

**ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

На правах рукопису

САЗОНОВА Анастасія Вікторівна

УДК 373.2 : 330

**ФОРМУВАННЯ ПЕРВИННОГО ЕКОНОМІЧНОГО ДОСВІДУ
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.08 – дошкільна педагогіка

**Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук**

Науковий керівник:
Гавриш Наталія Василівна,
доктор педагогічних наук, професор

Луганськ – 2007

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕРВИННОГО ЕКОНОМІЧНОГО ДОСВІДУ ДОШКІЛЬНИКІВ У СУЧАСНІЙ ПАРАДИГМІ ОСВІТИ.....	12
1.1. Досвід як філософська, економічна, культурно-освітня категорія.....	12
1.2. Первинний економічний досвід у системі економічної соціалізації та виховання дітей	34
1.3. Діяльнісний підхід як основа формування досвіду.....	55
1.4. Гра-стратегія в контексті особистісно орієнтованої дошкільної освіти.....	68
Висновки до розділу 1.....	82
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПЕРВИННОГО ЕКОНОМІЧНОГО ДОСВІДУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	86
2.1. Особливості прояву первинної економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку.....	86
2.1.1. Критерії оцінки та показники первинного економічного досвіду.....	86
2.1.2. Методика констатувального етапу експерименту.....	95
2.2. Організація педагогічної роботи з формування первинного економічного досвіду старших дошкільників.....	114
2.3. Динаміка досягнень у сформованості первинного економічного досвіду.....	162
Висновки до розділу 2.....	181
ВИСНОВКИ.....	184
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	190
ДОДАТКИ.....	210

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ДНЗ – дошкільний навчальний заклад

ЕГ 1 – перша експериментальна група

ЕГ 2 – друга експериментальна група

КГ – контрольна група

ВСТУП

Актуальність дослідження. Реалізація особистісно орієнтованої моделі, заявленої Базовим компонентом дошкільної освіти як пріоритетної на сучасному етапі розвитку держави, вимагає переосмислення позиції дитини не лише в навчально-виховному процесі, а й в побудові життєвих відносин з оточуючими. Одне з основних завдань навчально-виховного процесу в сучасних умовах виявляється не в накопиченні навчальної інформації з окремих галузей знань, а насамперед у формуванні готовності до самостійного знаходження способів пізнавальної інформації, побудови людських стосунків, взаємодії, спілкування, та вже на цій основі збагачення власного запасу знань і досвіду.

Особливості життя в сучасному соціумі вимагають зниження вікових меж для початку економічного виховання дітей як фундаментальної бази подальшої економічної освіти, що є невід'ємною умовою соціалізації. Традиційна освіта, на жаль, не сприяє повною мірою формуванню в дітей готовності до принципово нових економічних, соціально-політичних та духовних відносин.

У розв'язанні питань економічної освіти та виховання державні документи (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти, Концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні) орієнтують громадську думку й професійну діяльність педагогів на усвідомлення цілей та завдань економічного виховання дітей як вихідної ланки підготовки до повноцінного життя в умовах ринкової економіки.

Процес економічного виховання підростаючого покоління в різних аспектах досліджували філософи, економісти, соціологи, психологи, педагоги (А. Аменд, Л. Епштейн, М. Клепач, О. Козлова, Л. Пономарьов, В. Попов, І. Прокопенко, І. Сасова, М. Стельмашук, В. Чічканов). Зокрема, досліджувались загальнопсихологічні закономірності входження

особистості в соціальне життя (І. Бех, Л. Виготський, О. Леонтєв, С. Рубінштейн); ступінь виховного впливу праці (З. Зайченко, Г. Могилевська); зміст і методи економічного виховання дітей (А. Аменд, І. Барило, Л. Горкіна, Н. Грама, Г. Григоренко, М. Єрмоленко, Р. Жадан, І. Іткін, А. Кітов, В. Кондратьєв, Н. Кулакова, Т. Любимова, І. Мельничук, Л. Пономарьов, В. Попов, І. Прокопенко, І. Сасова, В. Чічканов, О. Шпак).

У зв'язку з реформуванням освіти й усвідомленням ученими значущості проблеми економічного виховання в теорії та практиці педагогіки на сучасному етапі активізувався науковий пошук ефективних навчальних технологій. Здебільшого, наукові дослідження присвячено таким проблемам: вивченню окремих економічних понять побутово-господарської діяльності (В. Грошев, М. Ібрагімова, Н. Кривошея, П. Матвеев, М. Мельник); формуванню нового типу економічного мислення (Л. Горкіна, О. Камишанченко, А. Кітов, В. Кондратьєв, Т. Любимова, І. Прокопенко, О. Шпак); формуванню бережливості в аспекті екологічного виховання (Л. Нульман, Л. Островська, О. Парамонов); розробленню найоптимальніших форм і методів навчання дошкільників (Т. Антонова, П. Апанасов, Л. Артемова, Н. Білова, О. Білоус, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Грама, Г. Григоренко, Е. Карпова, О. Янківська); формуванню економічної грамотності в дітей дошкільного віку, підготовці педагогів дошкільного закладу до економічного виховання дітей (Н. Грама).

