нагодуй рибку», «Пари картинок», «Чий хвіст?», «Хто де живе», «Хто це їсть», «У зоопарку», «Наші улюбленці». Вірші «I have a cat», «This is my cat». Лічилка «One, one, one little dogs run». Пісні «Where does the cat live?», «Who wears a striped coat?», «Mom, let's go to the zoo!». Зарядка «An elephant goes like this and that». Творча робота «Мій домашній улюбленець».

9. Робочий день (8 год.)

Теоретична частина. Звуки. Лексика та за лексико-граматичні зразки темою «Робочий день»: to get up, to do morning exercises, to wash, to have breakfast / lunch / dinner / supper, to play games, to watch TV, to run, to jump, to swim, to fly. I get up at 7 o'clock. I can / can't swim. Ранкова зарядка.

Практична частина. Ігрові вправи на розвиток фонематичного слуху. Рецепттивні, репродуктивні та продуктивні (творчі) ігри. Дидактичні ігри «Інтерв'ю», «Найуважніший», «Збери картинку» «Зайвий малюнок», «Мої улюблені справи влітку / узимку», «Мій робочий день», «Ранкова зарядка». Вірш «Hands up, hands down».

10. У школі (8 год.)

Теоретична частина. Звуки. Лексика та лексико-граматичні зразки за темою «Школа»: a book, a classroom, a desk, a blackboard, a map, a bookcase; «Шкільне приладдя»: a pen, a pencil, a pencil case, a copybook, a ruler, an eraser, a sharpener, a bag, a brush, a bottle of glue. I have a pen in my pencil case.

Практична частина. Ігрові вправи на розвиток фонематичного слуху. Рецепттивні, репродуктивні та продуктивні (творчі) ігри. Дидактичні ігри «Складаємо портфель», «Якого предмета не стало?», «Що зайве?», «Асоціації» Вірші «This is our school», «Hurry, do not be late». Сюжетно-рольові ігри «На уроці з англійської мови», «У магазині шкільного приладдя». Пісня «We go to school on Monday».

Підсумкове заняття (1 год.)

Підсумкове заняття «Свято англійської мови».

ПРОГНОЗОВАНИЙ РЕЗУЛЬТАТ

Після другого року навчання вихованці оволодівають такими компетенціями:

- *пізнавальною*: розширення світогляду вихованців шляхом їх ознайомлення з елементами соціокультури англomовних країн;
- *практичною*: формування мовленнєвої компетенції в межах комунікативного мінімуму, пов'язаного зі світом дитинства; формування навичок практичної діяльності вихованців у повсякденному житті;
- *творчою*: активізація інтелектуальної діяльності вихованців, спрямованої на виконання навчально-творчих завдань із використанням іноземної мови;
- *соціальною*: формування позитивного ставлення до довкілля (відкритість, толерантність, повага до інших); розвиток культури спілкування.

Програма передшкільного навчання

«Танцювальна мозаїка»

Пояснювальна записка

Хореографія як вид музично-ритмічного виховання є важливим засобом навчання дітей вмінню емоційно відгукуватися на музику, розвитку сприймання музичних образів. Хореографія розвиває у дітей дошкільного віку вміння естетично ставитися до краси оточуючого світу, гармонії, творчості; допомагає формувати емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього. Завдяки заняттям з хореографії діти вчаться вразливості, грації, вишуканості.

Основні завдання програми:

- Сприяння індивідуальному становленню особистості дитини під впливом цінностей хореографічного мистецтва у процесі власної мистецько-практичної діяльності, взаємодії з педагогом і дитячим колективом.
- Формування елементарних основ хореографічної культури.
- Збалансування у дитині фонду її бажань з інтересами, смаками, любов'ю до мистецтва танцю, потребою у репродуктивно-продуктивному танцюванні, у виконанні танців для себе і для інших.
- Збалансування у дитині фонду її можливостей з музично-хореографічними здібностями, уявленнями про хореографічну діяльність, танцювальними навичками, творчими вміннями, елементарними знаннями і поняттями щодо мистецтва танцю.

Мета: залучення дітей до краси хореографічного мистецтва; виховання інтересу та любові до танцювальної діяльності; формування початкових хореографічних умінь та навичок, засвоєння нескладних танцювальних рухів.

Матеріал програми поділено на сім розділів, які відповідають завданням хореографічної роботи з дітьми дошкільного віку. Дотримуючись їхнього змісту, педагоги можуть творчо підходити до проведення занять, керуючись загальними навчально-виховними завданнями.

Перший розділ – «Казкова ритмопластика» - має на меті музично-руховий розвиток дітей. Його зміст складають музично-ритмічні вправи, спрямовані на розвиток емоційного сприйняття музики та передачу ритмічного малюнку. Цей розділ також включає ознайомлення дітей з колективно-порядковими вправами та фігурним шикуванням.

Другий розділ — «Весела гімнастика» — сприяє загальному фізичному розвитку дітей, підготовці тіла до виконання танцювальних вправ і профілактиці окремих анатомо-фізіологічних відхилень. У зміст включено партерні та коригувальні рухи, що спрямовані на розвиток гнучкості, сили окремих груп м'язів та еластичності зв'язок, виворотності тазостегнових суглобів, гомілки та стопи, почуття рівноваги.

Метою **третього, четвертого та п'ятого розділів — «Чарівні пуанти», «Народні візерунки», «На балу в Попелюшки»** — є формування навичок виконання нескладних танцювальних рухів (побутові форми рухів, елементи класичного, народно-сценічного, бального, сучасного та історико-побутового танців), ознайомлення з термінологією, розвиток первинних основ культури сценічного руху (вміти рівно тримати спину, знати правильне положення рук та ніг, передавати образну та ритмічну структуру руху).

Шостий розділ «Танцювальні фантазії» - передбачає розкриття творчого потенціалу дітей, розвиток фантазії та почуття художньо-хореографічного образу. Основний зміст завдань на імпровізацію складають теми, близькі дитячій уяві, сюжети та настрої яких пов'язані з природою, казковими героями улюблених книжок, мультфільмів тощо.

Сьомий розділ — «Танцювальна ігротека» — спрямований на засвоєння дітьми нескладних етюдних форм та танців сюжетного та образного характеру, побудованих на доступних для сприймання та виконання танцювальних рухах.

Початковий курс програми розрахований на два роки навчання по одній години на тиждень.

Орієнтовний тематичний план занять

Назва розділу	Перелік тем	Кількість годин			
		1 рік		2 рік	
		Теорія	Практика	Теорія	Практика
«Казкова ритмопластика» (музично-ритмічні вправи, орієнтація у просторі)	1. «Музична скринька» (музично-ритмічні вправи).	2	4		4
	2. «Олівці-малювці» (колективно-порядкові вправи).	1	3		1
«Весела гімнастика» (елементи танцювально – партерної гімнастики, загальні та коригувальні фізичні вправи)	1. «Танцюємо сидячи» (танцювальна партерна гімнастика).	0,5	5		5
	2. «Гнучкі, сильні та витривалі» (загальні та коригувальні фізичні вправи).	0,5	7		4

«Чарівні пуанти» (елементи класичного танцю)	1. «Країна Терпсихори» (пізнавальний матеріал з хореографічного мистецтва).	2	---	0,5	---
	2. «Лялька-балерина» (елементарні вправи класичного танцю).	---	---	3	8
«Народні візерунки» (елементи народно-сценічного танцю)	1. «Веселий чобіток» (елементарні знання про народний танок).	2	4	0,5	2
	2. «Українські візерунки» (елементи українського народного танцю, комбінації та етюдні форми).	2	5	1	5
	3. «Російські візерунки» (елементи російського танцю, комбінації та етюдні форми).	1	4	1	4
	4. «Білоруські візерунки» (елементи білоруського танцю, комбінації та етюди).	-	-	1	4
«На балу у Попелюшки» (рухи історико-побутового, дитячого бального та сучасного танців)	1. «Дозвольте запросити» (рухи та етюдні форми історико-побутового танцю).	1	2	0,5	2
	2. «На дитячому танцполі» (ігрові форми дитячого парного танцю).	2	9	1	5
	3. «Модники» (елементи сучасних напрямків хореографії).	-	-	2	4
«Танцювальні фантазії» (імітаційні та імпровізаційні рухи)	1. «Виразна пластика» (імітаційні рухи та етюди)	0,5	1		1
	2. «Я і природа» (масова імпровізація на теми природи)	-	-	0,5	1
	3. «Розмовляємо без слів» (вправи на виразність жестів, поз і міміки)	0,5	1		1
	4. «Українські забави» (імпровізація на національному матеріалі)	-	-	0,5	1

Танцювальна ігротека (танцювальний репертуар)	1. ігри	0,5	3		1
	2. танці-ігри	0,5	3		1
	3. хороводи-розваги	0,5	2		1
	4. хороводи на трудову, природознавчу тематику	0,5	2		1
	5. орнаментальні хороводи	-		0,5	1
	6. танцювальні етюди та танці, створені на основні рухи народно-сценічного танцю: масові, парно-масові, групові, танцювальні форми для дівчаток і хлопчиків	-		0,5	1
	7. спрощені варіанти масових парних дитячих бальних та історико-побутових танців	-		0,5	1
Всього		17	55	13	5 9
		72		72	

ЗМІСТ РОЗДІЛІВ

Розділ 1. «Казкова ритмопластика»

Тема 1. «Музична скринька» (музично-ритмічні вправи)

Мета: збагачувати музичний досвід дітей, використовуючи вже знайомі їм твори та зацікавлюючи новими творами композиторів-класиків та сучасних авторів. Вчити дітей визначати характер, темп, динаміку, жанр (марш, вальс, полька, пляска) музичного твору та виконувати рухи відповідно до його характеру. Вчити аналізувати музичний твір (веселий, спокійний, енергійний, урочистий тощо), відрізняти музику різного національного характеру (українська, російська, білоруська), починати і закінчувати виконувати рухи разом із музикою, активно сприймати музичний твір та відгукуватися на нього руховою імпровізацією, вживати музичні терміни. Вчити виконувати різні види кроку, бігу та стрибків: простий танцювальний крок (на марше), крок на півпальцях, крок з високим підніманням колін, м'який пружний крок, приставний крок, легкий біг, біг з закиданням гомілки назад та викиданням прямих ніг уперед та інші.

Тема 2. «Олівці-малювці» (колективно-порядкові вправи)

Мета: ознайомити дітей з поняттями: «лінія», «півколо», «коло», «інтервал», «рівняння»; повороти ліворуч, праворуч та з назвами малюнків танцю: «ланцюжок», «зірочка», «равлик», «хвилі» тощо. Вчити вільно орієнтуватися у просторі, тримати інтервал та виконувати прості фігурні перебудови (ходіння по діагоналі, по колу, розходження парами, четвірками тощо).

Розділ 2. «Весела гімнастика»

Тема 1. «Танцюємо сидячи» (танцювальна партерна гімнастика)

Мета: ознайомити дітей з поняттями: «підйом», «виворотний», «гнучкий». Вчити музично та технічно правильно виконувати на підлозі танцювально-гімнастичний комплекс, спрямований на підготовку дітей до виконання вправ класичного тренажу. Вчити рівно тримати спину, утримувати правильну форму підйому, працювати над розвитком виворотності, гнучкості, сили та еластичності м'язів ніг.

Тема 2. «Гнучкі, сильні та витривалі» (загальні та коригувальні вправи)

Мета: ознайомити дітей з назвами окремих частин тіла (стопа, гомілка, стегно, хребет, попереки), назвами та змістом партерних вправ («гойдалка», «метелика», «кошеня», «кошик») та акробатичних елементів («місток», «шпагат», «берізка»). Вчити сумлінно та якісно виконувати партерний комплекс вправ, спрямований на: напруження та розслаблення мязів тіла, розвиток рухливості гомілковостопних суглобів, еластичності мязів гомілки і стопи; розвиток рухливості ліктових суглобів, підвищення еластичності мязів та передпліч; розвиток гнучкості плечового та поперекового суглобів, зміцнення мязів черевного преса; покращення гнучкості колінних та тазостегнових суглобів.

Розділ 3. «Чарівні пуанти»

Тема 1. «Країна Терпсихори» (пізнавальний матеріал з хореографічного мистецтва)

Мета: дати дітям уявлення, що хореографія - це мистецтво створення танцю, основою якого є вміння танцювати за правилами. Вчити розрізняти види хореографії (класичний, народно-сценічний, історико-побутовий, бальний та сучасний танок). Ознайомити з виразними засобами хореографії (рух, музика, костюм), назвами рухів. Формувати уявлення про те, що кожний рух передає певний настрій чи почуття і має зміст.

Тема 2. «Лялька-балерина» (елементарні вправи класичного танцю)

Мета: ознайомити дітей з основними правилами постави (втягнути коліна, сідниці, живіт, опустити й розслабити плечі та витягнути шию), позиціями ніг (I, II, III), класичного тренажу (демі-пліє – напівприсідання, релєве – підйом на півпальці, па курю – дрібний біг на півпальцях, соте – стрибок з першої позиції в першу). Вчити утримувати позиції ніг (напіввиворотні I, II, III) та рук (підготовче положення, I, II, III), виконувати вправи, спрямовані на постановку рук та групування пальців, на розвиток рухливості ший та правильне положення голови, демі – пліє за I, II, III позиціями, релєве за I, II, III позиціями, спрощену форму по курю та соте.

Розділ 4. «Народні візерунки»

Тема 1. «Веселий чобіток» (елементарні знання про народний танок)

Мета: дати дітям уявлення, що народний танок є першоосновою хореографічного мистецтва, що кожен народ має свої танцювальні традиції і танцює за своєю манерою. Ознайомити дітей з позиціями та вивчити приймати позиції ніг (I, II, III, IV (паралельну) і VI), позиції рук (вихідна позиція – руки опущені; перша позиція – руки спрямовані вперед; друга позиція – руки розведені в сторони; третя позиція – руки підняті вгору), положення рук (прості положення, коли руки розташовані симетрично, тобто одна рука в такому самому положенні, як і друга; складні положення, тобто руки розташовані по-різному (залежно від національних особливостей та танцювальних традицій того чи іншого народу); комбіновані положення, коли руки приймають різні позиції (наприклад: права в третій, а ліва в другій, чи ліва на поясі, а права в третій чи другій позиції), положення кисті (пряма, трохи піднята, у кулачках, вільна тощо). Вчити правильно тримати тулуб, розслабляти і напружувати різні групи мязів, виконувати вправи для голови (повороти, нахили, переведення), демі-пліє (напівприсідання) за I, II, III позиціями; батман тандю (ковзання ногою по підлозі) – вперед та вбік з I та III позицій; стрибки за шостою позицією з прямими і підігнутими ногами.

Тема 2. «Українські візерунки» (елементи українського народного танцю, комбінації та етюдні форми)

Мета: ознайомити дітей з назвами українських хороводів, танців, забав, ігор, етюдів та вправ, особливостями дівочого та чоловічого українського танцю та костюму. Вчити утримувати основні положення рук, виконувати уклін та доступні рухи українського танцю (зальотний біг, бігунець, бічна доріжка, вихилясник, вірьовочка, тинок, присядка, «жабка» у напівприсіданні). Ознайомити зі змістом та формувати навички виразного виконання окремих танцювальних форм українського танцю (хороводи, танці, забави).

Тема 3. «Російські візерунки» (елементи російського танцю, комбінації та етюдні форми)

Мета: ознайомити дітей з особливостями російського народного танцю та костюму, назвами окремих рухів та музичних творів. Вчити утримувати основні положення рук, виконувати уклін та доступні рухи російського танцю (перемінний крок, російський бічний крок, крок з притупом, крок з каблучка, російський біг, припадання, гармошка, види притупів, колупалочка, вірьовочка, присядка проста, присядка і удар по халявах, присядка-розніжка, присядка з хлопавками). Формувати навички виразного та музичного виконання танцювальних комбінацій та етюдних форм російського танцю («В полі берізка стояла», «Я на гірку йшла», «Калинка» та інші).

Тема 4. «Білоруські візерунки» (елементи білоруського танцю, комбінації тощо)

Мета: формувати навички виконання окремих рухів білоруського танцю (білоруська полька, білоруський основний хід з підскоком, галоп, притуп, пружинки, «потрійні пружинки», «м'ячики у напівприсіданні») та сюжетних етюдних форм.

Розділ 5. «На балу в Попелюшки»

Тема 1. «Дозвольте запросити» (рухи та етюдні форми історико-побутового танцю)

Мета: ознайомити дітей з основними правилами запрошення до танцю, правилами поважного ставлення до партнера. Формувати уявлення про деякі види історико-побутового танцю (менуєт, полонез, полька, фарандола). Вчити виконувати танцювальні кроки в різних напрямках, поєднувати їх з різними позами (положенням голови, тулуба, рук) та комбінувати з паузами і уклонами. Вчити контактувати з партнером (запрошувати до танцю, утримувати погляд, не заважати під час руху одне одному) та виконувати етюдні форми, побудовані на рухах менуєту (па менуєту, раз дгає — поважний крок), полонезу, польки та фарандоли (підскоки).

Тема 2. «На дитячому танцполі» (ігрові форми дитячого парного танцю)

Мета: формувати уявлення про те, що бальний танок виконується в парах. Вчити виконувати уклін (для хлопчиків) та реверанс (для дівчаток), утримувати різні положення в парах: обличчям одне до одного (закрите положення — «Давай дружити»), спиною одне до одного (протилежне положення — «Посварилися»), поруч одне з одним (бічне положення — «На прогулянку») та одне за одним (лінійне — «Вагончики»). Формувати навички виконання нескладних танцювальних рухів (па галопу, па польки, підскоки, різні види стрибків, оплесків, притупів тощо), а також виразних імітаційних та образних рухів. Вчити виразно, технічно та музично виконувати прості дитячі танці («Вару-вару», «Берлінська полька», «Конячки», «Пінгвіни», «Страшак», «Весела зарядка», «Запрошення», «Зміни пару» тощо).⁴

Тема 3. «Модники» (елементи сучасних напрямків хореографії)

Мета: формувати уявлення, що існують сучасні напрямки хореографії (хіп-хоп, брейк, диско), які люблять танцювати на дискотеках, та для виконання яких існує відповідна музика та костюми. Вчити виконувати нескладні рухи під сучасну музику, злагоджено та ритмічно рухатись під час виконання комбінацій та етюдних форм, вільно імпровізувати під час танцю.

Розділ 6. «Танцювальні фантазії»

Тема 1. Виразна пластика (імітаційні рухи та етюди)

Мета: вчити виконувати самостійно та за показом педагога імітаційні рухи («Зайчик» — м'які, пружні стрибки на двох ногах; «передні лапки» — руки зігнуті у ліктях, кисті м'яко звисають коло грудей; «Курчата» — бігають на півпальцях швидко, метушливо, руки відведені назад або притиснуті ліктями до тулуба, кисті передають тріпотіння крильцями; «Пінгвіни» — ходять, поперемінно переступаючи з ноги на ногу, не згинаючи коліна, виконують поступове присідання, крутячи стегнами, ніби чистять свої хвостики). Формувати вміння виразно та музично виконувати танцювальні етюди з використанням імітаційних рухів («Пташиний двір», «На річці», «Печу, печу хлібчик», «Поїхали до лісу» тощо).

Тема 2. Я і природа (масова імпровізація на теми природи)

Мета: вчити емоційно відгукуватися на музику та брати активну участь у масовій імпровізації на теми природи («У зимовому лісі», «Новорічний карнавал», «Весняний краєвид», «Літо», «Осіньне листя» тощо).

Тема 3. Розмовляємо без слів (вправи на виразність жестів, поз і міміки)

Мета: вчити виконувати вправи на виразність жестів («Я не знаю!» — дівчинку питають, які квіти їй найбільше подобаються, а вона знижує плечима і розводить руками: «Не знаю» (виразні рухи: брови ледь підняти, кути рота опустити, плечі підняти, руки розвести, долоні розкрити); на виразність пози («Музей скульптур» — зобразити скульптуру за певною темою (мандрівники, квіти на світанку, мешканці зоопарку тощо); «Дзеркало» — діти стають у коло, імітуючи дзеркало, дитина в центрі набуває різних поз, а інші повторюють за нею), на виразність міміки («Злюка» — хлопчик сидить на стільці і, поки всі діти весело граються, позирає на кожного похмуро і незадоволено (міміка: брови насупити, верхню губу закусити); «Кривляка» — коли хтось входить до кімнати, хлопчик починає звертати на себе увагу, кривляючись та роблячи різні гримаси). Вчити передавати різний настрій, виконуючи етюди радості «Ласощі» — (виразні рухи: усмішка, жувальні рухи); етюди журби «Неслухняні діти» (виразні рухи: брови трохи підняти та зсунути, очі прищупити, тулуб зігнути, живіт втягнути, руки притулити до живота); етюди неприємних емоцій («Неслухняний» — хлопчик не слухав у садочку вихователя, і мама через те дуже засмутилася, а тепер він переживає за свій вчинок (виразні рухи: голову нахилити вперед і втягнути у плечі, ноги випрямити, руки опустити, брови підняти вгору і звести, кутки губ опустити); етюди здивування («Фокусник» — у цирку діти бачили, як фокусник поклав у ящик яйце, і накинув накривку, а коли відкрив — з'явилося маленьке курча) тощо.

Тема 4. Українські забави (імпровізація на національному матеріалі)

Мета: ознайомити дітей із кращими зразками української народної музики, вчити імпровізувати на національному матеріалі («Дроворуби», «Зима та весна», «Не сваріться, помиріться», «Шевчик» та інші).