У наукових дослідженнях, спрямованих на вдосконалення економічного виховання особистості в межах різних вікових категорій, щодо дошкільного періоду найбільш розробленими є проблеми формування морально-психологічних якостей бережливості, економності, дбайливості в процесі участі дитини в різноманітних видах праці. Науковці передусім зосереджують увагу на відборі доступних дітям знань з галузі економіки.

Водночас високий рівень економічної культури забезпечується засвоєнням економічних знань через набуття первинного економічного досвіду, формування якого розпочинається тоді, коли дитина виконує

самостійні вольові дії, будує взаємодію з іншими суб'єктами соціальної дійсності та на цій основі засвоює певні знання й опановує вміння.

Це стає можливим уже в старшому дошкільному віці, тому що діти починають виділяти себе в системі взаємовідносин завдяки предметно-операційній діяльності.

Незважаючи на певну теоретичну і методичну розробленість означених питань, один з найвагоміших аспектів проблеми формування в дошкільників першооснов економічної культури, пов'язаний з набуттям первинного економічного досвіду для її забезпечення, залишається малодослідженим. На нашу думку, найбільш природні умови для цього створює ігрова діяльність. Відтак, існує нагальна потреба в сучасному науковому осмисленні означеної проблеми, методичній розробці серії різноманітних ігор економічного змісту для дітей старшого дошкільного віку, що зумовило вибір теми дослідження „Формування первинного економічного досвіду старших дошкільників в ігровій діяльності”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано згідно з тематичним планом кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка в межах теми „Система підготовки професійно компетентних фахівців із дошкільної та початкової освіти” (№ 0104U005504). Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка (протокол № 2 від 01.10.04) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 1 від 25.01.05).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати ефективність педагогічних умов формування первинного економічного досвіду старших дошкільників в ігровій діяльності.

Завдання дослідження:

1. Розкрити сутність поняття „первинний економічний досвід”, визначити його місце в системі економічного виховання та соціалізації дошкільників.

2. Встановити рівні сформованості первинного економічного досвіду в дітей старшого дошкільного віку на основі визначених його критеріїв оцінювання та показників.

3. Визначити та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування первинного економічного досвіду старших дошкільників в ігровій діяльності.

4. Створити інформаційний банк ігор економічного змісту для дітей старшого дошкільного віку та розробити відповідні методичні рекомендації для вихователів дошкільних закладів.

Об’єкт дослідження – процес економічного виховання дошкільників.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності.

Гіпотеза дослідження: процес формування первинного економічного досвіду старших дошкільників, що відбувається поетапно, буде успішним, якщо врахувати специфіку кожного етапу та сукупно реалізувати такі педагогічні умови:

– забезпечення комплексного підходу до процесу економічного виховання, що передбачає формування елементарних економічних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності;

– надання пріоритету ігровій діяльності серед інших засобів формування первинного економічного досвіду;

– поступове впровадження ігор економічної спрямованості: на першому етапі – дидактичних, що сприяють формуванню елементарних економічних понять, на другому – ситуативних, орієнтованих на засвоєння найтипівіших способів соціально-економічної поведінки, на третьому –

сюжетно-рольових, зокрема ігор-стратегій, для збагачення досвіду дій у різноманітних соціально-економічних ситуаціях.

Теоретико-методологічні засади дослідження становлять філософські положення комплексного підходу як методологічного способу пізнання особливостей розвитку педагогічних явищ; основні положення теорії діяльнісного навчання, яка визначає якісний розвиток діяльності людини, як основу її психічного розвитку (Б. Ананьєв, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн); психолого-педагогічні концепції особистісно орієнтованої освіти (І. Бех, І. Лернер, І. Якіманська); основні положення теорії та методики економічної освіти та виховання дітей (А. Аменд, І. Барило, Н. Грама, Л. Горкіна, М. Єрмоленко, І. Іткін, А. Кітов, В. Кондратьєв, Н. Кулакова, Т. Любимова, І. Мельничук, Л. Пономар'єв, І. Прокопенко, В. Попов, І. Сасова, В. Чічканов, О. Шпак); базисний компонент дошкільної освіти з економічного виховання та освіти (Н. Грама).

Для досягнення поставлених мети та завдань було використано такі **методи**: *теоретичні* – аналіз (історико-педагогічний, порівняльний) філософської, психологічної, соціально-педагогічної, культурологічної літератури для розкриття сутності й особливостей процесу формування первинного економічного досвіду старших дошкільників, визначення структурних компонентів первинного економічного досвіду; моделювання та проектування для визначення логічної структури дослідження й розробки моделі навчально-виховної роботи з дітьми; *емпіричні* – спостереження, інтерв'ювання дітей, бесіда, анкетування старших дошкільників та їхніх батьків; констатувальний зріз, формувальний етап експерименту для перевірки результативності педагогічних умов підвищення рівня сформованості первинного економічного досвіду дітей, контрольний зріз; *математичні методи* для обробки та інтерпретації результатів дослідження: метод факторного аналізу, кластерний аналіз.