Розділ 7. Танцювальна ігротека (танцювальний репертуар)

Вчити дітей самостійно музично та емоційно виконувати танцювально-ігровий репертуар:

1. ігри: «Музичні змійки», «Зірочка», «Осіньне листя», «Кривляння», «Пізнай, хто це?», «Веселі ручки» тощо;

2. танці-ігри: «Ковбої», «Мамині помічники», «Весела пара», «Мій дзвінкий, веселий м'яч», «Печемо піріжки» тощо;

3. хороводи-розваги: «Кіт і миші», «Коровай», «Дід і баба»; хороводи на трудову тематику («Шевчик», «Коваль»; на природознавчу тематику: «Горобець», «Коза», «Зайчик»; орнаментальні хороводи: «Кривий танець» тощо;

4. танцювальні етюди та танці, створені на основні рухи народно-сценічного танцю: масові («Метелиця», «Збір врожаю», «Калинка»), парно-масові («Гопачок», «Ех, тупни нога», «Гуцулята»), групові танцювальні форми для дівчаток («Дощик», «Подольночка»), для хлопчиків («Повзунець», «Косарі») тощо;

5. спрощені варіанти масових парних дитячих бальних та історико-побутових танців: «Берлінська полька», «Полька-реготуха», «Ку-ку-рі-ку», «Мушкетери», «Падеграс», «Фарандола» тощо, сюжетних танців, створених на основі інсценівок дитячих пісень: «Антошка», «Ой, ходила дівчина бережком»; сюжетів дитячих ігор: «Піжмурки», «Модниці»; і сучасних мультфільмів: «Телепузики», «Черепашки-ніндзя», «Покемони» тощо.

Зміст танців педагоги можуть вигадувати самостійно або спиратися на навчально-методичні посібники та репертуарні збірки танців для дітей дошкільного віку (Г. Березова, А. Белікова, Л. Богаткова, О. Єрохіна, Т. Пуртова, Л. Роговік та інших).

Програма передшкільного навчання «Чарівні голосочки» Пояснювальна записка

Реформа системи освіти, яка стосується і дошкільників, висуває розвиток творчості дитини, як одну із пріоритетних задач. Без її вирішення неможливо виконати головні завдання дошкільної освіти, розроблені у «Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні»: формування базиса особистої культури та світогляду дитини.

Музичне виховання є органічною складовою всього навчально-виховного процесу і відіграє активну роль у гармонійному розвитку дитини. Музика допомагає дитині глибше сприймати навколишнє життя, виховує любов до своїх рідних, друзів, Батьківщини, збагачує і емоційно забарвлює мову, сприяє розвитку її музичних здібностей.

Музичні здібності – це індивідуально-психологічні властивості особистості, що є передумовою успішного виконання музичної діяльності.

Саме в ранньому віці створюються всі сприятливі умови для «закладання міцного фундаменту» подальшого успішного музичного розвитку дитини та починають формуватися основи загальної музичності:

- емоційна чуйність на музику різного характеру;
- музично-сенсорні здібності, на основі яких надалі формуються музичні здібності, необхідні для оволодіння музичною діяльністю.

Метою програми є формування компетентностей особистості дитини дошкільного віку, а саме:

1. **Пізнавальної**, що забезпечує оволодіння основами музичної грамоти, поняттями гри на музичних інструментах, вокально-хорового співу;
2. **Практичної**, що сприяє оволодінню навичками виконання пісенних творів, індивідуального та групового вокалу, технікою гри на шумових музичних інструментах;
3. **Творчої**, що забезпечує розвиток виконавської майстерності, вирішення творчих завдань; формування музичних, ритмічних, вокальних та акторських здібностей, музично-естетичного смаку; розуміння і сприйняття високо художніх творів хорової музики; потреби особистості у творчій самореалізації;
4. **Соціальної**, що передбачає виховання любові до музичного мистецтва; розвиток громадсько-патріотичних почуттів; розуміння, сприйняття і наслідування національних традицій в українській пісенній спадщині; навичок соціального партнерства.

Завдання програми:

- сприяти ранньому розвитку дитини через комплексну музичну діяльність;
- розвивати музичні здібності, музичну сенсорику, музичний смак в найбільш чутливий період розвитку дитини;
- формувати оптимальні умови для регулярності занять, що є необхідною умовою раннього розвитку;
- забезпечувати розвиваюче дозвілля і ігрову діяльність не тільки на заняттях, але і в самостійній діяльності;
- формувати готовність до подальшого навчання.

Ядром програми є завдання оволодіння дитиною усіма видами дитячої музичної діяльності, оскільки доведено, що тільки в процесі оволодіння діяльністю у дитини розвиваються її здібності, морально-емоційна сфера, пізнавальні процеси та особистісні новоутворення, тобто здійснюється повноцінний розвиток особистості дитини.

Всі види дитячої музичної діяльності представлені в кожному етапі структури програми:

- слухання музики;
- спів;
- музично-ритмічні рухи;
- елементарне музикування;
- творчість (ігрова, пісенна, танцювальна).

**Орієнтовний тематичний план занять
(1-й рік навчання)**

<i>№ з/п</i>	<i>Назва теми</i>	<i>Кількість годин</i>	<i>Теорія</i>	<i>Практика</i>
1	Знайомство. Привітання. Заспівай своє ім'я. Зустріч з музикою.	1		
2	Порівняння музичних звуків із звуками навколишнього середовища. Музика навколо нас.	1		«Осінь» А. Вівальді. (грамзапис)
3	Музичні образи. Емоційне забарвлення музики. Осінні настрої в музиці.	2		Музика та слова С. Коротаєвої «Дощик».
4	Музика тиха, гучна.	2		
5	Передача характеру музики рухами, мімікою, жестами.	2		Укр. нар. пісня «Ой зібралася звірина»
6	Музика швидка і повільна. «Вийди, вийди, сонечко». Укр. нар. пісня. Спів з рухами.	2		«Осіння пісня» П. Чайковський.
7	Темп і тембр музики. Інценівка «Ходить гарбуз по городу».	2		Вправи з листочками (звуження і розширення кола)
8	Рух у танці, хороводі «Городня хороводна».	2		
9	Вступ і закінчення музики. Музичні образи, створені музикою.	2		«Пісня лисички» муз. Дремлюги.
10	Укр. нар. пісня «Ой є в лісі калина».	2		Дружне коло. Хороводний крок.
11	Металофон. Високі і низькі звуки.	2		«Баба Яга» П. Чайковський. (аудіозапис)
12	Музика весела, сумна. Поспівки.	2		
13	Мовно-співацькі ігри. Луна. Їжачок. Зайчик.	2		
14	«Кую, кую чобіток». Укр. народні примовлянки, забавлянки.	2		
15	Дитячі музичні інструменти. Духові інструменти. Сопілка.	2		
16	Хоровод. Високий, низький і середній регістр. «Гра в сніжки».	2		
17	Дидактична музична гра «Три ведмеді».	1		Рухи українського танку.
18	Відтворення на музичних дитячих інструментах різних ритмів.	2		«Два півники».

19	Розвивальна гра «Музичне лото».	2		«Веселі млиночки». Рухи під музику.
20	Гра на бубоні, бубонцях, сопілці, дудці, металофоні. Хоровий і вокальний спів.	2		
	Всього:	35		

**Орієнтовний тематичний план занять
(2-й рік навчання)**

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	Теорія	Практика
1	Знайомство. Привітання. Гра «Проспівай своє ім'я».	1		
2	Настрій при виконанні пісень. Веселі примовлянки.	1		Укр. нар. пісня «Вийди, вийди, сонечко».
3	Характер, темп і ритм музики. Дидактична гра «Музичні інструменти». Струнні інструменти.	2		Укр. нар. пісня «Вийди, вийди, сонечко».
4	Слухання музики. П. Чайковський «Вальс квітів», «Дитячий вальс». Музичний хоровод-гра «Подоляночка».	2		
5	«Дореміфасолька» (трикутник-металофон) Музикування.	2		
6	Ноти співу. Звуки високі, низькі. «Ой на горі жито».	2		
7	Звукоряд. Музичні ігрові образи до характеру музики.	2		
8	Дидактична гра «Збери звукоряд», «Музичний телефон».	2		Українська народна колискова «Спи, дитино, спи».
9	Ритмічні рухи під музичний супровід. «Ходить гарбуз по городу» укр. нар. пісня.	2		
10	Музикування «На чому граю, відгадай». Новорічний хоровод.	2		Українська народна пісня «Іде, іде дід».
11	Музично-руховий образ. Зимові пісеньки. Формування уміння володіння силою та інтонацією власного голосу.	2		Українська народна пісня «Ой, хто Миколая любить».
12	Звичаї і обряди українського народу. Колядки, щедрівки.	2		
13	Дитячий альбом П. Чайковського. Дидактична гра «Музична крамничка».	2		
14	Українська народна пісня «Ой минула вже зима».	2		Вправи в русі.
15	Вправи на розвиток динамічного	1		«Чому ведмідь взимку

	слуху «Лічилка», «Заспівай навпаки».			спить».
16	Гра на музичних дитячих інструментах. Хоровий спів.	2		
17	Веснянки. Виконавська майстерність. Сольне виконання.	1		
18	Пісенька для мами. Вправа «Весняна гама», рухи вальсу.	2		«Вишиванка».
19	Марш, вальс, танок. «Мак» укр. нар хороводна гра.	2		
20	Музичне лото. Пісні веселого настрою. Концерт для батьків.	1		
	Всього:	35		

Додаток 1

«Затверджую»
наказ №
Директор ЦДЮТ «Ріднокрай»

Поляков С. В.

***Положення
про школу раннього естетичного розвитку «Зернятко»***

I. Загальні положення

1.1. Школа раннього естетичного розвитку «Зернятко» - структурний підрозділ комунального позашкільного навчального закладу «Центр дитячої та юнацької творчості «Ріднокрай», забезпечує потреби дітей дошкільного віку створює умови для формування шкільної зрілості, готовності дітей до навчання в школі, розвитку естетичного смаку.

1.2. Школа раннього естетичного розвитку «Зернятко» (далі школа «Зернятко») керується у своїй діяльності основними положеннями Законів України «Про дошкільну освіту», «Про позашкільну освіту», «Статуту Центру дитячої та юнацької творчості «Ріднокрай», Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, інструктивно – методичним листом МОН України «Про систему роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні навчальні заклади» від 04.10.2007 №1/9-53.

II. Структура школи раннього естетичного розвитку «Зернятко»

2.1. Школа «Зернятко» має у своєму складі групи з 2-річною формою навчання. Наповнюваність груп 12-16 дітей.

2.2. До групи першого року навчання приймаються діти, яким на 01.09. поточного року виповнилось 4 роки, до груп другого року навчання приймаються діти, яким на 01.09. поточного року виповнилось 5 років. Прийом дітей здійснюється на безконкурсній основі на підставі заяви батьків або осіб, які їх заміняють.

2.3. Зарахування до школи «Зернятко» здійснюється до 15 вересня поточного року й оформлюється наказом директора Центру дитячої та юнацької творчості «Ріднокрай».

III. Організація навчально-виховного процесу

3.1. Організація навчально-виховного процесу в школі «Зернятко» регламентується навчальним планом і розкладом занять, які розробляються педагогічними працівниками і затверджуються директором Центру дитячої та юнацької творчості «Ріднокрай».

3.2. Основними документами, що регулюють навчально-виховний процес, є:

- Концепція розвитку, навчання та виховання закладу;
- навчальний план;
- журнал обліку проведених занять.

3.3. Відповідно до навчального плану педагогічні працівники працюють за навчальною програмою, затвердженою директором закладу, самостійно добирають методичну літературу, наочні посібники, форми, методи і засоби навчання.

3.4. Навчальний рік у школі «Зернятко» починається 1 вересня, закінчується 25 травня. До 15 вересня здійснюється комплектація груп.

3.5. Тривалість одного заняття визначається навчальним планом, програмою з урахуванням психофізіологічного розвитку та допустимого навантаження для даної категорії дітей і становить 30 хвилин. На перервах між заняттями (5-10 хвилин) проводяться динамічні паузи (комплекси фізичних вправ, рухливі ігри).

3.6. Навчально-виховний процес в школі «Зернятко» здійснюється диференційовано з використанням ігрових форм роботи.

3.7. Навчально-виховний процес здійснюється за принципами науковості, цілісності, логічності, системності, перспективності, наступності, природовідповідності з використанням гуманістичного, діяльнісного, компетентнісного, системного, інтегрованого та інших сучасних підходів.

IV. Учасники навчально-виховного процесу

4.1. Учасниками навчально-виховного процесу школи «Зернятко» є діти, педагоги та батьківська громадськість.

V. Фінансування та матеріальне забезпечення

5.1. Школа «Зернятко» фінансується за рахунок бюджету, як будь-який інший гурток, що працює на базі закладу. Додатковими джерелами фінансування можуть бути добровільні батьківські внески, фонди різних відомств і організацій, добровільні внески окремих громадян. Залучення коштів здійснюється згідно з чинним законодавством.

VI. Управління школи «Зернятко»

6.1. Керівництво школою «Зернятко» здійснюється заступником директора закладу, який підзвітний у своїй роботі директору Центру дитячої та юнацької творчості «Ріднокрай».

Додаток
К

ПОЛОЖЕННЯ
про консультативний пункт ДНЗ

І. Загальні положення

1.1. Консультативний пункт - це форма партнерської взаємодії дошкільної та початкової освіти, активне залучення батьків та осіб, які їх замінюють до освітньо-виховного процесу.

1.2. Мета консультативного пункту:

- забезпечення єдиних вимог дошкільної та початкової освіти;
- надання психолого-педагогічної допомоги батькам або особам, які їх замінюють, з питань розвитку, виховання, підготовки дітей до шкільного навчання;
- охоплення дошкільної освіти дітей.

1.3. Основними завданнями консультативного пункту є:

- надавати всебічну допомогу сім'ї у розвитку, вихованні та навчанні дітей відповідно до їхніх задатків, нахилів, здібностей,

індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб;

- сприяти соціалізації дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку;
- забезпечувати взаємодію між дошкільним навчальним закладом та початковою школою з питань соціальної і медичної підтримки дітей і батьків або осіб, які їх замінюють;
- створення умов для проведення освітньо-виховної роботи з дітьми, які не відвідують дошкільний навчальний заклад відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти в Україні; програми розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт»;
- надання батькам якісної консультативної допомоги з боку кваліфікованих педагогів-фахівців;
- розробка та втілення в життя інноваційного змісту форм та методик начально-виховного процесу з дітьми, які не відвідують дошкільний навчальний заклад з різних причин:
 - малозабезпечені,
 - діти-інваліди,
 - неблагополучні,
 - з високим рівнем доходів.

1.4. Консультативний пункт діє відповідно до нормативно-правової бази:

- Закон України «Про освіту» від 23.05.1991 № 1060-XII;
 - Закон України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 № 651-XIV;
 - Закон України «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001 № 2628-111;

- Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» від 06.07.2010 № 2442-УІ;
- Положення про дошкільний навчальний заклад, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 12.03.2003 № 305;
- Інструктивно-методичний лист «Про організацію короткотривалого перебування дітей у дошкільних навчальних закладах» від 29.07.2011 № 1/9 – 577;
- Інструктивно-методичний лист «Про режим роботи дошкільних навчальних закладів» від 24.01.2007 № 1/9-36;
- Інструктивно-методичний лист «Про організацію обліку дітей дошкільного віку» від 07.05.2007 № 1/9-263;
- Інструктивно-методичний лист «Про систему роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні навчальні заклади» від 04.10.2007 № 1/9-583;
- Інструктивно-методичний лист «Про здійснення соціально-педагогічного патронату» від 17.12.2008 № 1/9-811;
- Інструктивно-методичний лист «Про забезпечення взаємодії в освітній роботі з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку» від 19.08.2011 № 1/9-634;
- Інструктивно-методичний лист «Про роботу дошкільних навчальних закладів у 2011-2012 навчальному році» від 20.06.2011 № 1/9-482;
- Інструктивно-методичні рекомендації «Про організовану і самостійну діяльність дітей у дошкільному навчальному закладі» від 26.07.2010 № 1.4/18-3082;

Лист Міністерства освіти і науки України «Про організацію роботи з дітьми п'ятирічного віку» № 19-666 від 27.09.2010.

1.5. Пріоритетні напрямки діяльності консультативного пункту:

- надання консультативної допомоги батькам, діти яких не відвідують дошкільний заклад по підготовці до школи;
- організація консультацій спеціалістами: психологом, логопедами, дефектологами, вчителем початкової школи;
- залучення родин до спільної діяльності на базі дошкільного навчального закладу: свята, концерти, розваги, виставки, конкурси, фестивалі.

II. Організація діяльності консультативного пункту.

2. 1. Основні форми діяльності консультативного пункту:

- індивідуальне консультування дорослих без присутності дитини;
- консультування батьків у поєднанні з індивідуальними заняттями фахівця з дитиною;
- використання ключових ситуацій зі створення умов для ігрової діяльності і виховання дітей у сім'ї;
- підгрупове консультування родин з однаковими емоційно нейтральними проблемами,
- заочне консультування батьків та осіб, які їх замінюють: письмове, телефонне звернення; інформаційна листівка; online-консультування.

2.2. Структура та режим функціонування консультативного пункту:

- консультативна допомога батькам здійснюється в приміщенні методичного центру ДНЗ.
- консультації спеціалістами: психологом, методистом, логопедами, дефектологом, вчителем початкової школи надаються для батьків безкоштовно в години безпосереднього часу роботи працівників.
- робота здійснюється згідно затвердженого графіку роботи кожної середи та п'ятниці з 16.00 до 18.00.

2.3. Фіксації діяльності консультативного пункту здійснюється у наступній документації:

- план-графік роботи консультативного пункту;
- журнал реєстрації звернень батьків.

III. Зміст роботи консультативного пункту

3.1. Анкетування батьків та планування роботи служби відповідно до рівня знань і потреб кожного з них:

- організація теоретичної та практичної роботи;
 - психолого-педагогічна допомога батькам на основі інтеграції діяльності спеціалістів: психолога, вчителя-логопеда, вчителя-дефектолога, медичної сестри, вихователя, вчителя початкової школи.

3.2. Організація спільних методичних форм роботи вихователів ДНЗ та вчителів початкової школи ЗОШ: обмін досвідом, спільне обговорення результатів освітньо-виховної роботи.

3.3. Організація взаємодії дитячих колективів: сумісна діяльність дошкільників та учнів початкової школи.

3.3. Створення нових розвивальних ігор та іграшок, що їх могли б використовувати батьки для занять з дітьми вдома.

3.3. Пропаганда необхідності батьківського педагогічного загального навчання.

3.4. Надання батькам кваліфікованої допомоги педагогами, медичними працівниками за змістом:

- соціалізація дітей, які не відвідують ДНЗ;
 - психологічні та фізіологічні особливості розвитку дітей старшого дошкільного віку;
 - корекційна робота з дітьми з особливими освітніми потребами;
 - соціальний захист дітей з малозабезпечених та багатодітних сімей;

- поради вчителя щодо підготовки дитини до навчання в школі;
- психологічна готовність дитини до школи;
- створення умов для фізичного здоров'я дитини.

Додаток Л

Батьківські збори батьків майбутніх першокласників за участю вихователів та вчителя початкових класів

Тема: «В сім'ї майбутній першокласник».

Мета: ознайомити батьків майбутніх першокласників з особливостями набуття дітьми готовності до нової соціальної позиції «школяр»; запропонувати батькам зразки психологічних ігор та вправ для роботи з дітьми.

Учасники круглого столу: батьки майбутніх першокласників, вихователі, психолог, вчитель першого класу.

Хід заходу

1. Вступне слово вихователя.

Найважливішими і найбільш значущими людьми в молодшому віці для дітей є батьки. Дитина ще не має свого ставлення до школи. Вона чує нові слова, що лякають її своєю незрозумілістю: обов'язок, посидючість, дисципліна. Ці поняття їй малозрозумілі. Тому багато залежить від психологічної позиції, яку займають батьки.

Насамперед, дізнайтеся, чи хоче ваша дитина йти до школи.

1. Тест «Чи хоче дитина йти до школи?»

(домашнє завдання)

- 1) Коли я піду до школи, у мене з'явиться багато друзів.
- 2) Мені цікаво, які в нас будуть уроки.
- 3) Вважаю, що запрошуватиму на свій день народження весь клас.
- 4) Мені хотілося б, щоб урок тривав довше, ніж перерва.
- 5) Цікаво, що в школі пропонують на обід.
- 6) Коли я піду до школи, то гарно вчитимуся.

- 7) Найкраще в шкільному житті – це канікули.
- 8) Мені здається, що в школі більше цікавого, ніж у дитячому садочку.
- 9) Я хочу до школи, тому що діти з мого будинку вже навчаються.
- 10) Якби мені дозволили, я б пішов учитися торік.

Оберіть номери висловлювань, з якими ваш малюк погодиться і порахуйте кількість позитивних відповідей.

Сума 1-3 бали – ваша дитина вважає, що непогано живе і без школи. Вам слід замислитися над причиною такої думки.

Сума 4-8 балів – так, що до школи хоче, але здебільшого дитина мріє про нові ігри і друзів.

Сума 9-10 балів – вам не варто тривожитися. Добре, якщо ваша дитина збереже таке ставлення до школи на найближчі 10-11 років.

Чи обов'язково потрібно готувати дитину до школи?

Існують дві протилежні точки зору.

Перша – готувати ретельно, постійно займатися, учити читати і писати.

Друга – не варто поспішати та приділяти підготовці до школи особливу увагу, мовляв, усе прийде само собою.