Базою дослідження виступали ДНЗ № 72 м. Луганська, ДНЗ № 75 м. Луганська, ДНЗ №38 „Сонечко” м. Стаханова Луганської обл., ДНЗ

„Зайка” с. Поріччя Краснодонського р-ну Луганської обл., ДНЗ № 106 м. Луганська. Усього до дослідження було залучено 180 дітей старшого дошкільного віку. Анкетуванням було охоплено понад 200 батьків та 100 вихователів (м. Луганська, м. Краснодона, м. Суходільська, м. Стаханова, м. Сіверськодонецька).

Експеримент проводивсь у три етапи (2004 – 2007 рр.).

На першому етапі (2004 – 2005 рр.) здійснювалось теоретичне дослідження, відбиралися дошкільні навчальні заклади, розроблялися та проходили апробацію методики констатувального зрізу. Було проаналізовано стан сформованості первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку: збирання інформації (спостереження за дітьми в грі, аналіз бесід з дітьми, анкетування дітей, батьків, вихователів), реєстрація одержаних результатів.

На другому етапі (2005 – 2006 рр.) аналізувався й узагальнювався зібраний матеріал, здійснювалася інтерпретація одержаних результатів, було проведено формувальний етап експерименту, перевірку ефективності педагогічних умов формування первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності.

На третьому етапі (2006 – 2007 рр.) здійснено контрольний зріз, широку апробацію матеріалів дослідження та узагальнення результатів.

Наукова новизна й теоретична значущість: уперше науково обґрунтовано і визначено змістові, формальні й структурні ознаки поняття „первинний економічний досвід” старших дошкільників; охарактеризовано особливості формування первинного економічного досвіду дітей; визначено критерії оцінки й рівні сформованості первинного економічного досвіду старших дошкільників та педагогічні умови його формування в навчально-освітньому процесі дошкільної освіти; уточнено види та зміст дидактичних і сюжетно-рольових ігор економічної спрямованості; подальшого розвитку набула методика економічної соціалізації дошкільників.

Практичне значення дослідження: розроблено педагогічну модель і методику формування первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності; створено інформаційний банк ігор економічної спрямованості для дітей старшого дошкільного віку, що сприяють формуванню системи соціальних-економічних уявлень, збагаченню первинного економічного досвіду; розроблено спецкурс „Формування первинного економічного досвіду дошкільників”, що може бути використаний для підготовки студентів педагогічних університетів та слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти до реалізації економічного виховання в дошкільних освітніх закладах.

Результати дослідження **впроваджено** в практику роботи таких дошкільних закладів: ДНЗ № 106 м. Луганська (акт про впровадження № 16 від 03.02.07), ДНЗ № 36 „Дзвіночок” м. Суходільська Краснодонського району (акт про впровадження № 11 від 27.02.07), ДНЗ № 75 м. Луганська (акт про впровадження № 24 від 03.03.07), ДНЗ № 72 м. Луганська (акт про впровадження № 19 від 14.03.07), ДНЗ № 38 „Сонечко” м. Стаханова (акт про впровадження № 7 від 15.03.07). На базі ДНЗ № 72 м. Луганська у 2006 році було створено експериментальний майданчик за темою дисертаційного дослідження (наказ № 1375 від 12.12.06 управління науки і освіти Луганської обласної державної адміністрації). Теоретичні положення дисертації, висновки та практичні рекомендації застосовувались у спецкурсі для студентів спеціальності „Дошкільне виховання” Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка (акт про впровадження № 1/435 від 06.03.07).

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення, висновки й результати дослідження обговорювалися та доповідалися на Всеукраїнській конференції „Особливості освіти дітей шестирічного віку: проблеми, пошуки, досвід, знахідки” (Київ, 2003); на п'ятьох Міжнародних конференціях: „Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті” (Луганськ – Москва, 2003); „Ціннісні пріоритети XXI століття у

контексті міжкультурних контактів” (Луганськ – Москва, 2006); „Наукова молодь: досягнення та перспективи” (Луганськ, 2006); Міжнародній науково-практичній конференції, присвяченій 150-річчю з дня народження Софії Русової (Київ – Москва – Луганськ, 2006); „Моніторинг якості професійної підготовки фахівців педагогічної освіти” (Луганськ, 2007); на Міжнародному науково-практичній семінарі „Оптимізація процесу підготовки професійно компетентних фахівців” (Луганськ, 2005); на засіданнях кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Публікації. Результати дослідження відбито в 7 публікаціях, з яких 5 – у наукових фахових виданнях.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, який налічує 248 найменувань, і 17 додатків. Повний обсяг дисертації – 240 сторінок, з них основний текст дослідження – 199 сторінок. Робота містить 32 таблиці та 7 рисунків, що охоплюють 3 сторінки основного тексту. Додатки викладено на 30 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕРВИННОГО ЕКОНОМІЧНОГО ДОСВІДУ ДОШКІЛЬНИКІВ У СУЧАСНІЙ ПАРАДИГМІ ОСВІТИ

Перший розділ дослідження присвячено визначенню поняття „первинний економічний досвід” та його місця в процесі економічного виховання й економічної соціалізації дітей старшого дошкільного віку.