Як же відшукати ту золоту середину, щоб і допомогти дитині прийти до школи максимально підготовленою і не знеохотити вчитися. Не потрібно заздалегідь виконувати навчальну програму першого класу, а створювати умови для загального розвитку дитини та формування у неї життєвої компетентності.

2. Правила занять із 6-тирічною дитиною.

- Заняття мають будуватися на принципі добровільності та зацікавленості.
- Тривалість заняття не має перевищувати 20-25 хвилин.
- Не намагайтесь чогось навчити дитину, коли вона стомлена, роздратована.

- Найголовніше, щоб заняття були недовготривалими, а регулярними.

3. Виступ учителя.

Здійснився перехід середньої школи на нову систему навчання: з початком навчання з шести років. Тому проблема психологічної готовності до школи стала ще більш актуальною. Її образно можна порівняти з фундаментом будинку, а міцний фундамент – необхідна умова подальшого якісного будівництва.

Необхідний деякий початковий рівень психічного розвитку, без якого початок навчання в школі, як правило, буде сумним і з дуже низьким результатом. Відставання в навчанні відобразиться на розвитку особистості дитини.

Робота з розвитку пізнавальних процесів, формування комплексної навчально-соціальної мотивації, розвитку здібностей необхідна для більшості дітей. Якщо не будуть створені необхідні умови для старту в Країну знань, то процес адаптації до школи може тривати довше.

4. Виступ психолога.

У молодшому дошкільному віці психофізіологічний розвиток у різних дітей є нерівномірними. Зберігаються також відмінності і у темпах розвитку хлопчиків і дівчаток.

Перехід до систематичного навчання ставить високі вимоги до навчальної працездатності дітей, що в їх віці ще нестійка, опірність до втоми низька.

Початок навчання в школі сприяє різним змінам соціальної ситуації розвитку дитини. Вона стає «суспільним» суб'єктом і має тепер соціально значущі обов'язки. Уся система життєвих взаємин дитини перебудовується і багато в чому визначається тим, наскільки успішно вона впорається з новими вимогами.

Провідною в молодшому шкільному віці стає навчальна діяльність. Вона визначає важливі зміни, що відбуваються в розвитку психіки дитини на

певному віковому етапі. Дитина цього віку активно залучена до інших видів діяльності (заняття спортом та мистецтвом), під час яких удосконалюють і закріплюють нові досягнення дитини.

Повноцінне життя дитини на цьому віковому періоді можливе лише за активної допомоги дорослих (учителів, батьків, вихователів, психологів), основним завдання яких є створення оптимальних умов для розвитку і реалізації потенційних можливостей молодших школярів з урахуванням індивідуальних можливостей кожної дитини.

Значна роль у пізнавальних процесах молодшого школяра належить розвитку уваги.

К. Ушинський правильно помітив, що увага – це «двері», крізь які проходить все, що тільки входить в душу людини із зовнішнього світу. Дитина не може бути уважною загалом. Її увага проявляється завжди в певних конкретних психічних процесах: вона вдивляється, вслуховується, відгадує загадку, намагається прочитати слово в «Букварі» або захоплюється малюванням, грою...

Увага не лише створює найкращі умови для психічної діяльності, але й несе «варту», допомагаючи своєчасно реагувати на різні зміни в навколишньому середовищі та в самому собі. Увага – це форма організації, вибіркова спрямованість свідомості на певний об'єкт, зовнішній або внутрішній. Характерною рисою дитини дошкільного віку є те, що її увагу привертають привабливі зовні предмети. Увага залишається доти зосередженою, доки дитину цікавлять предмети, події, люди. Увага в цьому віці є мимовільною і рідко виникає під впливом якої-небудь поставленої мети.

Психологи вважають, що появи і розвитку довільної уваги передують формування регульованого сприймання й активне володіння мовленням. Чим краще розвинуте мовлення в дитини дошкільного віку, чим вищий рівень розвитку сприйняття, тим раніше сформується довільна увага. Для того щоб дошкільник учився керувати своєю увагою, його слід просити більше

міркувати вголос. Стійкість уваги залежить від індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку. Нервові й хворобливі діти частіше відволікаються, ніж спокійні й здорові.

1. Завдання 1 . Вправа (Робота в парах).

Мета: навчити батьків проводити з дітьми вправи та дидактичні ігри на розвиток самостійності, довільності поведінки.

У друкованому тексті закресліть літеру «а», літеру «б» - підкресліть.

Фіксують час виконання та допущені помилки.

- 1) Знайдіть відмінності на двох малюнках (готують 2 пари малюнків, що мають 10-15 відмінностей).
- 2) Домалюйте малюнки.
- 3) Знайдіть невідповідність до змісту малюнка.

Вправа на збільшення обсягу уваги та короткочасної пам'яті: запам'ятайте порядок розміщення предметів за декілька секунд. Кількість предметів поступово збільшується;

Вправа на тренування розподілу уваги: полічіть від 10 до 1, водночас виконуйте прості фізичні вправи (нахили, повороти, стрибки).

Вправа на розвиток здібності переключити увагу: уважно слухати і плескати в долоні, коли прозвучить слово-назва тварини: стіл, ліжко, ведмідь, зошит, книжка, собака ...

Вправа на розвиток довільної уваги: на аркуші паперу намалювати 10 трикутників. Бути уважними: заштрихувати червоним олівцем третій, сьомий і дев'ятий трикутники.

5. Виступ психолога.

Пам'ять – це запам'ятовування, зберігання і відтворення інформації. У дітей шестирічного віку переважає мимовільна пам'ять. Дитина легко і надовго запам'ятовує те, що викликало її мимовільний інтерес, що захопило її своєю яскравістю, незвичністю; запам'ятовую те з чим вона активно діяла (грала, конструювала). Суттєву роль при цьому відіграє слово. Якщо

предмети, з якими зустрічається дитина, називають, то вона запам'ятовує їх краще. Але на цьому етапі життя в психіці дітей з'являється важливе новоутворювання: виникає довільна пам'ять. Вона виникає в тому випадку, коли дитина стикається з умовами, що вимагають від неї активного запам'ятовування і пригадування. Але одних цих умов ще недостатньо. Запам'ятовування має бути чимось мотивовано. Найбільш сприятливі умови для запам'ятовування, коли дитина виконує доручення дорослого в ігровій формі.

Важливим показником розвитку довільної пам'яті шестирічної дитини є також вміння поставити перед собою завдання, а потім здійснити самоконтроль. Більшість дітей цього віку успішно здійснюють самоконтроль як під час запам'ятовування наочного, так і словесного матеріалу.

Висновок. Шановні батьки, сьогодні ми переконалися, що дитину до школи потрібно готувати. Але це не означає, що ми повинні її просто «начиняти» знаннями. Батьки і педагоги повинні створити їй таке розвивальне середовище, в якому дитина тренувала свою психіку, навчилася діяти у різних життєвих ситуаціях та здобувати знання.

Додаток М

**Практичне заняття з елементами тренінгу
«Батькам майбутніх першокласників»**

Мета: розширення батьківських уявлень про психологічну готовність дитини до навчання в школі; надання інформації, щодо запобігання шкільної дезадаптації; розвиток батьківських комунікативних вмінь.

Учасники: батьки майбутніх першокласників, психолог ДНЗ, вихователі.

Обладнання: м'яч, палички для рахування, клей, фломастери.

Хід заняття

(батьки сідають в коло звучить спокійна музика)

Вступ.

Психолог: Доброго дня шановні батьки! Метою нашого сьогоднішнього заняття є розширення ваших уявлень про психологічну готовність дітей до навчання в школі; надання інформації, щодо запобігання шкільної дезадаптації, розвиток ваших комунікативних вмінь.

1. Вправа «Візитки».

Психолог: На початку нашої зустрічі ми з вами виготовимо візитки, аби було простіше спілкуватися в тісному колі. Нехай кожен з вас напише своє ім'я так, як ви хотіли, аби до вас зверталися на занятті.

2. Вправа «Розшифруй своє ім'я».

Психолог: «Подумайте та назвіть якість своєї особистості, яка починається з першої букви вашого імені... А тепер уявіть свою дитину й якість її характеру на першу букву імені малюка».

Правила роботи в групі: Для чого в нашому житті існують різні правила? Після відповідей батьків пропонується прийняти правила роботи в групі, які записані на плакаті:

- добровільна участь у виконанні вправ і завдань;

- говорити тільки про себе, свої переживання;
- один говорить, усі слухають;
- обговорювати дію, а не особу.

Основна частина.

3. Дискусія «Хто ж має готувати дитину до шкільного навчання?»

Ведучий-вихователь: Важливий етап у житті дитини починається з її приходом до школи. До дитини в цей період висувають нові вимоги. А чи готова вона до нової соціальної ролі? Хто ж має готувати дитину до шкільного навчання, хто відповідає за успішне навчання у початкових класах – батьки, сім'я, вихователі дитячого садка, вчителі, школа? Давайте подискутуємо з вами на цю тему.

Отже, ми дійшли згоди, що підходити до питання готовності дитини до навчання слід комплексно. Що ж ви, шановні батьки, розумієте під поняттям «готовність дитини до школи?» (Батьки викладають своє бачення поняття).

Досвід переконує, що поняття «готовність дитини до школи» батьки розуміють надто звужено, спрощено, вважаючи основними домінантами вміння читання і лічби. Однак, цього надто мало. Спираючись на данні психолого-педагогічних досліджень графічно можна представити найважливіші сфери розвитку дитини, які в перспективі мають відіграти важливу роль в успішному навчанні.

1. Міні-лекція «Готовність до школи».

Вступ до школи – переломний момент у житті дитини. Він пов'язаний з новим типом стосунків з оточенням (ровесниками й дорослими), новим видом основної діяльності (навчальної, а не ігрової). У житті дитини змінюється все: обов'язки, оточення, режим. Це «кризовий період» у житті дитини, і ця «криза» виявляється у тому, що свої ігрові потреби дитина має задовольняти навчальними способами. Процес адаптації до шкільного життя у дітей триває по різному - від 2 тижнів до 2-3 місяців (залежно від рівня їх готовності до школи, або «шкільної зрілості»).

Підготовленість дітей до вступу на нову соціальну позицію «школяр» виявляється у:

- володінні дитиною певною кількістю знань про явища навколишнього середовища;
- володінні навичками взаємодії з дорослими, однолітками, а саме: знання моральних норм та правил поведінки (вміння слухати не перебиваючи, вміння вибачати і вибачатися, співчувати, враховувати настрої та бажання інших людей тощо).
- умінні робити не лише те, що подобається, а й те, що необхідно зробити (довільність поведінки); поставити мету, виявляти певні зусилля у випадку подолання перешкод, оцінювати результати своєї діяльності; свідомо підкорятися загальним правилам та вимогам;
- належному уявленні про школу;
- позитивному ставленні до шкільних занять, загальноприйнятих норм дисципліни; визнанні авторитету дорослого.

5. Гра-асоціація «Школа».

До шкільного життя повинні бути готові не тільки діти, але і батьки. Адже від ставлення батьків до школи залежать особливості шкільної адаптації дитини. Давайте пограємося. Подумайте, з яким словом у вас асоціюється слово «школа»? Наприклад, навчання. Наступний учасник, повинен дати свою асоціацію на слово «навчання» і т.д. (Вправа виконується по колу, учасники передають м'яч один одному.)

Після виконання вправи аналізуються пред'явлені асоціації. Робиться висновок: отримана багатообразна палітра відчуттів, пов'язаних з уявленнями про школу. Вони визначаються досвідом шкільного навчання батьків.

6. Ігрова вправа «Інструкція».

Дуже добре, якщо дитина в важкий перший рік навчання буде відчувати вашу підтримку. «Давай ще раз спробуй; ще трохи постарайся, і буде набагато краще». Ваша віра в успіх, спокійне рівне відношення допоможуть дитині подолати всі труднощі. Однією з таких проблем може стати виконання

домашніх завдань. І надзвичайно важливо зайти правильні, точні слова, аби пояснити першокласнику незрозумілу задачу або правило з української мови? Запропонована вправа допоможе усвідомити це.

З групи обирається ведучий. Йому дається аркуш з завчасно намальованими фігурами. Завдання ведучого – протягом однієї хвилини дати чіткі словесні характеристики фігури. Внаслідок чого, кожен учасник повинен відтворити описану фігуру з аркуша ведучого. Потім, ведучий звертається з проханням до всіх учасників: «Підніміть будь ласка свої аркуші з виконаним завданням», і пройшовшись по колу звіряє їх з еталоном. Після виконання вправи учасники обговорюють, чи точно ними була виконана інструкція ведучого. Далі, група виявляє причини неточного виконання завдання й спільно формулює точну інструкцію.

2. Вправа «100 способів схвалення».

Психологічно батьки повинні бути готові не тільки до труднощів, але і до успіхів дитини. Часто, схвалюючи дії дитини, дорослі нібито бояться, що вона зазнається або розліниться, і додають ложку дьогтю в бочку меду: «Добре, ти порадував мене! Якби ж ти так само радував мене з математики». Але навіть схвалюючи дитину за виконання будь-якого завдання, дорослі часто використовують невеликий запас слів. Давайте для початку кожен скаже слова похвали.

Батьки висловлюють свої варіанти. Далі психолог пропонує до уваги учасників тренінгу різноманітні способи схвалення.

3. Вправа «Шкільне майбутнє моєї дитини».

Головна порада, яку можуть дати психологи батькам майбутніх першокласників, - любіть свою дитину такою, якою вона є, поважайте її індивідуальність, будьте уважні до її життя, до її настрою, бажань. Я пропоную до вашої уваги наступну вправу, яка допоможе підняти завісу шкільного майбутнього вашої дитини. Я зачитаю декілька незакінчених речень, які вам необхідно завершити. Основна умова – закінчувати речення

необхідно одразу, довго не замислюючись. Тут немає правильних чи неправильних відповідей, тому що будь-яка з них дозволить вам ще раз глибше поглянути на стосунки з дитиною й усвідомити свою роль в її житті.

Я завжди мріяв (-ла), аби в школі моя дитина...

Коли дитина опиняється не на вершині, я...

Коли мого малюка хвалять, я...

Коли дитина піде у перший клас...

Коли вона отримає двійку або зауваження, я...

Я думаю що у школі мій син (дочка)...

Тепер перечитайте кожне речення ще раз і задумайтесь, чи співпадають ваші речення з можливостями вашої дитини, яке значення саме для вас мають різноманітні аспекти шкільного життя дитини, і які очікування для вас мають різні аспекти шкільного життя дитини, і які очікування ви пов'язуєте з її вступом до школи.

4. Творча робота «Як мама й тато до школи ходили».

Вступ до першого класу – важлива подія в житті дитини. В цей період вона особливо потребує вашої підтримки й допомоги. Давайте приготуємо сюрприз для майбутніх першокласників: оформимо настінну газету, а малята серед великої кількості фотографій зможуть відшукати знайоме обличчя мами чи тата, познайомляться зі шкільним життям батьків.

Батьки приклеюють фотографії зі свого шкільного минулого, попередньо відскановані; підписують їх.

5. Вправа «Назви пояснюване дітьми...»

Шановні батьки, напевно, вернувшись зі школи, дитина захоче вам багато чого розповісти. Але, чи зрозумієте ви її – ось питання! Ваші діти відповідали на питання про школу. Ці запитання я вам зараз зачитаю. Ваше завдання – назвати пояснюване дітьми поняття. Міні – лекція

11. Поради батькам щодо запобігання шкільної дезадаптації:

- формуйте позитивне ставлення до школи;

- виявляйте інтерес до дитячих справ та успіхів;
- формуйте адекватну самооцінку;
- не перевантажуйте дитину надмірними заняттями, чергуйте їх з грою;
- навчайте етичних форм спілкування з однолітками та дорослими;
- привчайте самостійно долати труднощі, які під силу подолати шестирічній дитині;
- частіше хваліть, а не докоряйте;
- пам'ятайте, що кожна людина має право на помилку;
- частіше згадуйте себе у дошкільному віці;
- любіть дитину безумовною любов'ю, приймайте її такою, якою вона є.

Отже, шановні батьки! Зовсім скоро настане цей урочистий та хвилюючий день – 1 вересня! Що чекає на дитину? Як все складеться? Ви хвилюєтеся, і це нормально й природно. Але ваша батьківська тривога не повинна переростати в шкільну тривожність самої дитини. Нехай вона іде в школу з впевненістю в тому, що їй подобається навчатися, а ви їй в цьому допоможете! І будьте готові до того, що не все у дитини буде виходити одразу. Так, це сумно, шкода, коли у самої близької й дорогої людини не все складається. Але, це не привід до чергової сварки. Скоріше, це привід ще більше зблизитися з дитиною й надати їй підтримку!

Сподіваюся, ці поради допоможуть вам зробити навчання в школі для дітей та для вас цікавим та приємним! Бажаю вам та вашим дітям успіхів у Країні знань! Успіхів вам та вашим дітям!

Підсумок заняття.

Зворотній зв'язок. Батькам роздаються бланки для зворотнього зв'язку, де учасники заняття дають відповіді на запитання:

- Чим корисним саме для вас було наше заняття?
- Що нового про себе і свою дитину ви дізналися?
- Ваші побажання для наступної зустрічі.

Нагородження найактивнішого учасника, для його визначення під час заняття видаються жетони (палички для рахування). Переможець

визначається простим підрахуванням загальної кількості, і йому вручають «Знак пошани».

Додаток Н

Засідання батьківського клубу

Тема: «Шляхи набуття дитиною старшого дошкільного віку нової соціальної позиції «школяр».

Учасники: вихователі, батьки майбутніх першокласників, вчитель першого класу, психолог.

Правила роботи: приймати все як належне; поважати думку інших; один говорить, інші слухають; бути відвертими; все обговорювати відкрито, не «поза очі»; цінувати час свій та інших.

Хід роботи

На порозі — кінець навчального року. Батькам майбутніх першокласників саме визначитися — чи підготовлена вона до нового соціального статусу «школяра»? З'ясувати це допоможе наше засідання. Давайте привітаємось так, як це робитимуть наші діти. Під час вітання важливим є контакт очей, рук, поглядів. Вітаючись, ми створимо коло. Для привітання потрібно запросити у коло людину, яку ви хочете привітати, і сказати їй щось приємне (комплімент).

Я почну, а ви продовжите. Я хочу привітатися із... (називається окрема людина). Ви — дуже приємна людина. Я рада, що ваша дитина навчатиметься в нашому класі.

Батьки вітаються один з одним.

Вправа «Розвідники».

Поверніться направо. Утворіть пару із сусідом. За дві хвилини дізнайтеся, що у вас із цією людиною є спільного (наприклад: колір очей, склад сім'ї, робота, захоплення тощо).

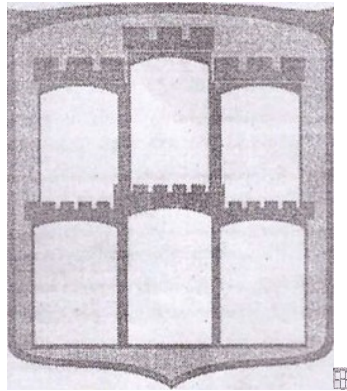
Тепер утворіть пару із сусідом з іншого боку. Спробуйте знайти і з ним щось спільне.

Висновок. Як бачите, з будь-якою людиною можна знайти щось спільне. Саме це допомагає людям спілкуватися. «Шукайте і знайдете», — говорили древні. Це полегшує життя людей у колективі, дає змогу домовитись про щось і якщо не потоваришувати, то принаймні спілкуватися без неприязні.

«Геральдика»

Продовжимо наше знайомство. Кожен з вас зараз створить свій власний герб родини. У вас на столах є підготовлені для цього аркушики із завданнями. Якщо маєте проблему із малюванням, просто опишіть те, що намалювали б, словами. Кожному потрібно представити свій герб, тобто розповісти про себе нам усім.

Завдання:



1. Намалюйте дві речі, які ви робите добре.
2. Намалюйте ваш найбільший успіх у житті.
3. Намалюйте місце, що є ідеальною оселею для вашої душі.
4. Намалюйте трьох людей, які мали на вас найбільший вплив.
5. Напишіть три слова, які ви хотіли б почути про себе.
6. Намалюйте відпустку (канікули) вашої мрії.

Тест для батьків майбутніх першокласників

Мета: допомогти батькам з'ясувати рівень готовності дитини старшого дошкільного віку до набуття нової соціальної позиції «школяр» .

Вихователь: Спираючись на свої спостереження за дитиною у повсякденному житті, виберіть відповідний варіант відповіді на кожне із запитань:

Чи здатна дитина займатися чим-небудь тривалий час без перерви?

- не зважаючи на тривалу роботу, майже не втомлюється, готова виконувати завдання і далі — 5 балів;
- може працювати достатньо довго, не скаржачись — 4 бали;
- про високу працездатність говорити складно — 3 бали;
- спочатку працює уважно, але швидко втомлюється — 2 бали;
- щохвилини перериває заняття, допускає велику кількість помилок — 1 бал.

Чи виявляє стійкість до невдач?

- у разі невдач концентрується, працює старанніше, без нервозності — 5 балів;
- засмучується, але ненадовго, готова до подальшої роботи — 4 бали;
- про стійкість до невдач говорити складно — 3 бали;
- важко переживає невдачі, не може мобілізуватися без сторонньої допомоги — 2 бали;
- деморалізується після невдач, плаче, відмовляється працювати — 1 бал.

Чи здатна працювати у несприятливій обстановці?

- за будь-яких умов працює успішно, не реагує на шум — 5 балів;
- прагне налаштуватися на діяльність, застосовує спеціальні прийоми зосередження (промовляє завдання вголос, затикає пальцями вуха тощо) — 4 бали.

Підрахуйте бали:

Якщо ваша дитина набрала **від 20 до 25 балів**, то можна говорити про виражену готовність до навчання.

Якщо ваша дитина набрала **від 14 до 19 балів**, то окремі особливості її вищої нервової діяльності, властивості темпераменту можуть ускладнити

адаптацію до умов шкільного життя. Можливо, проблеми криються у рівні тривожності чи імпульсивності. Але ще не все втрачено. Цілеспрямований пошук причин такого стану дитини, індивідуальний наполегливий підхід до неї можуть виправити ситуацію.

Якщо ваша дитина набрала всього **від 9 до 13 балів**, це означає, що на її підготовку до школи знадобиться не менше року. Бажано готувати таку дитину за індивідуальною програмою з урахуванням причин, що викликали незадовільний стан готовності дитини до навчання. Також будуть корисними заходи, спрямовані на зміцнення нервової системи: санаторний режим, загартування тощо.

Якщо ваша дитина набрала **менше 9 балів**, перевірте свої розрахунки або зверніться до інших дорослих, які добре знають вашу дитину, і попросіть провести оцінювання. Проаналізуйте, чи створили ви сприятливі умови для роботи дитини.

Показники рівня сформованості індивідуальних умінь аналізувати, порівнювати, встановлювати закономірності.

Високий рівень: дитина визначає зміст, суть (у тому числі приховану) завдання, яке необхідно виконати; може його проаналізувати; точно узагальнює його у мовленні; бачить і усвідомлює тонкі відмінності при порівнянні, встановлює закономірні зв'язки.

Середній рівень: завдання, які потребують аналізу, порівняння, узагальнення і встановлення закономірних зв'язків, дитина виконує за умови стимулювання дорослим.

Достатній рівень: дитина виконує завдання за допомогою дорослого, може перенести засвоєний спосіб діяльності на виконання аналогічного (подібного) завдання.

Низький рівень: під час виконання таких завдань дитина потребує навчальної допомоги, яка не завжди є ефективною; не може перенести засвоєний спосіб діяльності на виконання аналогічного (подібного) завдання.

Визначення результативності вашої співпраці з дитиною.

Висока результативність:

- дитина проявляє допитливість, активність;
- завдання виконує із цікавістю, самостійно;
- не потребує додаткового зовнішнього стимулювання.

Середня результативність:

- дитина недостатньо активна і самостійна;
- потребує деякого зовнішнього стимулювання під час виконання завдань;
- має достатньо вузький круг інтересів.

Низька результативність:

- дитина має низький рівень активності і самостійності;
- потребує постійного зовнішнього стимулювання під час виконання завдань;
- не проявляє допитливості й інтересу до навколишнього світу.

Заповнення батьками анкет.

Анкета для батьків

1. Ім'я, прізвище дитини. _

Число, місяць і рік народження.

Який дитсадок відвідувала?

2. Чи Ваша дитина:

- знає букви
- вміє читати
- вміє писати
- вміє рахувати

3. Якими пестливими іменами ви називаєте дитину в сім'ї?

4. Особливості характеру дитини (потрібне підкресліть):

- спостережливість;
- уважність;
- дисциплінованість;

- непосидючість;

- збудливість;

- контактність.

5. Чи любить Ваша дитина співати, малювати, танцювати, декламувати, майструвати? (Потрібне підкресліть.)

Допишіть інше. _____

6. Основні види ігор, занять удома.

7. Які захворювання перенесла дитина в дошкільному віці?

8. Хронічні захворювання, відхилення в органах зору, слуху, дефекти мовлення, інші особливості. _____

9. Чи належить дитина до категорії дітей-чорнобильців? Посвідчення.

10. Ім'я, по-батькові батьків, освіта, де і ким працюєте, робочі телефони.

Тато: _____

Мама: _____

11. Хто, крім батьків, виховує дитину?

12. Скільки дітей у сім'ї? Які взаємини з братами, сестрами?

13. Де проживають бабусі, дідусі? __

14. Домашня адреса, телефон (телефон для екстрених випадків, сусіди, родичі).

15. Чим зможете допомогти школі, класу: вміння малювати, співати, грати на музичних інструментах, копіювання, виконання ремонтних робіт? (Потрібне підкресліть.)

Інше _____

16. Ваші побажання, поради, запитання, пропозиції щодо навчання та виховання дітей. _____

Вправа «Рука допомоги»

Кожному з батьків дається вирізана із паперу долонька.

Напишіть на кожному пальчику долоньки, яку допомогу Ви могли б надати вчителю у роботі з дітьми.

Вправа «Кроки»

Батьки діляться на дві команди і стають у шеренги одна навпроти іншої. Між шеренгами креслиться лінія. Батьки повинні стати так, щоб їхні ноги були міцно притиснуті до ніг сусіда (трохи розставлені в сторони), плечі торкалися плечей, і міцно взятися за руки. За командою вся шеренга, рухаючись разом, не розриваючи зв'язку, повинна якомога швидше дійти до лінії.

Висновок: для досягнення мети треба діяти злагоджено, вміти домовлятися, підтримувати один одного.

Учитель роздає батькам пам'ятки, домовляється про зустріч з дітьми тощо.

Додаток II

ДЕНЬ ВІДКРИТИХ ДВЕРЕЙ У ШКОЛІ ДЛЯ ДІТЕЙ ДИТЯЧОГО САДКА

(Коли діти дитсадочка старшої групи заходять до школи, їх зустрічають ведуча та казкові герої — Барвінок, Ромашка, Попелюшка).

Ведуча. Добрий день, діти!

1. Ви потрапили до школи, яку ще називають Країною Знань. У Країні Знань дітей навчають читати, писати, рахувати.

— Діти в школі вивчають також різні предмети: хімію, рідну мову, літературу, фізику, алгебру, геометрію, англійську мову.

2. Зараз у нашій школі тиждень англійської мови. Тобто більше розмовляють англійською мовою, проводять свята та розваги на англійській.

3. А у вас є заняття з англійської мови?

4. А які слова ви вже вивчили?

5. І ось наші учні прикрасили інформаційні дошки до тижня англійської мови. Роздивіться, які малюнки виконали діти до тижня англійської мови.

6. А ось дошка відмінників. Діти, які мають найвищі бали за знання — «5» — є відмінниками. Можливо, тут є фотографії ваших знайомих, друзів чи сусідів.

7. Далі, ось на цій стіні, виставка робіт учнів нашої школи «Творимо красу своїми руками».

Вибігає Буратіно.

Буратіно. Дорогі друзі! Це Країна Знань?

Будуча. Так, це — Країна Знань.

Буратіно. Так спішив, що аж задихався. Все містечко обшукав. Лець знайшов. Ой, як гарно в цій країні! Дійсно тут навчаються читати і писати?

Ведуча. Так.

Буратіно. Нарешті я знайшов цю Країну!

Ведуча. А тепер просимо Вас, дорогі друзі, до нашого залу.

(Ведуча та казкові герої ведуть дошкільнят до актового залу. Діти заходять, сідають. У залі лунає весела музика. Пісня «Планета дитинства».)

Буратіно. А хто має знайомити з цією Країною?

Ведуча. Я. І допомагатимуть мені Барвінок (*учень 7 класу*) і Ромашка (*учениця 3 класу*), Попелюшка (*учениця 7 класу*).

Буратіно. А чи зможу я побачити, як букви складаються в склади, склади з'єднуються у слова, а слова складають чарівні речення?

Ведуча. Так, у Країні Знань можна про все дізнатися, все розповісти, осягти незвідане. В цій Країні ми знайдемо відповіді на всі ваші «чому?». А зустрілись ми, щоб познайомити вас, любі діти, з нашою школою, щоб у вас виникло бажання прийти сюди навчатися 1 вересня.

Керує нашим королівством Король- п'ятірка.

Король. Вже кілька хвилин я спостерігаю, що діється в моїй країні. І через твою велику цікавість, Буратіно, я не маю можливості привітатись з усіма.

Пісня «Король».

Мої найкращі привітання і побажання всім присутнім. Оскільки моя Країна Знань не лише чарівна, а й весела, послухайте пісню.

Буратіно. Який же гарний король у цій Країні!

Король. Дякую за добре слово. Але, мій маленький Буратіно, що ти будеш тут робити, коли ти не вмієш ні писати, ні читати?

Буратіно. Я чув, в Країні Знань живе добрий чарівник. Його ім'я Учитель. Він навчить мене читати і писати.

Король. Давайте подивимось, діти, чому в цій Країні навчили дітей.

(Слово вчителя. Фрагменти уроку).

Діти. Ми — випускники. Із впевненістю хочемо сказати: «Вчителі навчать вас бути добрими, порядними, вихованими, чесними й розумними.

(Звучить мелодія «Школьные годы»).

Ведуча. В нашій школі всі вчителі прекрасні, але ми акцентували увагу на вчителях молодших класів, бо в цьому році вони набирають учнів до 1 класу.

Барвінок. Наше королівство називається Школа.

Школа рідна! Красуне привітна!

У лавровім вінку золотім.

Скільки сили, любові і світла

У великім іменні твоїм!

Попелюшка.

Скільки ти відкриваєш широких,

Чарівних, неозорих доріг.

У кожне серце сягаєш глибоко,

І як мати стрічаєш усіх.

Король. Мені приємно надати слово директору мого королівства.

(Виступає директор).

Барвінок. Мої дорогі діти! Отже, ви в Країні Знань! Усі мешканці цієї Країни носять звання — учень.

Ведуча. А ви бажаєте стати учнями?

(Відповіді дітей).

Барвінок. Отже, зараз за допомогою цієї чарівної палички ви із звичайних хлопчиків і дівчаток станете учнями.

Ведуча. А тепер заплющить очі (1, 2, 3) — відкривайте, ви вже учні.

Ромашка. А хто з вас найспритніший та найрозумніший, ми зараз дізнаємося.

Завдання 1. Хто вміє читати? Прочитайте, будь ласка, такі слова: мама, мир, зошит, школа. *(Нагородження активних).*

Завдання 2. Відгадайте ось такі загадки. *(Нагородження активних дітей).*

Завдання 3. А тепер найлегше завдання. Хто знає гарний віршик чи пісеньку і може нам розповісти чи проспівати? *(Нагородження).*

Буратіно. Ура! Ура! Ура! Ми виконали всі завдання.

Король. Отже, серед вас ледарів немає!

Ведуча. У нашому королівстві є не тільки уроки, але й перерви, на яких діти грають в ігри, танцюють і співають.

8. А ви, діти, любите співати? Давайте зробимо перерву і вивчимо разом з чарівницею-вчителькою хорошу пісеньку.

(Вивчення пісні).

9. А зараз до вашої уваги танець «Самба» у виконанні учнів.

10. А тепер мої помічники побажають вам, любі діти, на майбутнє:

Попелюшка.

Щоб радість ніколи не кидала вас.

Шануйте, друзі, наш добрий час.

Буває, усі сподівання загинуть,
Якщо запізнитесь хоч на хвилину.
Держіть на годиннику очі та вушка
Застерігає вас Попелюшка.

Барвінок.

Хай у науці кожен привчиться
Покуштувати й хрону, й перчиці.

Ромашка.

**Зате, коли буде в навчанні важко,
П'ятірки в журналі цвістимуть ромашками.**

Ведуча. *(На фоні музики).* Я хочу, щоб ви запам'ятали що в кожному Королівстві Знань найкращий подарунок — оцінка «5». Тож нехай перепусткою в Країну Знань вам стане ця пелюстка із побажанням наших випускників-третьокласників. І до вашого портфеля від школи — зошити-сувеніри. Мої помічники, казкові герої, малесенькі друзі з дитячого садка готові до одержання подарунків.

(Звучить пісня «П'ятірочка», а всі казкові герої роздають пелюстки з «5» і зошити).

Король.

Дивлюсь я на всіх тут у нашому залі
І щиро радію
Та мрію я маю.

Ведуча.

Щоб учнями нашого королівства ви стали
І зустріч сьогоднішню не забували.

Король.

Щоб зовсім не було ледащ, хвастунів.
Тоді буде щастя у царстві моїм!

Ромашка.

А зараз настала хвилина врочиста!

Коровай гостинний до залу несем.

Хоч хочеться всім його трішечки з'їсти,

Та право найменшим ми віддаємо.

(Звучать фанфари. До залу вносять коровай).

Ведуча. Коровай для вас, дорогі гості!

Випускниця.

Ви будете в школі навчатись старанно,

Щоденно отримувати гарні дари.

Тому ми вас просимо, скуштуйте, будь ласка,

Шматок короваю, що ми вам спекли.

Ведуча. Право розрізати наш солодкий, пухкий, смачний коровай надається наймудрішим, найстаршим мешканцям нашого королівства — учням-відмінникам 11 класу.

А поки наші найстарші учні розрізають коровай, до вашої уваги пісня «Що тобі подарувати?» у виконанні учнів 3-6 класів.

(Звучить музика, роздають шматки короваю дошкільнятам).

Ведуча. Маленькі наші гості! Яка приємна наша зустріч! Ви нам сподобались! Ви всі гарні, розумні, веселі. Не прощайте, а до зустрічі 1 вересня!

Лунає пісня «Планета дитинства».

Корекційно-розвивальні заняття з дітьми старшого дошкільного віку

«Ми йдемо до школи»

ЗАНЯТТЯ 1

Мета: учити зосереджуватися на сприйнятті цілого, розподіляти й переключати увагу, аналізуючи зовнішній вигляд, колір об'єкта; розвивати мислення, увагу, мовлення, дрібну моторику рук; сприяти розвитку рухової пам'яті, спостережливості вольової регуляції; формувати позитивну навчальну мотивацію; виховувати дружні відносини.

Хід заняття

1. Знайомство.

Одна дитина підходить до іншої, торкається своїми долоньками її долоньок і називає своє ім'я, а та називає у відповідь своє.

2. Вправа «Допомога».

Дітям пропонується допомогти білочці втекти від лисички. Для цього треба показати, як вона біжить доріжкою, провівши олівцем або ручкою лінію посередині доріжки, а потім ще одну, не торкаючись уже проведеної. Лінії слід проводити, не відриваючи олівця від паперу.

3. Фізкультхвилинка «Кричалки, шепотілки, мовчалки».

Із різнокольорового картону виготовлені три силуети долонь: червоний, жовтий і синій. Коли ведучий піднімає червону долоню — можна бігати, кричати, галасувати; коли ведучий піднімає жовту долоню — можна тихо пересуватись і шепотіти; побачивши синю долоню, діти повинні завмерти на місці й мовчати.

4. Дидактичне вправа «Розфарбуй предмети».

Дітям пропонується розфарбувати предмети у відповідні кольори.

5. Вправа «Загадкові малюнки».

Мета: розвивати сприйняття.

Дітям пропонується знайти всі предмети, заховані на малюнку.

6. Рефлексія.

- Що вам сподобалось на сьогоднішньому занятті?

- Що видалося складним?

ЗАНЯТТЯ 2

Мета: продовжувати вчити зосереджуватись на сприйнятті цілого, розподіляти й переключати увагу; учити розрізняти й називати частини доби як на малюнках, так і в житті; розвивати мислення, увагу, мовлення, спостережливість; формувати вміння дотримуватися встановлених правил, позитивну навчальну мотивацію; виховувати дружні взаємини.

Хід заняття

1. Привітання. Закріплення знайомства.

Діти стоять у колі. Ведучий кидає м'яч комусь із дітей і запитує в решти: «Як зветь цього хлопчика (цю дівчинку)?» Діти хором їм називають його (її) ім'я. Вправа повторюється кілька разів.

2. Вправа «Допомога» (див. заняття і (2)).

3. Дидактична вправа «Їжачки».

Дітям пропонується знайти й розфарбувати всіх їжачків або всі грибочки.

4. Фізкультхвилинка «Кричалки, шепотілки, мовчалки» (див. заняття і (4)).

5. Ігрова вправа «Від великого до малого».

Дітям пропонується позначити зображені на малюнках предмети цифрами від 1 до 8, починаючи з найбільших і закінчуючи найменшими.

ЗАНЯТТЯ 3

Мета: учити дітей зосереджуватися на сприйнятті цілого, розподіляти й переключати увагу, аналізуючи зовнішній вигляд, форму об'єкта, групувати предмети; розвивати мислення, мовлення, довільну увагу, дрібну моторику рук; розширювати словниковий запас; сприяти розвитку спостережливості; формувати вміння дотримуватися встановлених правил; виховувати повагу до однолітків.

Хід заняття

1. Привітання. Ігрова вправа «Перекличка-плутанка».

Ведучий називає імена і прізвища дітей, навмисно плутаючи при цьому то ім'я, то прізвище. Діти уважно слухають і відгукуються лише тоді, коли правильно названо і ім'я, і прізвище. Хто помиляється, той вибуває з гри.

2. Ігрова вправа «Розфарбуй фігури».

Психолог. Діти, зафарбуйте геометричні фігури таким чином: маленький трикутник у червоний колір, великий квадрат — у синій, маленький овал - у зелений, велике коло - у блакитний, маленьку трапецію – в коричневий, великий прямокутник - у жовтий.

3. **Фізкультхвилинка «Кричалки, шепотілки, мовчалки»** (див. заняття 1 (4)).

4. Вправа «Пори року».

Дітям пропонується роздивитися малюнки і з'єднати зображення речей із зображеннями відповідних пір року. (*Малюнки за вибором психолога.*)

5. Рефлексія.

ЗАНЯТТЯ 4

Мета: учити дітей зосереджуватися на сприйнятті цілого, розподіляти й переключати увагу, аналізуючи зовнішній вигляд, розмір об'єкта; розвивати мислення, пам'ять, увагу, розумові операції (узагальнення, класифікацію), мовлення, дрібну моторику рук; сприяти розвитку спостережливості, вольової регуляції, уміння зосереджуватись; формувати вміння дотримуватись встановлених правил, позитивну навчальну мотивацію; виховувати бажання допомогати іншому.

Хід заняття

1. Привітання. Ігрова вправа «Упізнай гостя».

Ведучий пропонує дітям подивитися на зображення гостя крізь отвір в аркуші паперу і спробувати здогадатися, хто до них завітав. Наприкінці гри малюнок відкривається, і діти впізнають гостя — казкового персонажа.

Ведучий відзначає дитину, яка розповіла про гостя найдокладніше.

2. Вправа «Доріжки».

Дітям пропонується за дві хвилини накреслити якомога більше ліній, з'єднавши сторони доріжки.

3. Ігрова вправа «Від великого до малого» (див. заняття 2 (5))

4. Фізкультхвилинка «Кричалки, шепотілки, мовчалки» (див. заняття 1 (4)).

5. Ігрова вправа «Назви одним словом».

Дітям показують картки із зображенням відомих їм предметів і пропонують назвати їх одним словом.

6. Дидактична вправа «Класифікація предметів».

Ведучий пропонує дітям назвати об'єкти, що належать до: меблів, рослин, птахів, комах, диких тварин, свійських тварин, домашньої птиці.

ЗАНЯТТЯ 5

Мета: учити розрізняти об'єкти живої й неживої природи; розвивати мислення, зорову пам'ять, розумові операції мислення (узагальнення, класифікацію), мовлення, дрібну моторику рук; формувати вміння аналізувати предмети сприйняття, сприяти розвитку вольової регуляції, уміння зосереджуватись; формувати позитивну навчальну мотивацію; виховувати дружні відносини.

Хід заняття

1. Привітання. Ігрова вправа «Упізнай гостя» (див. заняття 4 (і)).

2. Вправа «З'єднай предмети».

Дітям пропонується з'єднати однакові за кольором предмети й розфарбувати їх.

3. Ігрова вправа «Запам'ятай і повтори».

Ведучий протягом секунд показує картку із зображенням відомих предметів. Діти запам'ятовують предмети. Потім картку ховають і діти називають предмети, які вони запам'ятали.

4. Фізкультхвилинка «Кричалки, шепотілки, мовчалки» (див. заняття (4)).

5. Вправа «Жива й нежива природа».

Дітям пропонується роздивитися малюнок і визначити, що на малюнку належить до живої природи, а що — до неживої. (*Малюнки за вибором психолога.*)

6. Дидактична вправа «Класифікація предметів» (див. заняття і 4 (6)).

7. Рефлексія.

ЗАНЯТТЯ 6

Мета: учити зосереджуватися на сприйнятті цілого, встановлювати подібність об'єктів; розвивати мислення, зорову пам'ять, здатність до узагальнення і класифікації, мовлення, дрібну моторику рук; сприяти розвитку рухової пам'яті, умінню зосереджуватись, формувати пізнавальну активність; виховувати повагу до людей.

Хід заняття

1. Привітання. Ігрова вправа «Упізнай гостя» (див. заняття 4).

2. Вправа «Доріжки» (див. заняття 4 (г)).

3. Дидактична вправа «Загадкові малюнки» (див. заняття т (б)).

4. Фізкультхвилинка «Кричалки, шепотілки, мовчалки» (див. заняття (4)).

5. Дидактична вправа «Кошенята».

Дітям пропонується роздивитися малюнок, вгадати, де чії тіні і з'єднати лініями кошенят з їхніми тінями.

6. Дидактична вправа «Класифікація предметів» (див. заняття 4 (6)).

7. Рефлексія.

ЗАНЯТТЯ 7

Мета: учити встановлювати подібність предметів за суттєвими й несуттєвими ознаками; розвивати мислення, зорову пам'ять, мовлення, основні операції мислення (аналіз, синтез, порівняння); сприяти розвитку рухової пам'яті, навичок орієнтування у просторі і засвоєнню просторових понять; формувати позитивну навчальну мотивацію; виховувати дружні відносини.