1.1. Досвід як філософська, економічна, соціальна, культурно-освітня категорія

Поняття „досвід” є предметом дослідження багатьох гуманітарних наук. Оскільки філософське трактування є фундаментальним, вважаємо за необхідне розглянути дефініцію „досвід” мислителями сучасності та минулого.

Проблема досвіду є традиційно актуальною, до неї зверталися в різні часи прихильники різних філософських течій, тлумачачи досвід як засноване на практиці почуттєво-емпіричне пізнання дійсності; у широкому розумінні єдність умінь та знань [215, с. 447]. Різні філософські школи розглядали досвід як основу істинних знань, проте по-різному оцінювали джерело виникнення досвіду. З позиції емпіриків та сенсуалістів, відчуття є єдиною надійним джерелом знань, і саме тому в знаннях немає нічого такого, чого б раніше не було у відчуттях. Представники ідеалістичного емпіризму (Берклі, Д. Юм) обмежували досвід сукупністю відчуттів, тим самим заперечуючи, що в основі досвіду лежить об’єктивна реальність. Але ж людина не існує ізольовано від суспільства, вона постійно контактує з іншими людьми та предметами об’єктивного світу, що виявляється в розмаїтті суб’єкт-суб’єктних чи суб’єкт-об’єктних відносин. Матеріалістичний емпіризм

(Ф. Бекон, Гоббс, Дж. Локк, Д. Дідро, Гельвецій) виходить з того, що джерелом досвіду є матеріальний світ.

Протилежною є точка зору, за якою інформація, одержана лише через відчуття, не може стати істинним знанням без внутрішнього осмислення її людиною. Так, представники раціоналізму (Р. Декарт, Б. Спіноза, Лейбніц) стверджували, що логічне мислення не може базуватися лише на досвіді, тому що він дає неясні знання. Розум має здатність до інтелектуальної інтуїції – збагнення істини безпосередньо, минаючи чуттєво-емпіричний рівень пізнання [215, с. 447].

У домарксистський період найбільш послідовно проблему досвіду було розглянуто в німецькій класичній філософії. Так, І. Кант критикував і положення раціоналістів про інтелектуальну інтуїцію, і спроби сенсуалістів вивести загальне поняття з простої сукупності почуттєвих даних. Відповідно до І. Канта, люди володіють апіорними формами розуму, завдяки яким здійснюється синтез відчуттів, їхнє категоріальне впорядкування за схемою, виробленою продуктивною уявою. Однак, уже в Г. Гегеля досвід ідеалістично виводиться з руху свідомості, що ставить перед собою мету: оскільки досягнутий результат діяльності не цілком збігається з поставленою метою, у процесі порівняння бажаного з досягнутим відбувається перетворення поглядів на предмет, з'являється нове знання про предмет; цей процес і становить досвід [147, с. 27]. Тобто за Гегелем досвід можна представити як процес отримання нових знань під час власної діяльності.

Поняття „досвід” було предметом суперечностей між класичними матеріалістами й ідеалістами [125, с. 153].

Так, матеріалізм визнавав зовнішнє, об'єктивне, незалежне від свідомості джерело досвіду. Домарксистський матеріалізм розглядав досвід лише як результат пасивного сприйняття зовнішнього світу. Як реакція проти недоліків споглядального матеріалізму в тлумаченні поняття досвід виникли, з одного боку, раціоналізм, а з іншого – суб'єктивно-ідеалістичне й

агностичне розуміння досвіду. Останнє зводило досвід до різних станів свідомості суб'єкта (переживання, відчуття, сприйняття, словесні висловлення, теоретичні побудови мислення), а його джерело або ігнорувало, або визнавало принципово непізнаваним [214, с. 328].

Різновидами ідеалістичного трактування досвіду є прагматизм та інструменталізм (розглядає досвід як „інструментальний” план використання речей), екзистенціалізм (вбачає в досвіді внутрішній світ безпосередніх переживань суб'єкта), неопозитивізм (досвід як різні стани свідомості суб'єкта, тлумачення питання про об'єктивний зміст знання як псевдопитання), а також деякі постпозитивістські концепції.

На противагу ідеалізму та на відміну від споглядального метафізичного матеріалізму, діалектичний матеріалізм виходить з того, що досвід має об'єктивний зміст, який залежить від розвитку практичної й пізнавальної діяльності людей у ході перетворення ними або зовнішнього світу, або самих себе [163 с. 463]. Визначення об'єктивного змісту досвіду має істотне значення для нашого дослідження, оскільки поняття досвід, таким чином, співвідноситься з категорією практики як результат діяльності людей, що включає сукупність історично сформованих умінь і знань. Як вихідне ми приймаємо таке визначення ключового поняття: „*Досвід* – сукупність усього того, що відбувається з людиною в її житті та що вона усвідомлює. При цьому відбувається накопичення й передача досвіду з покоління в покоління, що становить істотну характеристику суспільного розвитку” [112, с. 23]. Процес передачі накопиченого досвіду здійснюється з природно-історичною необхідністю, він внутрішньо властивий людському суспільству і є об'єктивним процесом продовження життя суспільства. Філософія розглядає його як творчий і безперервний процес домінування людини над навколишньою дійсністю.

Усі ці судження говорять про те, що людина не має від народження ніяких готових форм поведіння. Її розвиток іде не шляхом розгортання зсередини готової, закладеної спадковості людських здатностей, а шляхом

засвоєння досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. Людина не народжується з готовим логічним мисленням, з готовими знаннями про світ, але вона й не відкриває заново ні логічних законів мислення, ні відомих суспільству законів природи. Усе це вона засвоює протягом свого життя, у процесі збагачення власного досвіду.

У сучасних філософських дослідженнях виокремлюється декілька підходів до визначення сутності досвіду. Одні дослідники (Н. Єсипчук, В. Табачківський, Н. Тарасенко), по суті, ототожнюють досвід з практикою [70]. Дійсно, досвід формується в процесі практичної діяльності, але ототожнення самого процесу (практики) з одним із його результатів (досвідом) було б помилковим. До того ж досвід відрізняють засвоєння його соціальними суб'єктами (у практиці суб'єкт може діяти не самостійно й не збагачуватися досвідом); закінченість та переривчастість у накопиченні всіх видів досвіду (у практиці процес взаємодії суб'єкта та об'єкта не завжди відбувається безперервно). Безперервно накопичується лише сукупний досвід, тобто життєвий.

Інший погляд (А. Аверін, В. Лекторський) відображено в гносеологічному трактуванні досвіду, що становить собою результат людського сприйняття навколишнього світу та ступінь пізнання об'єктивних законів. Представники цього підходу майже об'єднують досвід та знання воедино й розуміють під „досвідом” накопичення знань [209, с. 18].

На нашу думку, було б логічніше розглядати досвід суб'єкта як сукупність досвіду попередніх поколінь, що освоюється людиною під час життєдіяльності, та власного досвіду, що накопичується суб'єктом під час його власної діяльності.

У процесі пізнання, у результаті власної практичної діяльності, формується індивідуальний досвід кожного суб'єкта. Чим досвідченіша людина, тим різноманітніша її діяльність, як результат різноманітним стає й сформований досвід. Але індивідуальний досвід суб'єкта не може бути ізольованим від інших людей. Отже, у результаті пізнання людина вступає у

взаємодію з іншими людьми, порівнює власний досвід з їхнім та збагачує його за рахунок опанування досвіду попередніх поколінь. Досвід людства складається з сукупності індивідуальних досвідів усіх членів суспільства.

У тварин, крім досвіду уродженого, біологічно наслідуваного, існує ще досвід власний, що надбудовується над ним. У людини обидва ці види досвіду також наявні, але „головне місце займає третій: досвід суспільно-історичної практики, досвід людства, що засвоюється людиною під час життєдіяльності” [205, с. 11]. Такий погляд збігається з думкою В. Попова, який доводить необхідність розробки поняття „досвід” взагалі, а також можливих специфічних видів досвіду як сторони людської практики [176].

У низці філософських досліджень (П. Копнін [109], Г. Рузавін [190], П. Сивоконь [197]) „досвід” досліджується у зв’язку з аналізом специфіки наукового пізнання, а тому в більшості випадків ототожнюється з експериментом, або з чуттєвим пізнанням взагалі, а також розглядається, як необхідна умова соціальної та історичної діяльності (Н. Єсіпчук, О. Кисельова та В. Сценко), спосіб діяльності та механізм трансформації культури. Одночасно з цим сама культура виступає як механізм наступності сукупного соціального досвіду (О. Джіоєв, Л. Буєва, Е. Маркарян).

У суспільних науках (соціологія, педагогіка, культурологія) найпоширенішим є визначення досвіду як характеристики діяльності суспільства, соціальної групи чи окремої людини. Поняття „досвід містить структуру, умови реалізації того чи іншого способу діяльності” [216, с. 34]. До основних рис досвіду відносять об’єктивність, що виходить з об’єктивності навколишнього світу, але при наявності в досвіді суб’єктивних моментів, бо досвід не може бути цілком незалежним від суб’єктів, що діють та пізнають світ.

Це висловлювання є істотним для нашого дослідження. Оскільки ми вважаємо, що суб’єкт отримує певні знання, лише пізнаючи навколишній світ, то, у свою чергу, й освоєні знання стають підґрунтям для подальшого

пізнання. Детальніше цей механізм безперервного процесу пізнання ми представили у вигляді схеми (рис. 1.1).