Хід заняття

1. Привітання. Ігрова вправа «Упізнай гостя» (див. заняття 4 (і)).

2. Ігрова вправа «Орієнтуємося в просторі».

Дітям пропонується роздивитися малюнки й відповісти на запитання.

— На якому малюнку м'ячик перед кубиком. А на якому за кубиком?

— На якому малюнку чашка перед блюдцем? А на якому за блюдцем?

— На якому малюнку яблуко за бананом? А на якому перед бананом?

3. Дидактична вправа «На що схоже?»

Дітям пропонується роздивитися малюнок, назвати всі геометричні фігури і з'єднати лініями кожен предмет із фігурою, на яку він схожий.

4. Фізкультхвилинка «Кричалки, шепотілки, мовчалки» (див. заняття 4).

5. Гра «Запам'ятай і повтори» (див. заняття 5).

6. Дидактична вправа «Машини».

Дітям пропонується роздивитися малюнок і знайти силует машини.

ЗАНЯТТЯ 8

Мета: учити зіставляти об'єкти; розвивати мислення, мовлення, пам'ять, увагу, розумові операції, дрібну моторику рук, уміння встановлювати подібність за суттєвими й несуттєвими ознаками; сприяти розвитку вольової регуляції, уміння зосереджуватись; формувати позитивну навчальну мотивацію; виховувати взаємоповагу.

Хід заняття

1. Привітання.

2. «Гра «Пакуємо речі».

Ведучий пропонує дітям уявити, що зараз літо, вони збираються відпочити біля річки складають речі до великої сумки.

Ведучий починає розповідь: «Я поклала в нашу велику сумку гребінець». Кожен гравець повинен повторити сказане попередниками, додавши свій предмет, наприклад: «А я покладу в сумку гребінець і рушник».

Гра триває, доки перелік стає занадто довгим, щоб його відтворити.

3. Вправа «Упізнай мене».

Дітям пропонується намалювати, з'єднавши крапки, і розфарбувати зображення риби, зайчика, пташки, котика тощо. (*Малюнки за вибором психолога.*)

4. Дидактична вправа «На що схоже?» (див. заняття 7).

5. Фізкультхвилинка «Кричалки, шепотілки, мовчалки» (див. заняття 4).

6. Дидактична вправа «Класифікація предметів» (див. заняття 4 (6)).

7. Дидактична вправа «Їжачки».

Дітям пропонується роздивитися малюнок і знайти двох однакових їжачків, вивчити загадку про їжачка.

Котиться клубок,
Зовсім без ниток,
Замість ниточок

Триста голочок.
Хто це? (Іжачок.)

8. Рефлексія.

ЗАНЯТТЯ 9

Мета: продовжувати вчити узагальнювати, формувати навички орієнтування в просторі, сприяти засвоєнню просторових понять, розвивати мислення, мовлення, механічну пам'ять, розумові операції, сприяти розвитку рухової пам'яті, вольової регуляції, уміння зосереджуватись; формувати позитивну навчальну мотивацію; виховувати дружні взаємини.

Хід заняття

1. Привітання. Ігрова вправа «Упізнай гостя» (див. заняття 4 (1)).

2. Ігрова вправа «Орієнтуємося в просторі».

Дітям пропонується роздивитися малюнки й відповісти на запитання.

- Яка пташечка сидить найвище?
- Яка — найнижче?
- Які пташечки сидять на гілках праворуч?
- А які — ліворуч?

3. Гра «Запам'ятайте й повторіть».

Ведучий називає цифри, діти їх запам'ятовують, а потім повторюють.

3. Фізкультхвилинка «Кричалки, шепотілки, мовчалки» (див. заняття 4).

4. Дидактична вправа «Добери зображення».

Дітям пропонується роздивитися малюнок і знайти двох однакових чарівників, поміркувати про те, лихі вони чи добрі.

ЗАНЯТТЯ 10

Мета: учити знаходити суттєвий зв'язок між двома предметами і складати пари подібних предметів; розвивати мислення, пам'ять, основні

операції мислення (узагальнення, класифікацію), мовлення, дрібну моторику рук; удосконалювати швидкість, швидкість, рухомість процесів сприйняття, здатність змінювати ракурс зображення, розрізняти в ньому окремі контури, аналізувати складне переплетіння ліній; сприяти розвитку рухової пам'яті, умінню зосереджуватись; формувати пізнавальну активність; виховувати бажання працювати в колективі однолітків.

Хід заняття

1. Привітання. Гра «Асоціації».

Ведучий пропонує дітям вгадати слово, яке вона задумала. Щоб дітям було легше його вгадати, ведучий пропонує підказку (наприклад: жива істота, дика тварина, має гострі зубки, має маленький хвостик, узимку білий, улітку сірий). Діти намагаються вгадати слово, висловлюючи припущення.

2. Дидактична вправа «Загадкові малюнки».

Дітям пропонується знайти всі предмети, заховані на малюнку.

3. Вправа «Упізнай, хто я».

Дітям показують малюнок, намальований за допомогою крапок і пропонують визначити, що саме намальовано, з'єднавши послідовно всі крапки.

4. Фізкультхвилинка «Кричалки, шепотілки, мовчалки» (див. заняття 4).

5. Дидактична вправа «Класифікація предметів».

Мета: розвивати здатність до узагальнення і класифікації.

Дітям пропонується покласти окремо овочі і фрукти.

6. Дидактична вправа «Пара до пари».

Дітям пропонується роздивитися серію малюнків і сказати, що забув намалювати художник. Потрібні предмети треба вибрати з тих, що зображені в останньому квадратику.

Тренінги з майбутніми першокласниками

Тема: «Формування готовності до соціальної позиції «школяр».

Мета: сприяти розвитку у дітей 6-го року життя передумов успішного шкільного навчання; сприяти розвитку довільності психічних процесів, становленню самооцінки і самоконтролю, формуванню позитивної шкільної мотивації; долучити батьків до підготовки дитини до школи з наданням практичної допомоги.

Процедура проведення: заняття проводиться психологом, складається з серії занять тривалістю 25-30 хвилин, проводяться з активним залученням батьків.

Заняття 1.

1. Гра «Давай познайомимося».

Інструкція: дітям пропонується по черзі називати своє ім'я, потім – як їм подобається, щоб їх називали, потім, як їм не подобається, щоб їх називали. Потім робиться підсумок, як необхідно звертатися один до одного.

2. Гра «Сніжний ком».

Інструкція: діти шикуються в шеренгу і беруться за руки, на чолі шеренги стоїть вчитель. Вчитель називає ім'я, потім наступна дитина називає ім'я вчителя і своє ім'я, потім слідує дитина називає ім'я вчителя, ім'я дитини і своє ім'я і т.д. Потім вчитель називає імена всіх дітей.

3. Гра «Інтерв'ю».

Інструкція: «Діти, уявіть собі, що я журналіст, який хоче взяти у вас інтерв'ю для газети чи журналу. Ви повинні уважно послухати запитання, які я буду задавати, а потім правильно і швидко на них відповісти». Кожна дитина відповідає на запитання, ті запитання які діти не розуміють, треба пояснити і обговорити колективно.

Запитання інтерв'ю

- Як ваше прізвище?
- Скільки вам років?
- Як звати ваших батьків?
- Як називається місто (село) де ви живете?
- Як називається вулиця, на якій ви проживаєте?
- Який номер має ваш будинок, квартира?
- Яких тварин ви знаєте? Які з них домашні? Які живуть у наших лісах?
(дитина повинна назвати хоча б по 2 тварини на кожне із завдань).
- В яку пору року з'являється і в яку пору року опадає листя?
- Як називається та година дня, коли ви прокидаєтесь, коли обідаєте, коли готуєтесь до сну?
- Перерахуйте предмети одягу, меблі, столові прибори, які ви використовуєте.

4. Бесіда-гра «Я йду до школи».

Інструкція. «Діти, давайте поділимося на дві команди. Назва однієї команди буде «Всезнайки» (це такі люди, які все знають), а іншої «Незнайки» (такі люди, які нічого не знають). Я буду наводити запитання, командв «Всезнайки» має відповідати на всі запитання тільки правильно, а команда «Незнайки» повинна шуткувати і відповідати на всі запитання неправильно. За кожну правильну відповідь «Всезнайкам» ставимо «+», а за кожну неправильну «Незнайкам» ставимо «-». Кожна дитина має спробувати себе в обох ролях.

Запитання

- Чи потрібно ходити до школи?
- Навіщо потрібно ходити до школи?
- Чим займаються в школі? (Що ви будете робити в школі?)
- Що потрібно мати учневі, щоб бути готовим до школи?
- Що таке уроки? Чим можна на них займатися учням?
- Як потрібно поводити себе на уроках у школі?
- Що таке домашні завдання?
- Навіщо потрібно виконувати домашні завдання?
- Чим ви будете займатися вдома, коли прийдете зі школи?
- Що нового з'явиться в твоєму житті, коли ти підеш у школу?

5. Гра «Пантоміма».

Інструкція: «Діти, давайте спробуємо за допомогою різноманітних поз, рухів тіла, зміни міміки показати, як виглядають: добрий вчитель, учень, який вчиться добре, учень, який погано вчиться, зошити неохайного учня, учень, який не хоче йти до школи, учень, який старанно робить уроки, уважний учень, неухажливий учень, учень, який боїться відповідати, учень, який із задоволенням іде до школи».

Після гри потрібно обговорити з дітьми, кого їм було приємніше показувати, кого кумедніше, яким краще бути учнем, тим, з кого сміються, чи тим, кого поважають і ставлять на зразок іншим.

Заняття 2.

1. Гра «Я готуюся до школи».

Інструкція: «Уявіть собі, що я прилетіла до вас з іншої планети, щоб разом з вами йти до школи. Ваше завдання – якомога швидше підготувати мене до навчання в школі. Я буду запитувати вас про шкільне життя, а ви повинні мене навчити, відповідаючи правильно на запитання».

Запитання

Щоб піти до школи, мені має виповнитись:

- а) 1-2 роки;
- б) 6-7 років.

Щоб добре вчитися, я повинна:

- а) дуже хотіти навчатися в школі;
- б) зовсім не хотіти навчатися в школі.

Для того, щоб піти до школи, достатньо:

- а) мати кольорові олівці, гарний портфель і ручку;
- б) вміти трошки читати, писати, рахувати, малювати.

Щоб бути відмінником, треба:

- а) мати гарні олівці, зошити і ручку;
- б) бути старанним учнем (ученицею).

Домашні завдання потрібно виконувати:

- а) швидко і як-небудь;
- б) не поспішаючи, гарно, охайно, перевіряючи помилки.

На перервах потрібно:

- а) відпочивати (можна повторити якийсь предмет);
- б) відповідати біля дошки.

Якщо я отримаю двійку:

- а) потрібно плакати, кричати на вчительку;
- б) сміятися, кажучи, що мені байдуже;
- в) попросити пояснити, вивчити цю тему, щоб перездати на кращу оцінку.

Коли я буду відповідати біля дошки, я повинен:

- а) хвилюватися, боятись;
- б) не хвилюватися, уважно послухати запитання і відповісти на нього.

В школі потрібно вчитися:

- а) тому, що всі вчаться;
- б) щоб бути розумною, досвідченою людиною.

Я хочу вчитися в школі:

- а) бо в школі гарні квіти, парти;
- б) бо в школі я дізнаюсь багато нового, що допоможе мені стати дорослою, самостійною людиною.

2. Гра «На одну букву».

Інструкція. «Зараз ми проведемо з вами змагання, хто знає більше слів. Я називаю букву, а ви називаєте всі слова, які знаєте, що починаються з цієї букви. Наприклад: д – дім, дорога, день, добрий і т.д. Виграє той, хто сказав останнє слово, тобто продовжує придумувати слова, коли всі вже замовкли» (Називаються три букви, наприклад а, с, т).

3. Гра «Розвідники».

Інструкція: «Діти, ви будете розвідниками, яким потрібно точно намалювати на аркуші паперу, де розміщені секретні об'єкти .

(Вихователь малює на дошці знак і каже, де його потрібно намалювати)

Трикутник - лівий верхній кут, риска - нижній правий кут, плюс в центрі, коло - правий верхній кут, квіточка - нижній лівий кут.

4. Проективна корекційно-розвивальна методика «Я малюю школу».

Інструкція: «Сьогодні всі ми будемо малювати різні ситуації, події, які можуть відбутися в школі. Нехай кожен з вас візьме олівець і намалює те, що йому подобається чи не подобається в школі». Після того, як всі намалюють, діти повинні помінятися місцями і домалювати щось на малюнку сусіда. Після цього малюнки обговорюються, пояснюються елементи.

Обладнання: великий аркуш паперу, кольорові олівці.

5. Гра «Сніжний ком». (Заняття № 1).

6. Вправа «Аплодисменти».

Інструкція: Діти, ви сьогодні дуже гарно працювали, давайте поаплодуємо один одному.

Заняття 3.

1. День «відкритих дверей».

Інструкція:

- Відвідування кабінетів з математики, української мови, природознавства, трудового навчання, спортивної зали, їдальні.
- Знайомство із школярами, відвідування відкритого уроку в першому класі з природознавства.
- Розповіді дітей 1-2 класів про своє шкільне життя.
- Бесіда з дошкільниками про їх враження, що сподобалось, а що ні.

Заняття 4.

1. Гра «Підніми руку».

Інструкція: Діти, стоячи, утворюють коло. Вибирають ведучого, який стає посередині кола. Він спокійно ходить по колу, потім зупиняється навпроти одного з гравців і голосно вигукує: «Сусід». Той гравець, до якого звертається ведучий, продовжує стояти, не змінюючи положення. Ведучий повинен зупинитися точно навпроти дитини, до якої він звертається. Сусіди з боку повинні підняти вгору ту руку, що ближче до обраної дитини. Якщо хтось з дітей помилився, тобто підняв не ту руку чи забув це зробити, то він стає ведучим.

2. Гра «Закінчи слово».

Інструкція: «Увага! В цій грі ми будемо намагатися закінчувати слова, які будуть починатися, наприклад, на склад «ра», «ко», «ка» ».

(Ведучий продумує склади, які він може запропонувати дітям).

Гру можна урізноманітнити. «Я буду говорити перший склад слова, ви повинні спіймати м'яч і, повернувши його мені, домовити слово» (тобто закінчити слово). Спочатку всі діти закінчують слово, що починалося на склад «ко» (декілька раз всі діти закінчують слова, що починаються на один і той самий склад), а потім можна кожній дитині задавати різні склади, з яких починаються слова.

3. Гра «Що змінилося».

Інструкція: На столі викладаються невеликі предмети, іграшки в кількості 10, діти уважно дивляться і запам'ятовують 30 секунд, потім ведучий накриває всі предмети і приймає один з них, а потім відкриває, діти повинні вгадати, чого не стало. Гра повторюється декілька раз.

4. Гра «Хто знає, той продовжує».

Інструкція: Ведучий називає родові поняття, слова з узагальнюючим значенням, діти називають слова: одяг, взуття, посуд, овочі, фрукти.

5. Гра «Буває – не буває».

Інструкція: Діти, зараз я вам буду розповідати різні ситуації, вам потрібно плескати в долоні, коли ви почуєте таке, чого не буває.

Вовк ходить по лісу. Будинок малює дівчину. Хлопчик читає книгу. Лисиця плаває в морі. Кішка гуляє по даху. Корова їсть котлети. На дереві сидить вовк. Лев боїться зайця. Дівчина співає пісню. Човен пливе по небу. На небі сяють зорі. Риби співають пісні. Радіо показує мультфільми. Борщ вариться в каструлі. М'яч квадратний. Влітку тепло. Чай п'ють з виделки.

6. Вправа «Посмішка по колу».

Інструкція: Діти стають в коло і посміхаються один одному.

Заняття 5.

1. Гра «Ланцюжок слів» (тренування пам'яті на слова).

Інструкція: «Діти, зараз ми побудуємо ланцюжок із слів, для того, щоб він був довгим, вам необхідно бути уважними і слухати, що говорять ваші друзі і повторювати слова, які вони назвали і додавати свої».

Наприклад: 1 дитина – вікно, 2 дитина – вікно, море, 3 дитина – вікно, море, кіт і т.д. Чим довший ланцюжок побудують діти, тим краще. Якщо дітей небагато, вони можуть називати слова по другому колу.

2. Гра «Хто знає, той продовжує». (Заняття № 4).

Дикі тварини, домашні тварини, квіти, транспорт.

3. Гра «Букви алфавіту»

Інструкція: Кожній дитині присвоюється певна буква алфавіту.

Ведучий називає букву, та дитина, якій присвоєна буква, повинна плеснути в долоні.

4. Гра «Козаки».

Інструкція: Ведучий пропонує дітям пограти, виконуючи наступне правило: виконувати команди дорослого тільки якщо після команди було сказати слово «козаки» і не виконувати, якщо цієї команди немає. Наприклад: руки вгору, руки вниз, козаки, руки вперед, опустити руки, козаки.

5. Гра «Третій зайвий».

Інструкція: Ведучий називає три слова, два слова пов'язані одне з одним за змістом, а одне відрізняється від них, його потрібно знайти і назвати.

- | | |
|-----------------------------|---------------------------|
| □ Дуб, береза, ромашка; | □ Лев, корова, вівця; |
| □ Кислий, жовтий, червоний; | □ Яблуко, помідор, груша; |
| □ Добрий, веселий, злий; | □ Молоко, сік, хліб; |
| □ Банан, помідор, лимон; | □ Море, пісок, річка. |

6. Психологічний етюд «Квітка».

Інструкція. «Діти, уявіть собі, що ви зернятко, яке посадили в землю (діти присідають), пригріло сонечко і з'явився паросток (діти повільно піднімаються), який тягнеться до сонечка (діти піднімають руки), на паростку з'явилася квіточка, квіточка повертається до сонечка (діти повертають обличчя і посміхаються).

Заняття 6.

1. Гра «Першокласник».

Інструкція. На столі ведучого лежать портфель і кілька різних предметів: ручка, пенал, зошити, книжки, олівці, ложка, тарілка, ножиці і т.д. Після нагадування про те, що дитина незабаром піде до школи і буде самостійно складати свої речі, їй пропонується подивитися на розкладені предмети і якомога швидше і охайніше зібрати свій портфель. Гра закінчується, коли дитина складе всі речі і закриє портфель. Рахувати до 5.

2. Гра «Ланцюжок слів» (Див. заняття № 5).

3. Гра «Чотири стихії».

Інструкція: Гравці стоять по колу. Ведучий домовляється з ними, що якщо він скаже слово «земля», всі повинні опустити руки вниз, якщо «вода» – витягнути руки вперед, слово «повітря» – підняти руки вгору, слово «вогонь» – зробити обертання руками. Хто помиляється при виконанні команди, той вважається переможеним.

4. Вправа «Прості узагальнення».

Інструкція: Діти, я називаю вам слова, всі вони відносяться до однієї групи, тобто всіх їх можна назвати одним словом, зробіть, будь, ласка.

- | | |
|------------------------------|---------------------------|
| □ Київ, Харків, Запоріжжя; | □ Куртка, светр, штани; |
| □ Яблуко, слива, груша; | □ Стіл, крісло, диван; |
| □ Капуста, морква, картопля; | □ Береза, дуб, каштан; |
| □ Лялька, машинка, м'яч; | □ Василь, Микола, Андрій; |
| □ Мама, тато, сестра, брат; | □ Катя, Світлана, Настя. |

5. Психологічний етюд «Після дощу».

Інструкція: Діти, уявіть собі: гаряче літо, щойно пройшов дощик, навкруги калюжі (діти обережно ступають, ходять навколо калюж, стараються не замочити ноги. Потім, розвеселившись, стрибають по калюжах так сильно, що бризки летять на всі боки. Їм дуже весело).

Заняття 7.

1. Бесіда на загальну обізнаність.

Інструкція: Ведучий ставить запитання, а дитина відповідає. Дайте дитині можливість подумати, допускаються допоміжні запитання. Якщо дитина не може дати правильну відповідь, необхідно її підбадьорити.

Запитання для бесіди:

- Назви своє прізвище, ім'я, по батькові (кожній дитині).
- Назви ім'я, по-батькові маму і тата (кожній дитині).
- У тебе є брат чи сестра? Хто старший (кожній дитині).
- Скільки тобі років?
- Зараз ранок чи вечір?
- Коли ти снідаєш – ввечері чи вранці?
- Обідаєш вранці чи вдень?
- Що буває раніше – обід чи вечеря?
- Де ти живеш? Назви свою домашню адресу (кожній дитині).
- Ким працюють твої тато і мама? (кожній дитині).
- Якого кольору ці олівці, сукня і т.д.? (кожній дитині).
- Яка зараз пора року? Чому ти так вважаєш?
- Яких ти знаєш домашніх тварин? (кожній дитині).
- Яких ти знаєш диких тварин? (кожній дитині).

2. Гра «Що змінилося».

Інструкція: Ведучий розставляє на столі предмети, іграшки в рядочок. Діти уважно дивляться і запам'ятовують. Потім предмети накриваються і змінюються місцями. Після того, як предмети відкрили, діти повинні назвати, що змінилося (гра проводиться декілька раз).

3. Гра «Літає – не літає».

Інструкція: Діти, зараз я буду перераховувати слова, якщо ви почуєте те, що літає, ви повинні плеснути в долоні. Будьте уважними.

Хліб, молоко, літак, парасолька, голуб, телевизор, ракета, стілець, олівець, джміль, кінь, каша, райдуга, Змій Горинич, автомобіль, дуб, ластівка, оса, ковбаса, зошит, тінь, вертоліт, портфель, пістолет, гараж, бджола, лінійка, фарба, чашка, літаюча тарілка, цвях, троянда, паровоз, орел, комар, гніздо, крокодил, кіно, акула, море, повітряна кулька, лампа.

4. Гра «Чарівний квадрат».

Інструкція: Кожній дитині дається шаблон квадрата, який вона обводить на аркуші паперу. Потім пропонується домалювати фігуру так, щоб вийшли різні предмети.

5. Вправа «Посмішка по колу».

Заняття 8.

1. Гра «Магазин».

Інструкція: Ведучий називає слова: хліб, сіль, ковбаса, масло, сир, яблука, лимон, цукор. Дитина «покупець» іде до магазину і називає слова «продавцю» – іншій дитині. «Продавець» і решта дітей стежать, чи всі слова запам'ятав «покупець». Іншій дитині можна назвати інші слова, продавцем – вибрати іншу дитину.

2. Гра «Чим схожі і несхожі».

Інструкція: Дітям пропонується для порівняння пари слів, діти повинні знайти, чим схожі і чим несхожі між собою:

- М'яч і апельсин;
- Літак і повітряний змій;
- Море і ріка;
- Лялька і дитина.

Заняття 9.

1. Гра «Живе неживе».

Інструкція: Дітям пропонується плескати в долоні, коли вони почують назву живого: кіт, колесо, черепаха, дощ, ріка, яблуко, вчитель, телевізор, зайчик, барабан, компот, муха, радіо, равлик, школа, учень, ворона, райдуга, вересень, верблюд, молоко, пальто, льотчик, вівчарка, картопля, лебідь, чашка, Попелюшка, паровоз, човен, рись, лінійка, миша.

2. Бесіда «Школа».

Розповісти дітям про школу, описати всі позитивні сторони шкільного навчання. Дати можливість дітям виразити свої почуття і переживання з приводу шкільного навчання.

3. Гра «Закінчи речення».

Інструкція: Діти, я буду починати речення, а ви його закінчувати.

- Зимою холодно, літом - ?
- Огірок – овоч, яблуко - ?
- Собака – тварина, ворона - ?
- Цукор солодкий, сіль - ?
- Кіт бігає, ворона - ?
- Море велике, ставок - ?
- Хмари блакитні, трава - ?
- Собака гавкає, кіт - ?
- Лікар лікує, вчитель - ?
- Мама – дочка, батько - ?

4. Вправа «Спілкування у колі».

Інструкція: Узявшись за руки, діти утворюють коло. Ведучий пропонує кожному учаснику подивитися одне на одного та усміхнутися,

відчути свого сусіда, його тепло, кожна дитина має по колу передати тепло своєї руки.

Запитання дітям:

- Коли люди подають один одному руки?
- Як можна назвати дітей, які не сваряться, а разом весело граються?

Практичне заняття–тренінг з батьками майбутніх першокласників

Тема: «Разом до школи ми йдемо».

Учасники: батьки майбутніх першокласників, вихователі, психолог ДНЗ.

Хід заняття

I. Вступна бесіда психолога.

Мета: розвивати у батьків зацікавленість до опанування психолого-педагогічних знань; формувати культуру виховання.

За порогом дитячого садочка дитина розпочинає важливий етап свого життя. У неї формується нова соціально-відповідальна позиція — учень, а це означає зміну соціального статусу (наприклад, якщо дитина в групі дитячого садка мала певне коло друзів, вона знала, у яких заходах зможе брати участь, зважаючи на свої вміння, навички, то навчаючись у першому класі, їй заново необхідно здобувати й установлювати дружні зв'язки з новою групою дітей; демонструвати свої вміння й навички класному керівникові з метою реалізації своїх можливостей), а також зміну основного провідного виду діяльності. У дошкільному закладі основний вид діяльності — гра: діти відпочивають та навчаються в грі, займаються фізкультурою через ігрові вправи, формують культуру самообслуговування через сюжетно-рольову гру, а зі вступом до школи, провідним видом діяльності стає навчання. Для цього потрібно вміти слухати, сприймати слова, утримувати увагу на заданому об'єкті та ін. Змінюються також соціальні ситуації. До дитини в цей період ставлять нові вимоги, у неї з'являються нові обов'язки, нові друзі, формуються нові взаємини з дорослими. Тому, природно, що у дитини зі вступом до школи виникає багато труднощів, які їй потрібно долати, а досвід розв'язання цих ситуацій відсутній, тому в цей період ваша дитина особливо потребує допомоги (як правило, діти з великою подякою сприймають таку

допомогу, що зближує не тільки в емоційному плані, але проявляється ще й у підлітковому віці).

Як правило, люди полюбляють робити те, що їм удається, а для дітей це твердження є аксіомою. Завдання батьків — допомогти дітям полюбити школу й навчити їх учитись. Батькам необхідно навчатися пізнавати дітей й уміло надавати їм допомогу. Які фактори впливають на успішність навчання в школі? Почнемо наш цикл занять із простого запитання, що дає інформацію до роздуму.

Проблемне запитання. Чим відрізняється дитина 5 років від дитини 6 років?

Основні відмінності 6-річної дитини. Збільшення частоти серцебиття — 97 ударів. Збільшення частоти дихання — 23 вдихи. Щомісячна маса дитини в середньому збільшується на 200 г.

Радикальні зміни відбуваються в центральній нервовій системі: збільшується маса головного мозку, що до кінця 6 років дорівнює 1350 г, а це складає 90 % маси мозку дорослої людини, розвиваються його функції, а саме: порівняно з попередніми стадіями розвитку дитини збільшується роль процесів гальмування; удосконалюється мовленнєве й диференційне гальмування, словниковий запас — 3000-3500 слів.

Порівняно з цим: дитина набуває досвіду спілкування; збільшується зацікавленість до словотворення, розвивається фонематичний слух; ситуативне мовлення змінює контекстне; формується пояснювальне мовлення; ускладнюється структура аналітико-синтетичної діяльності; створення нервових зв'язків відбувається за участю другої сигнальної системи; розширюється сфера впливу словесних подразників або сигналів на розвиток діяльності дитини, що, в свою чергу дає поштовх до розвитку нових репрезентативних систем.

II. Основні завдання тренінгу.

Завдання 1. Вправа: Гра «Караоке з кульками».

Мета: згуртувати групи для подальшої роботи на занятті; продемонструвати роль провідного виду сприйняття в формуванні діяльності за інтерпретацією отриманих настанов.

Для цієї гри необхідні повітряні кульки (за кількістю учасників).

Перший рівень складності. Група утворює коло. Усі учасники гри заплющують очі. Згинають праву руку в лікті таким чином, щоб долоня була повернена догори і кладуть пальцями на неї повітряну кульку. Вільну ліву руку кладуть зверху на кульку сусіда. Звучить пісня. Щойно гравці почують приспів, їм необхідно змінити руки таким чином, щоб ліва рука тримала ту саму кульку знизу, а права — лежала на кульці сусіда праворуч. Розмовляти при цьому не можна.

Другий рівень складності. Учасники групи займають те саме положення. За командою кожний учасник починає передавати кульку сусідові однією рукою, який, у свою чергу, бере її також однією рукою (не можна тримати свою кульку одночасно двома руками та не можна притуляти її до себе). Вправа виконується із заплющеними очима, при цьому не можна розмовляти. Підіймати кульку й виконувати спочатку вправу не можна.

Обговорення. Чи легко вам було виконувати цю вправу? Що допомагало або заважало успішній роботі в групі?

Висновок. Ми по-різному розуміємо та сприймаємо настанови й інструкції, тому виконуємо так, як розуміємо. Так само й наші діти. Але у них цей процес ускладнюється ще й тим, та робота словесного сигналу тільки починає шліфуватися з роботою тієї системи сприйняття, яка домінує, що, в свою чергу, викликає труднощі, якщо з дітьми спілкуватися незрозумілою їм мовою (декому цю інструкцію достатньо було послухати, декому — побачити, декому — слід відчувати кульку, дізнатися про реакцію сусіда).

Завдання 2. Вправа «Що я бачу на картині».

Мета: зацікавити учасників до отримання наступної інформації про «візуалів», «аудіалів», «кінестетиків».

Процедура виконання: тренер показує учасникам репродукцію картини «Граки прилетіли» та за допомогою однієї короткої фрази просить висловити свої враження від картини.

Інструкція тренера: Вам необхідно однією короткою фразою висловити свої враження від картини та відповісти на запитання: «Що ви бачите (або чуєте, або відчуваєте), дивлячись на картину?» Наприклад, «Я відчуваю подих весни; що наближається», «Я чую повівання вітру», «Я бачу високі берези». Фраза повинна бути максимально стислою.

Обговорення. Ми прослухали кожного і почули відповіді, що свідчать про різні системи сприйняття.

Висновок. Кожний сприймає та розуміє світ по-своєму.

Міні-лекція «Аудіали, візуали, кінестетики»

Залежно від провідної системи сприйняття всі - люди поділяються на «візуалів» — тих, хто бачить предмет, події або явище; «аудіалів» — ті, кому важливо слухати; «кінестетиків» — це люди почуттів, вони сприймають інформацію про навколишній світ через почуття, емоції.

Завдання 3. Вправа «У попа була собака».

Мета: закріплювати матеріал міні-лекції про особливості сприйняття.

Процедура виконання: група об'єднується у три підгрупи: кожен учасник отримує роздавальний матеріал під назвою «Активний словник «візувала», «аудіала», «кінестетика». Потім кожна група переказує приказку «У попа була собака» від імені представника тієї провідної системи, що зафіксована на картках. Учасники можуть використовувати активний словник. На підготовку приказки відводиться від 10 до 15 хвилин, після цього

представник кожної підгрупи читає свій «твір», а решта учасників упізнають, від якого імені написана приказка.

Інструкція тренера: Ви отримали аркуші, де написана всім відома приказка «У попа була собака». Вам необхідно за 15 хвилин придумати, як би її міг розповісти аудіал, візуал або кінестетик та зробити це від їх імені (можна користуватись підказкою — активним словником репрезентантів).

Решта уважно слухають та повинні відгадати, від імені якого репрезентанта запропонована приказка.

Обговорення. По колу або у вільній формі учасники повідомляють про те, наскільки важким чи легким було виконання цієї вправи; до якої модальної системи належить їхня дитина; як у подальшому можна використовувати здобуті знання.

Завдання 4. Вправа «Якби я була донькою».

Мета: розвивати вміння лояльно ставитись до дитини, уміння розуміти її та ставати на позицію дитини.

Процедура виконання: вправа виконується по колу. Тренер звертається до батьків та пропонує їм пофантазувати та продовжити фразу від імені дитини. Потім він передає м'яч по колу та пропонує дорослим продовжити фразу.

Інструкція тренера: Уявіть собі, що ви повернулися в дитинство. Щоб ви хотіли мати в цей момент? Наприклад, «Якби я була донькою, то більше спілкувалась із дітьми».

Обговорення. Чи легко було виконувати цю вправу? Що заважало її виконувати?

Висновок. Кожний розв'язує ситуацію з тієї позиції, яку він займає. Завдання батьків — уміти стати на позицію дитини та поглянути на світ її очима.

III. Висновок.

(легенда В. Сухомлинського «Хто найкращий майстер на Землі»)

Це було дуже давно. В одному селі в Україні дівчата і жінки вирішили продемонструвати свою майстерність. Домовилися, що в неділю всі прийдуть на сільський майдан і кожна принесе найкраще, що вона зробила власноруч: вишитий рушник, мереживо, скатертини, одяг...

У призначений час усі дівчата і жінки прийшли на майдан, принесли безліч цікавих речей. У старих, які повинні були назвати найкращих майстринь, очі розбігалися. Дружини й дочки багатіїв принесли вишиті золотом покривала, тонкі мережані фіранки, на яких були вив'язані дивовижні птахи. Але переможницею стала дружина бідняка Марина. Вона не принесла ані вишитого рушника, ані мережив. Хоча все це чудово вміла робити. Вона привела п'ятирічного сина Петруся. А він приніс жайворонка, якого сам вирізав із дерева, і приклав жайворонка до губ... Усі завмерли, ніхто не поворухнувся. Усіх зачарувала пісня, і раптом у блакитному небі заспівав живий жайворонок, якого привабив спів із землі...

Додаток Т

Спільне свято для старших дошкільників та молодших школярів

Тема: «День веселощів та жартів».

Освітні завдання: створити в ДНЗ святкову, радісну атмосферу; викликати у дітей позитивні емоції, радість; розвивати артистичні вміння та навички старших дошкільників, привчати виступати перед своїми однолітками та молодшими дошкільниками, вмінням сприймати жарти, емоційно реагувати на них; виховувати інтерес до гумору, почуття дружби.

Запрошені: молодші школярі.

Звучить весела дитяча музика, діти старших вікових груп заходять до зали, займають свої місця.

Ведуча 1:

Нині в нас весела днина – починаєм гуморину!

Гумор – це веселий сміх, радість, світло для усіх!

Ведуча 2:

Зі святом вас, малята, дозвольте привітати,

Всім усмішок та сміху на святі побажати!

Ведуча 1:

Сьогодні ми поставили перед собою завдання: тим, хто прийшов на наше свято у поганому настрої – підняти настрій, а тим, хто прийшов у гуморі – його не зіпсувати! А це означає, що ми будемо жартувати, сміятися веселитися разом. І разом... рости, бо добрий сміх – найкращий вітамін росту та найкращі ліки від недуг.

Ведуча 2:

Тому сьогодні усім-усім-усім: і великим, і малим, забороняється сумувати і плакати!

Ведуча 1:

До цього свята готувалися діти з усіх груп, щоб виступити і розсмішити своїх друзів - школяриків!

Під музику на середину зали виходять діти - читці.

-Радіймо всі: у вас і в нас
 Настав тепер розваги час!
 Лунає скрізь веселий сміх,
 Бадьора пісня лине.
 Запрошуєм усіх-усіх
 В садок на гуморину!

- Тільки лише раз на рік
 Свято це буває.
 Свято сміху – перше квітня,
 Хто ж його не знає!

- Настає день сміху — веселитись час!
 Буде всім на втіху нині свято в нас!
 Буде з нами наш дружок,
 Наш веселий сміх-смішок.

- Немає в нас вередіїв,
 Немає в нас і плаксіїв.
 А є чудові діти, що знають жарти і пісні
 І вміють веселити.

Ведуча 1: Хто з вас знає пісню «Смішинки- веселики», хай зараз гарно заспіває!

Усі діти виконують пісню «Смішинки-веселинки».

Молодші школярі проводять гру «Так чи ні».

Школяр 1:

Зіграти хочеться мені із вами, друзі, в «Так чи ні».

Я запитання загадаю і вашу відповідь чекаю.

А відповідь дасте мені одним лиш словом : так чи ні.

2 школяра по черзі читають:

- Сірий вовк голодний з білками стрибає,
У дуплі до вечора сидить і співає.

Ну, мерщій скажіть мені, чи буває так чи ні?

Діти: Ні!

- Співа карась на глибині чарівним голосом пісні.
Цікаво знати це мені: чи буває так, чи ні?

Діти: Ні!

- Ріка біжить у далині. Чи є у неї ноги ...

Діти: Ні!

- Розповів сусід мені, що люди не ростуть вві сні.
Ну а ви скажіть мені, правда це, чи може ні?

Діти: Ні!

- Чи може вище гір літак у вишину злетіти...

Діти: Так!

- А крокодили на сосні свої будують гнізда...

Діти: Ні!

- Чи зацвітають навесні чудові квіти запашні...

Діти: Так!

- А під кінець скажіть мені, цікава гра у «Так чи ні»...

Діти: Так!

Ведуча 1: Спасибі скажемо нашим гостям за чудову гру. А свято наше продовжується. А що ж за свято без веселих жартів та гуморесок!

Ведуча 2: Я знаю, що ви всі готувалися до свята, тому запрошую почати виступати!

Діти читають гуморески.

Танок кошенят.

Ведуча 1: Гарний танок діти показали, та у ігри веселі ми на святі ще не грали!...

Ведуча 2: Гратись хочете, малята!

Діти: Так!

Ведуча 2: А пограємо ми у гру «Якщо весело тобі». Любите у неї гратися, чи ні?

Діти: Любимо!

Проводиться гра «Якщо весело тобі!»

(діти стоять коло стільчиків, співають та виконують рухи за показом ведучих)

Ведуча 1: Зараз вас спробують розвеселити наші юні і більш дорослі артисти.

Школярі розповідають свої жарти.

Ведуча 2: Виступати ніколи не було легко, і як не хвилюються молодші дошкільняти, але заспівають для всіх присутніх і станцюють пісню – танок «Ладощки».

Ведуча 1: Наша гумори триває! До виступу запрошую діточок середніх груп!

Діти виконують частівки.

(Під веселу музику забігає клоун Шурик - школяр, клоун Льолік – вихователь).

Шурик: Привіт, дітлахи!

Діти: Привіт!

Шурик: А чому це ви так тихо вітаєтесь? Що, погано поїли?

Діти: Ні!

Шурик: Тоді давайте всі разом привітаємося гарно і весело, скажемо як я: «Привіт!!!» та посміхнемося один одному.

(діти повторюють)

Давайте, всі разом поплещемо в долоні, як я.

(діти плескають)

Потупаємо ніжками!

(діти тупають)

Пострибаємо!

(діти стрибають)

Обнімемося!

(діти обнімаються один з одним)

Ви всі веселі?

Діти: Так!

Шурик: Ви прийшли, щоб посміятися?

Діти: Так!

Шурик: І вірно зробили, бо сьогодні день сміху. Сьогодні усім-усім треба веселитися, сміятися, розважатися! А зараз давайте познайомимося. Я клоун Шурик. А ще я хотів вас познайомити з моїм братом – клоуном Льоліком. Ви його не бачили?

Діти: Ні!

Шурик: Серед вас його немає?

Діти: Ні!

Шурик: Давайте разом покличемо його. Три, чотири....

Всі: Льолік! Льолік!Льолік!

З дверей виглядає клоун Льолік.

Льолік: Я зайнятий... *(ховається)*

Шурик: Виходь, починаємо виставу!

До зали заходить Льолік з торбиною. Виходить на середину зали, кланяється.

Льолік: Ось вистава почалася і закінчилася.

Розвертається та хоче йти . Шурик зупиняє його.

Шурик: Хто так починає виставу?

Льолік: Я.

Шурик: Треба спочатку красиво при...

Льолік: Притопнути ! *(виконує)*

Шурик: Та ні, при...

Льолік: Присісти! *(виконує)*

Шурик: Та ні, при...

Льолік: Пристрибнути! *(виконує)*

Шурик: Та ні, привітатися!

Льолік: А як?... А-а-а ! За ручку з усіма. *(Потискує усім руку)*

Шурик: Що ти робиш? За руку з усіма будеш вітатися?

Льолік: Можу і за ногу. *(Іде і піднімає ногу кожної дитини)*

Шурик: Іди сюди. *(забирає за руку та виводить на середину зали)*

Повторюй за мною: добрий...

Льолік: Торт?

Шурик: Та ти не зрозумів. Добрий....

Льолік: Пряник?

Шурик: Ти можеш вислухати мене. Повторюй: добрий день!

Льолік: Добрий день!

Шурик витирає піт з обличчя.

Шурик: Нарешті!

Льолік: Що нарешті! Замучив ти мене вже зовсім! Свято ж сьогодні. А ти все зі своїми повчаннями та привітаннями лізеш!

Шурик: Нічого я не лізу! Я ж не мавпа, щоб лазити! Не хочу я з тобою сваритися, а краще дітям цікаву історію розповім...

Льолік: Ні, я розповім!

Шурик: Ні. Я!

Ведуча 2: Та не сваріться! Хіба ж так годиться! Краще послушайте наших дітей.

Діти розповідають свої жарти та гуморески.

Шурик: А я хочу вам розповісти, який я вихований та чемний.

Льолік: Ти розкажуй, а я буду показувати! *(до ведучої)* А ви постережіть мій мішок.

Шурик: Ну, добре!

Іду якимось собі, гуляю та зустрічаю бабусю з кошиками. Кошики важкі – переважкі. Взяв я бабусю на плечі разом з кошиками та й заніс її швиденько додому. Добре, що було недалеко, десь як від Вінниці до Києва, а може й далі. От я який.

Розповідь Шурика Льолік супроводжує пантомімою.

А у вас тут немає бабусь?

Ведуча 1: Звичайно, є! Наші бабусі дуже веселі, та до того ж вміють гарно танцювати. Давайте аплодисментами їх запросимо усім це показати!

Танець «Стареньки бабусі» (хлопчики)

Ведуча 2: Льоліку, що у тебе в торбині знаходиться? Поділись із нами...

Льолік: Ну добре. Я вам розповім... *(загадково)* А ви обіцяєте нікому-нікому більше не розповідати?

Діти: Так!

Льолік: Це чарівна торбина!... *(обіймає)* В ній знаходиться те..., *(голосно)* без чого не може бути веселих ігор!

Шурик: Гратись, любите, дітлахи!

Діти: Так!

Шурик: Не чую!

Діти: Так!

Клоунами та ведучими проводяться рухливі ігри:

1. Веселий шнурочок (4-5 пар).
2. Хто швидше надує кульку (Коли діти надувають – клоуни проколюють кульки. А щоб діти не сумували, дарують їм по новій).
3. Гра з повітряними кульками (танцювати парами - 10-12 пар або чия команда перекине більше кульок).

Ведуча 1: Гарно ми погралися. Сідайте всі на свої місця та голосно собі поаплодуйте!

Діти сідають на свої місця.

Льолік (сідає на стілець): Ой, як я заморився! Ледве дихаю!