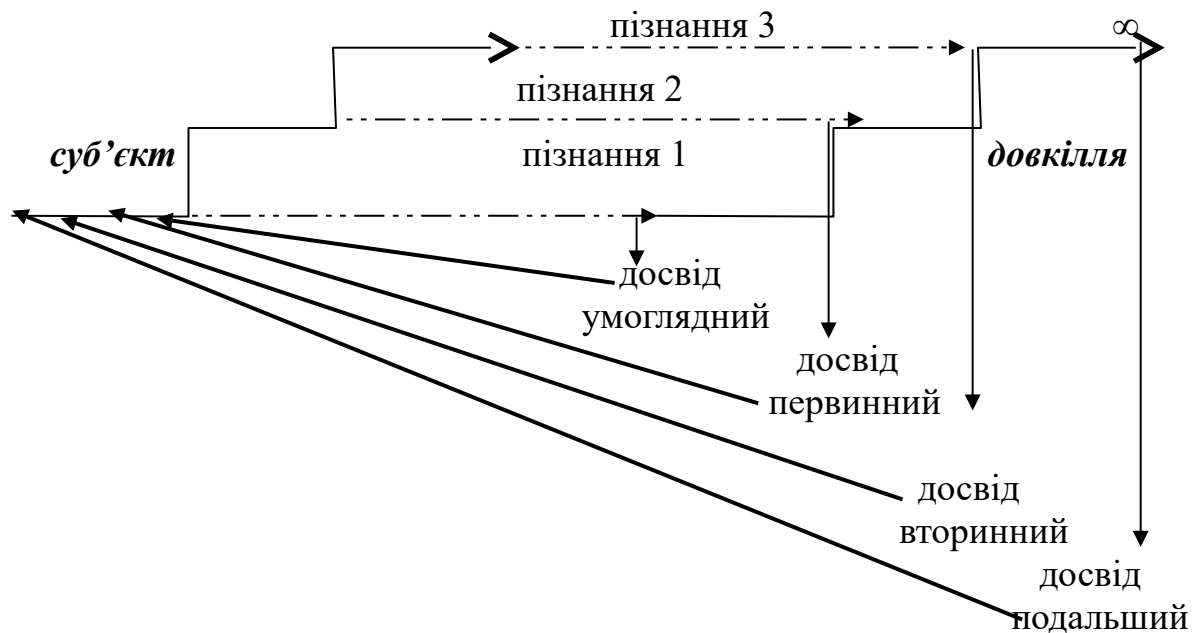


Рис. 1.1. Безперервний процес набуття досвіду

Зі схеми бачимо, що суб'єкт пізнає довкілля, у результаті чого формується досвід, який стає надбанням суб'єкта. Далі сформований досвід змінює не лише самого суб'єкта та його довкілля, але також змінює процес власного пізнання, робить його дедалі глибшим та ширшим. Цей процес постійного вдосконалення суб'єкта завдяки збагаченню досвіду може тривати все життя людини.

У розумінні процесу формування досвіду сучасні науковці виокремили етапи перебігу цього процесу, пов'язані передусім зі способами набуття досвіду, досвідченості людини. Як відображено в схемі, до таких етапів належать умоглядний, який починається зі спостереження за навколишнім світом. Поступово в результаті першої самостійної діяльності відбувається формування первинного досвіду, що характеризується самостійними, інколи помилковими спробами знайти вихід із ситуації, що склалася, з опорою на отримані знання. За умови постійної самостійної діяльності й осмислення способів дії та результатів починає формуватися вторинний досвід людини, для якого характерним є здатність орієнтуватися в певній галузі [15, 171].

Як було зазначено раніше, досвід формується в результаті власної діяльності, а саме в процесі пізнання навколишнього світу. Отже, наявність досвіду є показником успішності процесу пізнання. Чим глибше пізнання, тим змістовнішим є сформований досвід.

Перш ніж розглянути зміст досвіду, вважаємо за необхідне встановити його взаємозв'язок з іншими психолого-педагогічними поняттями.

Насамперед, поняття *досвід* пов'язане з поняттям *особистість*, яка виступає володарем досвіду, ініціатором та безпосереднім учасником його формування. Так, досвід у психології розглядається як властивість (підструктура) особистості, групи, що сформувалася в процесі їхньої діяльності, навчання та виховання, що узагальнює знання, навички, вміння та звички" [171, с. 82]. Особистістю ж у психології позначається системна соціальна якість, що набувається індивідуумом у предметній діяльності та взаємодії із соціумом і характеризує рівень та якість особистісних ставлень, представлені в індивіді [35].

Найпоширенішою та більш визнаною є динамічна функціональна структура особистості К. Платонова, в якій узагальнюються чотири процесуально-ієрархічні підструктури особистості: 1) спрямованість особистості (світосприйняття, ідеали, прагнення, інтереси, бажання); 2) досвід (звички, вміння, навички, знання); 3) особливості психічних процесів (воля, сприйняття, відчуття, мислення, емоції, пам'ять) ; 4) біопсихічні властивості (темперамент, полові та вікові властивості) [170; 172]. Але, на наш погляд, більш логічніше було б розглядати в підструктурі досвіду не лише звички, вміння, навички, знання, але й саме спрямованість особистості та особливості психічних процесів. Так, у результаті діяльності людина не тільки збагачується знаннями, але й змінюються її прагнення, інтереси, цілі, розвиваються розумові здібності, вольові якості та пам'ять.