До нього тихенько підкрадається Шурик, легенько торкається лівого вуха Льоліка і ховається за нього.

Льолік: Ой! (хапається за вухо, повільно повертається). Нікого немає, але хтось торкнувся мого вуха. Мабуть пташка летіла і крилом зачепила.

Шурик торкається правого вуха Льоліка і знову ховається.

Льолік: Знову хтось мене зачепив, але вже за друге вухо. І знову нікого немає. Мабуть, літак летів і крилом зачепив.

Шурик накидає на голову Льоліка темну хустину.

Льолік: Ой, стало зовсім темно, я нічого не бачу! (голосно) Шурику, ти де? Йди швидше сюди!

Шурик: Що сталося?

Льолік: Раптом стало темно, я нічого не бачу. Що це таке?

Шурик: Це наступила ніч, всі сплять, тільки ти тут кричиш.

Льолік: Я теж хочу спати. Тільки як знайти своє ліжко?

Шурик: Я допоможу тобі.

Льолік: А ти хіба бачиш?

Шурик: Так, я ще трохи бачу і відведу тебе до ліжечка.

Льолік: Будь-ласка, Шурику, відведи мене!

Шурик: Добре, дай мені свою руку. Тепер пішли.

Веде Льоліка по колу.

Шурик: Обережно, ями і горби. Вище ноги підіймай.

Льолік: Ями і горби? Я ж розіб'ю собі ніс, а він в мене один.

Льолік йде, високо підіймаючи ноги.

Шурик: Тепер ступай ширше, тут калюжі.

Льолік: Калюжі? Нічого немає гіршого за калюжі.

Йде, переступаючи калюжі.

Шурик: Стрибай, тут канава!

Льолік: Канава? Але я можу впасти?

Стрибає, і падає. Хустинка злітає з нього.

Льолік: Ой, що це, знову стало видно. І ніхто не спить? Шурик, то це ти мене надурив? Де мій мішок!

Дістає з мішка присказку і починає прискати з неї водою на Шурика та всіх дітей.

Шурик: Ну, пробач мені, я пожартував.

Льолік: Я теж так пожартував! Давай миритись.

Шурик: Давай! Ти ж мій найкращий друг!

Клоуни обіймаються.

До них виходять ведучі.

Ведуча 2:

Я дякую вам за те, що були ви з нами!

Веселились, реготали, усміхалися та грали!

Ведуча 1:

Усміхайтесь частіше, даруйте посмішки один одному,

Щоб кожен день ставав світлішим,

Щоб на серці було веселіше.

Ведуча 2:

Щоб усіх вас посмішки здружили,

Щоб щасливо й весело ви жили!

Шурик:

А на завершення свята давайте разом будемо співати!

Будемо посмішки всім дарувати!

Всі учасники свята виконують пісню «Усмішка».

Додаток У**Заняття з формування соціально-комунікативної компетенції дітей
старшого дошкільного віку****Заняття № 1****Тема: Ти живеш серед людей.**

Завдання: розширювати знання дітей про людину як соціальну істоту. Уточнити знання дітей про способи гуманістичного спілкування. Вчити оцінювати вчинки та взаємини людей, орієнтуючись на моральні стандарти; передавати інформацію невербальними засобами спілкування; соціально прийнятно поводитися в різних ситуаціях спілкування. Збагачувати досвід спілкування з людьми різного віку. Розвивати фантазію, уважність. Виховувати культуру спілкування, позитивне ставлення до людей, почуття радості від спілкування з ними.

Матеріал: ілюстрації із зображенням різних ситуацій спілкування, казка В. Сухомлинського «Дівчинка і Ромашка», іграшкові телефони; зелені та червоні фішки.

Попередня робота: проведення етичних бесід на теми: «Ми - ввічливі малята», «Кого можна назвати чемною людиною»; вирішення проблемних ситуацій; ігрові вправи «Оціни вчинок», малювання «Портрет друга».

Хід заняття

- Діти, на прогулянці я спостерігала таку ситуацію: дві дівчинки ділилися своїми спогадами про те, як цікаво провели вихідні дні, куди ходили, що нового побачили і про що дізналися, але при цьому вони постійно перебивали одна одну. Як вони себе поводити? Чому ви так думаєте? Як би ви себе поводити на їхньому місці?

- Коли з кимсь розмовляєш, потрібно не лише розповідати, а уважно вислухати ту людину, з якою розмовляєш. Розмовляти потрібно лагідним, привітним голосом. Усміхатися. Не розмахувати руками. Дивитися співбесіднику в очі. Давайте перевіримо, чи вмієте ви дотримуватись цих правил (*моделювання життєвої ситуації «Розмова двох друзів»*).

На дошці вивішені картинки із зображенням різних ситуацій спілкування.

1. Розмовляючи, хлопчик розмахує руками.
2. Діти говорять одночасно, не слухаючи один одного.
3. Розмовляючи, діти дивляться один одному у вічі, посміхаються.
4. Хлопчик розповідає, а дівчинка його не слухає, грається в пісочниці.

- Розгляньте малюнки. Скажіть, на яких із них діти спілкуються правильно, а на яких - ні?

(*Якщо зображена ситуація спілкування із дотриманням правил - діти піднімають зелені фішки, якщо навпаки - червоні*).

- Поясніть, чому ви так думаєте.

- Послухайте казку Василя Олександровича Сухомлинського про Дівчинку і Ромашку і подумайте, чи можуть рослини і тварини дружити з людиною.

Вихователь читає казку «Дівчинка і Ромашка».

- Чим вам сподобалася казка?
- Як ви думаєте, люди можуть дружити з рослинами і тваринами?
- Чи гарно Дівчинка розмовляла з Ромашкою?

- Дійсно, Дівчинка звернула увагу на те, що хтось плаче, уважно вислухала квіточку і заспокоїла її. Вона не лише поведилася як вихована людина, яка вмiє спілкуватися, а й показала себе справжнім другом.

- Чи знайомий вам цей звук? (*Телефонний дзвінок. Вихователь вмикає звукозапис телефонної розмови двох дітей*). Як діти спілкувалися? Чи були ввічливими? Про що розмовляли?

- Коли вам телефонує подруга або друг, як ви з ними розмовляєте? Про що можна розмовляти по телефону?

Моделювання ситуації «Телефонна розмова з другом». Діти інсценують телефонну розмову. Важливо дотримуватися умови - не просто розмовляти з другом, а ввічливо розмовляти. Діти слухають діалог двох друзів і разом з вихователем вносять корективи.

- Якщо телефонує знайомий ваших батьків — доросла людина, як ви будете з ним розмовляти? Так само чи інакше? Як саме?

Моделювання життєвої ситуації «Телефонна розмова з дорослим».

- Діти, а чи завжди те, що ми хочемо сказати, наші бажання. Почуття необхідно виражати за допомогою слів? Чи є якийсь інший спосіб?

- Давайте пограємо в гру «Скажи без слів».

(Діти сідають у коло. Завдання: без слів сказати товаришу фразу, яку вихователь попередньо прошепотів дитині на вушко. Це повинні бути слова, пов'язані з особливостями спілкування, наприклад, «я тебе люблю», «подякуй», «попрощайся», «скажи, що ти задоволений», «будь ласка, прохось перший» тощо. Кожна дитина по черзі виконує завдання без слів. Інші спостерігають і називають «вимовлену» фразу).

- Для того, щоб ми не забували, як потрібно спілкуватися зі своїми друзями і дорослими, давайте спробуємо скласти правила спілкування з друзями і дорослими людьми.

1. Уважно слухай співрозмовника.
2. Не перебивай.

3. Пам'ятай про ввічливі слова.
4. Дивись співрозмовнику в очі.
5. Виявляй своє розуміння того, про що тобі говорять.
6. Не розмахуй руками, коли розмовляєш.
7. Дай пораду, якщо тебе про це просять.
8. Надай допомогу, коли її очікують від тебе.

Узагальнення.

Умій сказати, умій і змовчати.

Хочеш, щоб тебе слухали, навчись слухати інших.

Заняття № 2

Тема: Кожна людина неповторна.

Завдання: вчити дітей розрізняти своїх однолітків за особливостями їхнього зовнішнього вигляду, поведінки, звичок, зіставляти особисті предмети з віком дитини. Збагачувати словник словами, що позначають вік людини: немовля, той хто відвідує дитячий садок, - дошкільник, школу - школяр. Розвивати уміння бути уважними до інших людей, спостережливість. Виховувати потребу в спілкуванні з однолітками.

Матеріал: іграшковий слоник; картинки із зображенням немовляти, дошкільника, школяра; картки із зображенням предметів їх діяльності (пляшечка з молоком, підгузки (памперси), брязкальця, возик, м'яч, машинка, кубики, лялька, лінійка, портфель, пенал, книжка).

Хід заняття

Вихователь: Діти, хтось стукає в двері. Цікаво, хто до нас прийшов?
(Відчиняє двері, з'являється іграшковий слон).

Слон (вихователь обіграє його, тримаючи в руках іграшку): Доброго дня, діти! Як вас багато! У вас, напевно, в садочку дуже весело та цікаво! Я також хочу ходити в дитячий садок у вашу групу і гратися разом з вами в цікаві ігри! Приймете мене до себе в групу? А зараз давайте познайомимось. Мене звати Джамбо. А вас?

Вихователь: Для того щоб ти, Джамбо, познайомився з усіма, пограй з нами у гру «Снігова куля». Діти, станьте швиденько в коло. (Перша дитина, наприклад, зліва від вихователя, називає своє ім'я. Наступна дитина повторює його, потім називає своє ім'я. І так по колу. Вправа закінчується, коли перший учасник назве імена дітей усієї групи).

Джамбо: Ой, скільки різних облич і гарних імен! Ні, я так відразу вас усіх не запам'ятаю! Добре було б, якби ми всі були однакові: у всіх були однакові імена, обличчя, одяг, голоси, колір і довжина волосся. Я б з легкістю вас усіх запам'ятав!

Вихователь: Але у нас в садочку всі діти різні, несхожі між собою, і ми не хочемо, щоб усі були схожі між собою, як дві краплі води. А чому, діти? Розкажіть Джамбо, що було б, якби ви всі були однаковими.

Джамбо: Добре, ви мене переконали, що бути всім однаковими - нецікаво й незручно. Я спробую вас запам'ятати, а ви мені в цьому допоможете, водночас перевірите, чи добре ви знаєте один одного.

Вихователь: Діти, станьте так, щоб я вас добре бачила, а ти, Джамбо, ставай поряд зі мною. Ми пограємо у гру «Служба розшуку дітей». Хтось з вас чув, як по радіо, телебаченню оголошують про те, що зникла дитина? Щоб полегшити пошук, зниклу дитину потрібно якомога детальніше описати: у що вона одягнена, особливості зовнішнього вигляду, що вона любить. Наприклад: Увага! Увага! Загубилася дівчинка! Вона одягнута у червону спідничку і білу кофтинку, на ногах - червоні босоніжки; любить цукерки, її улюблену ляльку звати Даринка. Або: Заблукав хлопчик! Одягнутий у синій

спортивний костюм, на ногах - кросівки; любить кашу, швидше за всіх її з'їдає; любить будувати гаражі.

(Діти називають імена дівчинки та хлопчика).

Джамбо: Які ви всі молодці! Жодного разу не помилилися!

Вихователь: Тепер, Джамбо, ти зрозумів, як добре, коли у всіх все різне: й одяг, і зачіска, й імена? Життя навколо стає набагато цікавішим. Джамбо, а ти знаєш, що діти бувають різні за віком і їм потрібні різні іграшки та предмети. Давай подивимося.

Вихователь: У нашому кошику багато різних картинок, подивіться. На цій картинці зображено немовля - дитину, яка народилася зовсім недавно. А ось це - дитина, яка ходить у дитячий садок, вона старша за немовля. Як називають таку дитину? (Дошкільник, дошколярик). А хто це? (Школяр). Правильно, це дитина, яка вже ходить до школи, її називають школяр або учень. У мене є ще менші картки, на яких зображені різні іграшки та предмети.

Зараз ми з вами пограємо в гру «Що кому потрібно». Ви свою картку повинні покласти біля картини із зображенням дітей і пояснити, чому ви зробили такий вибір. Джамбо буде спостерігати за вами.

(Діти виконують завдання, обґрунтовуючи свій вибір).

Бачиш, Джамбо, як діти впоралися з грою! Усі молодці!

Джамбо: Я сьогодні дізнався багато нового і цікавого. Знаю, що люди різні за віком, відрізняються зовнішнім виглядом. Цікаво, можна впізнавати людину за голосом?

Вихователь: Зараз ми це перевіримо. Пограємо в гру «Упізнай, хто тебе покликав».

Вихователь: Бачиш, Джамбо, нам цікаво гратися і навчатися разом, тому що ми всі різні і неповторні.

Узагальнення.

Ми всі такі різні, неповторні та несхожі один на одного.

Ми цікаві своєю неповторністю і несхожістю на інших.

Заняття № 3

Тема: Доброта — найвища чеснота.

Завдання: формувати уявлення про те, що всі люди можуть бути добрими, гарними душею і вчинками. Вчити розуміти ввічливі слова, виражати свої емоції засобами інтонації, міміки, пластики, розуміти емоційний стан іншої людини, відчувати задоволення від участі у добрих справах. Вправляти в умінні використовувати етикетну лексику в повсякденному житті. Активізувати словник словами на позначення почуттів та настрою: радість, смуток, веселий, радісний, сумний, настрій. Розвивати мислення і уяву. Виховувати уважність, співчуття, взаємодопомогу, культуру вияву почуттів.

Матеріал: повітряна кулька у вигляді серця; картки зі словами ввічливості; лялька.

Попередня робота: ігри «Подаруй другу усмішку», «Компліменти»; вирішення проблемних ситуацій; читання оповідань В. Сухомлинського «Скажи людині «Здрастуй!»», «Для чого кажуть «Спасибі!»».

Хід заняття

Вихователь: Вітаю вас, діти! Привіт, Андрійку! Добрий день, Оленко!

- Як ще можна привітатися?
- Існує багато слів, якими можна привітатися з людиною. Але, окрім слів привітання, є ще багато слів ввічливості. Сьогодні ми поговоримо про них.
- Які слова прощання ви знаєте?
- Коли вам зробили певну послугу, як ви за неї подякуєте?
- Я знаю ще такі слова: Пробач мені, будь ласка, я ненавмисне. Перепрошую. Вибачте, я не хотів. Даруйте. Як їх можна назвати?
(Слова вибачення).

- Говорючи людям такі особливі слова, ми їм даруємо часточку добра. Як ще людині можна зробити добро?
- Ввічливі слова називають ще «золотими» або «чарівними». Катерина Перелісна називає їх «ключиками до всіх сердець». Послухайте, який чудовий вірш вона написала.

До всіх сердець, як до дверей,	Ти, друже, мусиш знати їх,
Є ключики малі.	Запам'ятать не важко:
їх кожен легко підбере,	Маленькі ключики твої -
Якщо йому не лінь.	«Спасибі» і «Будь ласка».

- Окрім цих, існує чимало інших добрих, приємних і лагідних слів - називаються вони компліментами.
- Хто скаже, що таке компліменти?
- Компліменти - це схвалення, захоплення зовнішнім виглядом людини, її манерами, вдало сказаним словом. Я зараз скажу комплімент: «Оленко, ти сьогодні маєш гарний вигляд, нова сукня тобі дуже пасує». «Сергійко, ти сьогодні такий веселий, бажаю тобі й надалі таким бути!».
- Людині, яка робить комплімент, обов'язково треба подякувати. Можна сказати: «Дякую за приємні слова», «Дякую, ти завжди привітний, люб'язний».
- Як ви думаєте, коли потрібно говорити ці слова?
- Давайте спробуємо зараз сказати один одному добрі слова. Кожен, хто вдало скаже іншому комплімент, отримає маленьку кульку-сердечко. (*Гра «Комплімент». Діти об'єднуються парами і говорять один одному компліменти*).
- Діти, подивіться, яке у нас вийшло одне велике серце. Це серце сповнене любові, воно здатне лише на хороші вчинки. Кожна людина може мати велике серце, якщо не забуватиме робити добро людям.

- Доброта - це найвища чеснота, цінність людини, тому вона безцінна, її не можна купити ні за які гроші, це безкоштовний дар людині, про який ми інколи забуваємо, роблячи не завжди гідні вчинки і говорячи приємні слова.
- Діти, як ви вважаєте, Баба-Яга, Карабас Барабас можуть бути добрими? Спробуємо по-доброму до них звернутися, можливо, вони тим самим будуть нам відповідати? Але слід пам'ятати, що для того, щоб добрі слова стали приємні людині, треба знати її особливості.
- Давайте ми скажемо щось приємне різним героям: злим і добрим - Бабі-Язі, Карабасу Барабасу, Сірому Вовку, Крокодилу Гені, Карлсону.
- Що можна зробити, щоб людині було добре, приємно?
- Звичайно, щоб людині було приємно, ми можемо сказати їй щось добре, допомогти або навіть просто подарувати щиру усмішку. От і ми зараз подаруємо один одному усмішку, щоб зарядитись добрим настроєм на цілий день. *(Гра «Передай усмішку по колу». Діти беруться за руки, повертаються обличчям до свого сусіда, передаючи усмішку по колу. Гра продовжується доти, доки остання дитина не усміхнеться першій).*
- Зверніть увагу на те, що зараз у нас чудовий настрій! Бачите, можна небагато зробити, щоб людина почувалася щасливою.
- А зараз я розповім декілька випадків із життя, а ви будете виконувати завдання. *(Вихователь пропонує дітям їх розіграти).*
 1. Ваш товариш загубив свою улюблену іграшку, тому він сумний і плаче. Як ми можемо йому допомогти?
 2. У групу прийшов новий хлопчик, йому ніяково, він соромиться. Як йому допомогти?
 3. Ваш товариш захворів. Що ви можете для нього зробити?
- Діти, я за вас рада. У всіх вас добре серце. Ви не тільки вмієте говорити добрі слова, а й робите добрі справи. Ви молодці!

- Хочу побажати вам завжди бути добрими та уважними до інших людей, щоб у вашому житті зустрічалися лише такі люди. Якщо вам колись буде сумно, пригадайте щось добре, і вам відразу стане легше.

Узагальнення.

Добре діло роби сміло.

Добре слово краще за цукор і мед.

Додаток Ф

Тренінг для батьків майбутніх першокласників
«Самооцінка як складова готовності дитини до соціальної позиції
«школяр»

Мета: надати батькам знання щодо значення готовності дитини до нової соціальної позиції «школяр».

Хід проведення

I. Знайомство та визначення очікувань учасників за методикою «Дерево».

Мета: познайомити батьків, сприяти згуртованості групи та створенню комфортної атмосфери для роботи; з'ясувати очікування учасників щодо теми заняття, сприяти позитивному баченню батьками своєї дитини.

Час: 15 хв.

Матеріал: кольорові стікери у формі листочків за кількість учасників, аркуш паперу А-1, на якому намальоване дерево.

Процедура виконання: Психолог пропонує учасникам взяти по одному стікеру та протягом 3-5 хвилин написати на ньому своє ім'я, ім'я своєї дитини, а також її якості, що радують та бентежать їх як батьків.

Після того, як завдання виконано, психолог пропонує батькам прокоментувати їх записи та приклеїти на дерево очікувань.

Запитання для обговорення:

- Що дало нам виконання цієї вправи?
- Про що свідчать наші очікування?

II. Основні завдання тренінгу.

Завдання 1. Вправа-інформаційне повідомлення «Що таке самооцінка?»

Мета: ознайомити батьків з поняттям «самооцінка» та акцентувати увагу на ролі батьків у формуванні самооцінки дитини.

Час: 15 хв.

Матеріал: плакат із визначенням поняття «самооцінка», «фактори, що впливають на самооцінку».

Процедура виконання: Інформаційне повідомлення психолога про поняття «самооцінка», роль батьків у формуванні самооцінки дитини.

Підготувати дитину до школи – це не тільки навчити читати, рахувати та писати, не тільки придбати в магазині необхідні шкільні речі. Це ще й психологічно підготувати дитину до навчання, що передбачає певний рівень розвитку інтелектуальної, особистісної та соціальної сфер дитини. Саме особистісна та соціальна готовність дитини до навчання в школі означає адекватність її поведінки в соціальному середовищі, здатність жити і розвиватися

в певному соціальному оточенні, мати відповідні навички комунікації, бути відповідальною, наполегливою, виконувати вимоги, відстоювати власну позицію, виявляти толерантність. Вміння дитини самостійно наполегливо виконувати шкільні вимоги допоможе їй подолати будь-які труднощі у навчанні та стати успішною людиною в подальшому житті.

Готовність дитини до школи передбачає певне ставлення до себе, до своїх здібностей, обов'язків, результатів своєї діяльності, поведінки, тобто певний рівень розвитку свідомості. Самооцінка як один із структурних компонентів свідомості, є важливим регулятором поведінки і діяльності людини. Самооцінка впливає на всі сторони життя людини, її емоції, почуття, взаємини з оточуючими людьми, розвиток творчих здібностей, критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності дитини і подальший розвиток її особистості.

Психологами доведений вплив самооцінки на пізнавальну діяльність людини, а також систему міжособистісних стосунків. Визначені методи формування адекватної самооцінки, а в разі її деформації – корекційні програми її формування.

Особливо обачливо треба ставитися до самооцінки дитини, оскільки вона ще тільки формується і саме тому більшою мірою, ніж у дорослих піддається впливу і змінам.

Важлива роль батьків у формуванні у дітей – шестирічок адекватної самооцінки.