К. Платонов наголошує: „Особистість, проявляючись в діяльності, є її причиною, але, формуючись в діяльності, вона є її наслідок. Діяльність як

прояв особистості – її наслідок, а як фактор її формування – причина” [171, с. 143].

Відмінною рисою психічної діяльності особистості є передавання суспільного досвіду, що займає домінуюче місце в поведінці окремої людини. Зазначимо, що засвоєння суспільного досвіду під час предметної діяльності та спілкування виступає специфічною формою психічного розвитку людини [35].

Емпірична теорія припускає, що мислення розвивається під час набуття досвіду, що є відображенням дійсності, до того ж дійсності, яка була предметом практики суб’єкта. Але звичайне кількісне збільшення досвіду не викличе переходу простих уявлень до понять, необхідний процес переходу від зовнішньої реальної дійсності до внутрішньої, ідеальної, який називається інтеріоризацією (О. Запорожець). Завдяки інтеріоризації психіка людини отримує здатність оперувати образами предметів, що в цей момент відсутні в її полі зору [78].

Важливим знаряддям цього переходу є слово, а засобом – мовленнєва діяльність, через яку людина засвоює досвід попередніх поколінь і може інформувати інших про минуле, сучасне, майбутнє та передавати соціальний досвід. Набуттю досвіду сприяють діяльність суб’єкта, його спілкування та взаємодія з іншими суб’єктами соціально-економічної дійсності. Сформований досвід є підґрунтям для подальшого розвитку особистості, створення понятійної логосфери суб’єкта. Чим досвідченіша людина, тим різноманітніша її діяльність, багатший словниковий запас, чіткіші дії, спрямовані на збагачення досвіду.

„Спілкування є першим видом діяльності, який опановує людина в онтогенезі, і вже одне це достатньо рельєфно показує значення спілкування для людського життя як умови успішного існування всіх інших видів діяльності” [89, с. 197 – 198].

Розглянутий взаємозв’язок досвіду з діяльністю особистості представимо у вигляді схеми (рис. 1.2).

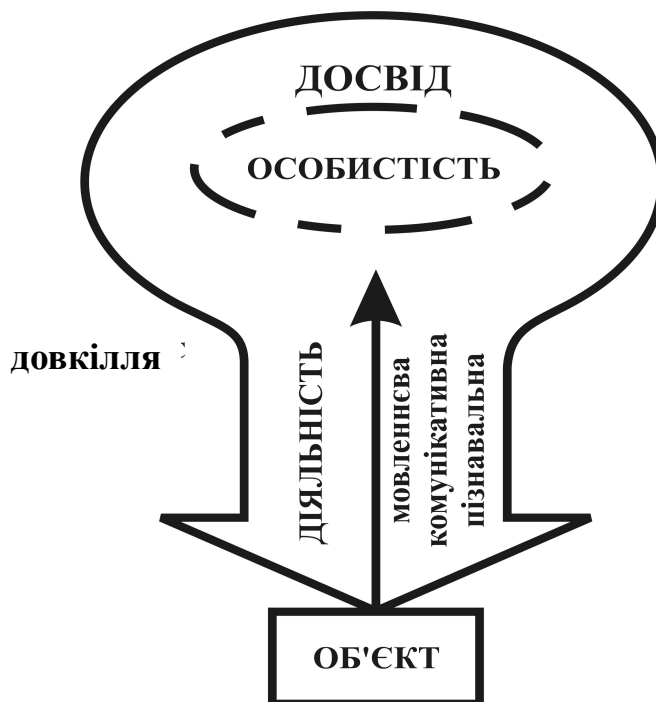


Рис. 1.2. Взаємозв'язок досвіду та діяльності

Як бачимо зі схеми, центральне ядро становить особистість, яка постійно перебуває в змінному стані (позначено переривистою смужкою), змінюється під впливом досвіду, який набувається людиною в тій чи іншій діяльності, сформований досвід є надбанням особистості. Досвіду поза діяльністю не існує, він виступає її результатом, а в подальшій діяльності, як бачимо зі схеми, він є необхідною умовою для її успішності. Інформаційну підтримку процесу набуття досвіду в будь-якій діяльності забезпечує спілкування, засобом якого виступає мовлення. Слід визначити, що емоційно-ціннісне ставлення особистості до процесу набуття досвіду, яке може бути позитивним чи негативним, значною мірою визначає кінцевий результат усього процесу.

У психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених вивченню та аналізу сутності поняття „досвід”, його зміст раціонально диференціюється на три підструктури: інформаційну, операційну та мотиваційну. В деяких дослідженнях структурні компоненти досвіду не об'єднуються в підструктури чи групи, а лише називаються. Так в процесі аналізу структури життєвого досвіду О. Колеснікова [102] виділяє наступні компоненти: оцінка знань, розумові вміння, практичні вміння. На наш погляд, диференціація

змісту досвіду на три підструктури є більш вдалою, оскільки усі зазначені компоненти входять до однієї з трьох складових.