Запитання до обговорення:

- Чи була почута інформація для вас новою?
- Що означає адекватна самооцінка?
- Чи можете ви сказати, що у вашої дитини адекватна самооцінка?
- Як ви це визначаєте?

Завдання 2. Вправа «Ярлики».

Мета: ознайомити батьків з ярликами, які можуть використовувати по відношенню до дітей.

Час: 10 хв.

Матеріал: стікери.

Процедура виконання: Психолог роздає батькам стікери зі словами, які мають негативний відтінок і які найчастіше говорять дітям дорослі. Психолог пропонує учасника уявити, що вони діти, а слова, що написані на стікерах, дорослі постійно говорять дітям. Психолог запитує батьків, як вони почувуються із таким ярличком, і пропонує кожному учаснику висловити свої почуття. Потім роздає ще по одному стікеру, на якому написані слова, але вони мають позитивне значення, і знову пропонує учасникам висловити свої почуття. Після цього психолог запитує батьків, з яким ярличком вони відчували себе комфортніше і виявляли бажання виконувати якісь справи. Просить пояснити чому? Психолог пропонує батькам пригадати, які слова вони зазвичай кажуть своїм дітям (тобто, які ярлики вони їм чіпляють) і підкреслює важливість цих слів.

Завдання 3 . Вправа « Моя самооцінка».

Мета: усвідомлення батьками своєї самооцінки.

Час: 15 хв.

Процедура виконання: Психолог об'єднує батьків в пари і звертається до них з проханням пригадати, які слова в дитинстві казали їм батьки, як їх називали, тобто згадати ті слова, які виступали позитивними та негативними ярликами в особистому житті учасників і мали вплив на їх розвиток. Пропонує їм поділитися своїми спогадами з партнерами (4 хв.), а потім обговорити у великому колі з усіма учасниками.

Запитання до обговорення:

- Чи впливали слова ваших батьків на вашу самооцінку?
- Чи схожі ті слова, що казали вам батьки у вашому дитинстві на слова, які ви кажете своїм дітям, спілкуючись з ними?

Завдання 4. Вправа-рольова гра «День з життя малюка».

Мета: допомогти батькам усвідомити, яким чином їх оцінки та судження впливають на самопочуття та самооцінку дитини.

Час: 20 хв.

Матеріал: стікери.

Процедура виконання: Психолог пропонує одному із учасників сісти на стілець та чіпляє на нього 8 стікерів і пояснює батькам, що стікери – це самооцінка дитини, з якою прокинувся вранці хлопчик Денис. Психолог пропонує батькам знімати або чіпляти на хлопчика стікери у міру того, як він розповідатиме історію про один день із життя цього хлопчика залежно від того, як той буде почуватися.

Психолог зачитує історію, а учасники чіпляють чи знімають стікери. «Мене звать Денис, мені п'ять з половиною років. Коли сьогодні я проснувся вранці, у мене був добрий настрій, адже сьогодні довгоочікуваний день – у мого найкращого друга Вови день народження. Я швидко умився, зробив зарядку і одразу побіг на кухню. Де мама вже готувала мені сніданок. Я радісно підбіг до неї і поцілував. Вона обійняла мене і теж поцілувала. Я був дуже збуджений, підбіг до столу і перекинув тарілку із сніданком. Мама розсердилася і сказала: «Ти такий незграба – завжди все перекидаєш і ламаєш!»

У двері подзвонили – то була наша сусідка, мати моєї подруги, з якою ми ходимо до дитячого садка. Вона зайшла за мною, аби нас відвести разом до дитячого садочка. Сусідка побачила, що я ще не готовий і промовила: «Ти як завжди останній, а Юля вже давно чекає на тебе». Мама допомогла мені одягнутися, обійняла і сказала: «Я зайду за тобою, заберу із дитячого садка і ми разом підемо купувати Вові подарунок».

На заняттях у дитячому садку я був неуважним, мені зовсім не хотілося сидіти на місці і врешті–решт вихователька мене покарала. Увечері мама прийшла за мною і ми пішли купляти Вові подарунок.

На дні народження Вови всі веселилися і раділи. Мені також було весело, і коли мама прийшла мене забирати, я зовсім не хотів йти додому. Мама розсердилась, бо була втомлена, і сердито сказала: «Швидко збирайся, я не буду на тебе довго чекати, оскільки хочу вже додому, бо дуже втомилася. Якщо ти зараз не одягнешся швидко, то я піду, а ти будеш йти додому сам». Я поквапився і швидко зібрався. Мама зраділа і похвалила мене».

Запитання для обговорення:

- З яким почуттям пішов Денис на день народження до друга?
- Що впливало на самооцінку хлопчика протягом дня?
- Як почував себе хлопчик під впливом слів, що йому казали?
- Які відомості про себе отримував хлопчик протягом дня?

Завдання 5. Вправа «Компліменти».

Мета: акцентувати увагу учасників на позитивному впливі компліментів на самооцінку людини.

Час: 15 хв.

Процедура виконання: Психолог пропонує учасникам висловити один одному будь який комплімент (по колу).

Запитання для обговорення:

- Коли востаннє вам говорили компліменти?
- Як ви себе почували при цьому?
- Що ви відповідали та як себе почували, коли вам говорили компліменти?
- Коли та який останній комплімент вони робили своїй дитині та як дитина реагувала на нього (поділитися цим із групою).
- Що важче говорити чи приймати компліменти?
- Як часто на вашу думку, потрібно говорити дітям компліменти?

III. Висновок.

Завдання 6. Вправа «Я відчуваю, що...»

Мета: підвести підсумки заняття та отримати від учасників зворотній зв'язок.

Час: 10 хв.

Матеріал: плакат, на якому намальовано сонечко, стікери.

Процедура виконання: Психолог роздає учасникам стікери і пропонує продовжити речення «Я відчуваю, що...». Після чого учасники зачитують свої речення та кріплять їх на плакат, створюючи промені сонечка.

Додаток X

Заняття–тренінг

для дітей старшого дошкільного віку

з формування готовності до соціальної позиції «школяр»

Тема № 1. Готуємось до школи.

Мета: формувати у дітей готовність до нової соціальної позиції «школяр»; учити розуміти особливості шкільного життя; розвивати емоційну сферу, пам'ять, мислення; виховувати бажання навчатись, поважати інших, самоповагу, самовпевненість.

Обладнання: палички для лічби, піктограми емоцій.

ХІД ЗАНЯТТЯ

Вітання.

Мета: створювати емоційний комфорт.

Діти стають у коло. Кожна дитина повертається до свого сусіда, який стоїть праворуч, посміхається йому, вклоняється і каже: «Вітаю», потім вітається із сусідом, який стоїть ліворуч.

Гра «Лісова школа».

Мета: показати особливості шкільного життя. Психолог розповідає дітям про те, як у Лісовій школі йшов урок. «Уперше учні прийшли до першого класу. Підкажіть, хто з них поводить правильно, а хто — ні. Поясніть, чому.

- Зайченятко уважно слухало вчителя та гризло смачну морквинку.
- Білочка тихо під партою гралася горішками.
- У лисички зламався олівець, і вона пошепки попросила запасного олівця у сусіда.
- Ведмежаткові важко було сидіти на маленькому стільчику і він підвів лапку, щоб попросити в учителя дозволу пересісти на великий стілець.

Бесіда про школу.

Мета: закріплювати знання про школу; виховувати бажання вчитися.

Запитання для дітей:

- Чому діти ходять до школи?
- Для чого в школі необхідний дзвінок?
- Як необхідно поводитись на уроках і перервах?
- Для чого потрібна парта?

Якщо діти не знають відповідей, то за них відповідає психолог. Після цього всі разом складають шкільні правила поведінки:

- Бути уважним.
- Бути ввічливим, вихованим.
- Завжди виконувати завдання, уроки. Якщо важко, то звернутись за допомогою до вчителя.

- Поважати інших, нікого не ображати.
- Бути охайним, берегти книжки і шкільне приладдя.

Гра «У школі».

Коли психолог каже: «Урок» — діти сидять за столиками, «читають», «пишуть», коли «Перерва» — діти ходять, розмовляють одне з одним, бігають, стрибають «на подвір'ї».

Гра «Шкільне приладдя».

Мета: розвивати невербальне спілкування; закріплювати знання про школу.

Діти пригадують, яке шкільне приладдя вони знають, а потім зображують його за допомогою миміки і жестів. Одна дитина показує, решта дітей відгадують.

Гра «Чарівні палички».

Мета: розвивати зорову пам'ять.

Спочатку діти розглядають викладену з паличок фігуру, а потім по пам'яті кожен викладає таку саму фігуру у себе на столі («будиночок», «ялинка», «зірочка», «сніжинка»).

Гра «Шкільні почуття».

Мета: розвивати емоційну сферу; виховувати самовпевненість.

Психолог показує дітям піктограми емоцій, а діти повинні придумати, що трапилось із школярем, якщо в нього така емоція на обличчі (*страх* — злякався поганої оцінки; *здивування* — дізнався щось нове та цікаве на уроці; *сум* — хоче додому; *радість* — гарно виконав завдання, отримав високі бали).

Підсумок заняття.

Психолог нагадує, що всім дітям обов'язково потрібно ходити до школи, адже в школі вони здобудуть нові знання та навички, стануть розумними, кмітливими, витривалими, сильними, знайдуть справжніх друзів. Після закінчення гарного навчання вони зможуть обрати улюблену професію.

Діти повторюють шкільні правила поведінки, про які йшлося на занятті.

Прощання.

Діти утворюють стовпчик зі своїх кулачків (по одному кулачку) і з посмішкою промовляють: «Усім, усім, до побачення!».

Заняття-тренінг

Тема № 2. Готуємось до школи.

Мета: продовжувати формувати у дітей готовність до нової соціальної позиції «школяр»; закріплювати знання дітей про правильну поведінку учнів; розвивати увагу, пам'ять, мислення; виховувати повагу до інших та бажання вчитись, самоповагу.

Обладнання: пазли, аркуші паперу, олівці, фломастери.

ХІД ЗАНЯТТЯ

Вітання.

Мета: створити емоційний комфорт; позбутися напруження.

Діти стають у коло. Кожна дитина повертається до свого сусіда, який стоїть праворуч, посміхається йому, вклоняється і каже: «Вітаю», потім вітається із сусідом, який стоїть ліворуч.

Гра «Що робить учитель?»

Мета: закріплювати знання про школу.

Одна дитина невербально зображує ті або інші дії вчителя (*пише на дошці, читає книжку, пояснює*), решта дітей відгадують, що було зображено.

Гра «Що робить учень?»

Мета: закріплювати знання про школу; розвивати невербальне спілкування.

Дитина невербально зображує ті чи інші дії учня (*пише в зошиті, читає підручник, відповідає вчителю, підказує, грається на перерві*), решта дітей відгадують ці дії.

Гра «Урок фізкультури».

Психолог — «учитель фізкультури», діти — «учні». «Учитель» дає команди виконати певні рухи та вправи, а «учні» повинні їх виконати.

Повторення шкільних правил.

Гра «Склади картинку».

Мета: розвивати логічне мислення та зорову пам'ять; виховувати повагу до інших.

Діти об'єднуються у пари. Кожна пара отримує розібрану на частинки картинку (пазли), яку вона швидко повинна скласти.

Малювання себе в школі.

Мета: виховувати бажання вчитись, самоповагу.

Дітям пропонується намалювати себе в майбутньому, а саме — школярами. Після завершення роботи кожна дитина розповідає про себе.

Психологові необхідно звернути увагу на ті малюнки, де діти зобразили себе маленькими, нечіткими, можливо такі діти потребують індивідуальної допомоги у підготовці до шкільного навчання, а особливо — у мотиваційній сфері.

Прощання.

Діти утворюють стовпчик зі своїх кулачків (по одному кулачку) і з посмішкою промовляють: «Усім, усім, до побачення!»

Психолог дякує дітям за співпрацю, бажає їм бути гарними дітьми та чудовими учнями.

Дидактичний матеріал з формування готовності дітей старшого дошкільного віку до нової соціальної позиції «школяр» для організації діяльності протягом тижня

Екскурсія в школу

Мета: ознайомити дітей з приміщеннями та територією школи.

Хід проведення: зустріч з учнями початкової школи, знайомство із шкільними правилами; із учбовим приладдям, яке учні беруть із собою на

уроки: щоденник, ручки, олівці, зошити, підручники, тощо; шкільними меблями: парта, дошка.

Спостереження: роздивитися альбом «Школа»; малюнків із зображенням шкільного життя.

Загадки

Як минає тепле літо,
 То спішать до неї діти.
 Сміх і гам дзвенить довкола –
 Відкриває двері... *(школа)*
 Вчить читати й рахувати,
 І писати, і співати
 Всіх дітей довкола
 Наша любя... *(школа)*

Бесіда «Восени нам час до школи».

Швидко плине час. Здається, що зовсім недавно вас привели мами вперше у дитсадок крихітними малюками. А зараз вам вже скільки років ?(5-6) Яку групу ви вже відвідуєте? *(Старшу групу)*. Мине трохи часу, і ви вже не ходитимете до дитсадка. Чому?*(Ми підемо до школи)*

З'ясування сьогоднішньої дати (дня, місяця), а також того, у якому місяці малюки підуть до школи.

— Як ви гадаєте, чому навчають діток у школі? *(Читати, писати, рахувати, малювати, співати, займатися спортом.)*

— Як ви гадаєте, чи потрібне кожному шкільне навчання? Чому ви так вважаєте? *(відповіді дітей.)*

— Як треба поводитися у школі? *(Бути уважними, слухняними, зібраними, чемними, увічливими.)*

— Як потрібно ставитися до шкільного навчання? *(Старанно, сумлінно, завзято, із бажанням.)*

Гра «Чому діти ходять до школи?»

Дітям пропонуються невеликі розповіді-пропозиції, у яких мотивується необхідність відвідування школи, яка супроводжується, відповідним до змісту малюнком - опорою для запам'ятовування.

Хлопчики і дівчатка розмовляли про школу. Кожен з них відповідає на запитання: «Чому я ходжу до школи?». Перший хлопчик сказав: «Я ходжу до школи, тому, що мене примушує мама. Якби не вона, я б у школі не бував», (**зовнішній мотив**). Другий хлопчик сказав: «Я ходжу до школи, тому, що мені подобається навчатися, я люблю робити уроки, я хочу багато знати», (**навчальний мотив**). Третій хлопчик сказав: «Я ходжу до школи, бо там весело, там багато дітей, з якими можна гратися» (**ігровий мотив**). Четвертий сказав: «Я ходжу до школи, бо хочу бути дорослим. Коли я в школі, то відчуваю себе великим, а до школи я був маленьким», (**мотив статусу**). П'ята дівчинка сказала: «Я ходжу до школи, тому, що потрібно вчитися. Без навчання жодної справи не зробиш, а коли вивчишся, то зможеш стати, ким захочеш», (**соціальний мотив**). Останній хлопчик сказав: «Я ходжу до школи, бо отримую там гарні оцінки», (**мотив одержування оцінки**).

- Як ви гадаєте, хто з них прав? Чому?
- З ким із цих дітей ви хотіли б гратися? Чому?
- А з ким ви хотіли б разом вчитися? Чому?

Мовленнєвий словник (дієслова) Я вмію робити... Я хотів би навчитись робити...

Дидактична гра «Шкільні слова».

Діти відповідають на запитання, добираючи однокореневі слова.

- Куди йдуть 1 вересня шестирічні діти? (*До школи*)
- Як ми називаємо всіх дітей, що ходять до школи? (*Школярі*)
- Хлопчика, що ходить до школи? (*Школяр, школярик*)
- А дівчинку? (*Школярка, школярочка*)
- Як назвемо навчання у школі? (*Шкільне навчання*)
- Яке приладдя носять діти до школи у своїх портфелях?

(*Школярське*)

- Хто навчає дітей у школі? (*Учитель, учителька*)

- Будівельник буде, а вчитель? (*Учить*)
- У дітей праця учнівська, а у вчителя? (*Учительська*)
- Кого навчає вчитель? (*Учнів*)
- Хлопчик - учень, а дівчинка? (*Учениця*)

Рухлива гра «Шкільний дзвоник».

Звичайно, навчання в школі - справа серйозна. Але шкільні уроки чергуються з веселими перервами, під час яких можна відпочити та розважитися. За сигналом дзвіночка і словами: «Перерва» діти вільно рухаються, за словами: «Урок» - сідають за столи, приймаючи позу «учня».

Бесіда-міркування «Нумо разом - ти і я - в дитсадок наш по знання!» (розкрити поняття «знання»).

Бесіда-міркування «Здобудеш освіту - побачиш більше світу» (сформувані в дошкільнят готовність пізнавати).

Складання мініатюр «Я хочу іти до школи тому, що...» (адекватна оцінка своїх умінь і бажань).

Конструкторська гра «Моя майбутня школа» (великий будівельний матеріал).

Дидактичні ігри: «Що в портфелі лежить?» (за допомогою загадок назвати речі, потрібні для навчання в школі); «Шкільні слова».

Сюжетно-рольова гра «Школа» (вчити дітей подумки створювати нові ситуації гри «Вчитель захворів», «Загубив портфель»). Застосовувати розв'язання, вихід із заданої ситуації. Розвивати уяву.

Спостереження за школярами.

1. Куди поспішають школярі?
2. Як вони одягнені?
3. В чому носять речі, які необхідні в школі?

Спілкування із школярами-першокласниками. Гра «Піраміда любові» (розвивати комунікативні здібності).

Інтерв'ю «Що ти візьмеш у школу?»

Дитячий атракціон «Хто швидше збереться до школи?»

Спільна ігрова діяльність дошкільнят і школярів на спортивному майданчику школи (сприяти виникненню в грі дружніх, партнерських відносин).

Самостійна художня діяльність. Домалювати та розфарбувати малюнки «Якою я бачу свою майбутню школу?».

Художнє слово «Миколка – першокласник».

Перший раз малий Микола
 Став збиратися до школи
 Олівці поклав у сумку.
 Книги, ручку, зошит, гумку,
 Гич, перо, граблі, подушку,
 На обід м'яку пампушку,
 Двох ведмедиків, лопатку
 Гілочку руду хвостату,
 Лук і стріли, і рушницю,
 Ще й пухнасту паляницю,
 Ще й стільця, стола і парту,
 І географічну карту.
 Трактора, машинку, мило –
 Вже й на дворі звечоріло.
 Сів Микола, дума думку:
 «Чи усе поклав у сумку?»»

Н. Хир'ян

Художнє слово.

В усіх школах дзвоник дзвонить –
 Починається урок.
 Але рано нам до школи.
 Нас вітає дитсадок.
 Та не будем сумувати:

Щоб усе на світі знати.
Треба нам знання, малята,
В дитсадочку здобувати.

Заучування прислів'я «Пташка красна своїм пір'ям, а людина – знаннями».

Розгляд ілюстрацій, фотографій в альбомі «Добре вчитися у школі».

Вправа «У школу за годинником» (*режим дня школяра*).

Гра-розминка «І це чудово!» (*жест-схвалення після повідомлення, пов'язаного зі шкільним життям*).

Дидактична гра «Школярське приладдя».

Ховають в мене шкільні речі,
Потім кладуть мене на плечі,
І я мандрую день за днем
Зі своїм другом школярем (шкільний рюкзак).
В сумці зошити, буквар,
Це до школи йде... (*школяр*)
Хто скликає на урок?
То дзвонить шкільний... (*дзвінок*)

Водить букви і слова –
От яка цікава штучка.
У руці моїй нова
І гарненька... (*ручка*)
Цю найпершу в школі книжку
Знає будь який школяр.
До усіх книжок доріжку
Прокладає наш... (*буквар*)
У сорочках дерев'яних
У рядок лежать слухняно,

А як разом затанцюють –
 Білий світ весь розфарбують (*олівці*)
 Не сорочка, а зшитий,
 Не кущ, а з листочками (*зошит*)

Дидактична гра «Що в портфелі лежить?»

Дорослий по черзі викликає малят. Кожна дитина дістає одну річ із портфеля, називає її та розповідає про призначення цього предмета.

Рухлива гра - змагання «Збери портфель».

Образотворча робота «Закладка для книжки».

Вчити виготовляти закладку з паперу згинанням, розрізанням, загинанням елементів смужки, прикрашати її за власним задумом.

Логічна вправа «Веселі завдання».

1. Петрик в суботу поїхав до бабусі, а в понеділок повернувся. У який день його не було вдома? (*У неділю.*)
2. Поряд стоять Оля і Юля. Оля стоїть праворуч від Юлі. Де стоїть Юля? (*Ліворуч від Олі.*)
3. Назвіть колір світлофора, який знаходиться вгорі. (*Червоний*) Унизу? (*Зелений*) Посередині? (*Жовтий*)
4. У четвер мама нагадала шестирічній Оленці завтра 1 вересня. У який день тижня Оленка вперше піде до школи? (*У п'ятницю*)
5. Сьогодні середа. Який день був позавчора? (*Понеділок*)
6. Коли заходить сонечко? (*Увечері*)
7. Назвіть поверхи будинку, які знаходяться нижче четвертого поверху. (*Третій, другий і перший*)
8. Упродовж тижня Мишко хворів. У які дні його не було у школі? (*У понеділок, у вівторок, в середу, в четвер, в п'ятницю.*)

Гра «Хочукання».

Вихователь кінчиком олівця повільно малює в повітрі якусь відому дітям цифру (літеру, геометричну фігуру). Дітям пропонується відгадати

цифру, але не закричати відразу правильну відповідь, а, перебороти своє «хочу викрикнути», дочекатися команди вихователя та відповідь прошептати (проплескати, прострибати, показати на пальцях або картку).