Розділяючи таку точку зору, було виокремлено в структурі досвіду три складові: мотиваційна, інформаційна, операційна. *Мотиваційна* складова включає оцінки, орієнтації, інтереси, цілі. Зауважимо, що мотиваційна складова є найважливішою для процесу набуття досвіду та його змісту. *Інформаційна* складова складається з освоєних уявлень та понять, знання законів тощо. До *операційної* складової досвіду належать сформовані дії, наявність умінь та навичок, уміння приймати рішення та діяти відповідно до ситуації, що склалася, готовність до варіативних дій у життєвих ситуаціях вибору.

Процес набуття досвіду також залежить від особистісних властивостей суб'єкта, що відображають розвинені особистісні якості, важливі для будь-якої діяльності, та сформовані інтелектуальні здібності. Чим більш кмітлива, ініціативна, обізнана з різних сфер життя людина, тим легше відбувається процес набуття досвіду, тим глибший та змістовніший буде досвід за своїм наповненням.

Досвід як економічна категорія є недостатньо визначеною в соціально-економічних працях. Але виникнення нової науки, соціоекономіки, дозволило розглядати економічний досвід як невід'ємну умову та результат елементарної економічної діяльності.

Виходячи з розуміння поняття „**економіка**” як „сукупності суспільно-виробничих відносин; господарчого життя, стану господарства (країни, району тощо); наукової дисципліни, що вивчає фінансово-матеріальний аспект будь-якої галузі господарської діяльності” [32, с. 256], економічний досвід належить до організації та ведення економіки, пов'язаний з нею, та є таким, що „дає можливість зекономити що-небудь; вигідний у господарському аспекті” [там же].

Весь процес формування економічного досвіду відбувається у двох напрямках. По-перше, людина засвоює досвід попередніх поколінь у вигляді

сталих економічних законів та понять (через телебачення, батьків, друзів). Сформований досвід є необхідним надбанням людини для орієнтації та участі в соціально-економічній сфері життєдіяльності. По-друге, елементарний економічний досвід формується в результаті власної економічної діяльності людини. Це може бути спостереження за економічними процесами, виконання соціально-економічних ролей, участь в економічних взаємозв'язках між різними людьми (обмін, продаж, купівля). Отже, економічний досвід виступає, з одного боку, результатом економічної діяльності, а з іншого – необхідною умовою для подальшої власної економічної діяльності.

Таким чином, у дослідженні ми визначили **первинний економічний досвід** як елементарну форму відбиття економічної діяльності, що, з одного боку, є сукупністю отриманих раніше знань про сутність економічних стосунків та понять, сформованих елементарних економічних вмінь і навичок, з іншого – виступає необхідною умовою для подальшого їх збагачення.

Первинний економічний досвід забезпечується знаннями про соціальну нерівність (бідність – багатство), про необхідність праці, елементарними навичками шопінгу (уміння робити покупки, співвідносити свої потреби з можливостями). Збагаченню економічного досвіду сприяє спостереження за економічними процесами та власна елементарна економічна практика.

Первинний економічний досвід, відповідно до визначеної структури досвіду, має такі компоненти: *мотиваційний, інформаційний, операційний*.

Мотиваційний компонент складається з уміння оцінювати соціально-економічну ситуацію, орієнтуватися в економічних процесах; інтересів до економічної сфери життєдіяльності та вміння ставити мету, враховуючи власні можливості, сформовані знання та вміння. Інформаційний компонент включає сформовані економічні уявлення, освоєні економічні поняття, знання й розуміння основних економічних процесів. До операційної складової первинного економічного досвіду належать сформовані

економічні дії, наявність елементарних умінь та навичок, уміння приймати рішення та діяти відповідно до соціально-економічної ситуації, що склалася, готовність до варіативних дій у життєвих ситуаціях економічного вибору.

Для успішного набуття, збагачення та використання первинного економічного досвіду також необхідними є розвинені морально-економічні якості, необхідні для успішної економічної діяльності, та сформовані інтелектуальні здібності людини.

Коротко схарактеризуємо поняття „морально-економічні якості”, оскільки вони є недостатньо визначеним у педагогіці та психології.

Загальна історія розвитку людства засвідчує, що на всіх її етапах пріоритетним у вихованні підростаючого покоління було формування особистісних якостей, необхідних у процесі життєдіяльності. Так, у первісному суспільстві життєво необхідними вважались добросовісність та відповідальність за виконання конкретних обов'язків під час полювання, воєнних дій тощо. Спартанська та афінська системи виховання додали до цього переліку виховання справедливості у вільних громадян як право розпоряджатися життям та працею рабів. У древніх слов'ян цінувалися працелюбність, мужність та відважність. У період Середньовіччя в Західній Європі визначались „лицарські якості”: великодушність, чесність, правдивість, безкорисність, почуття обов'язку тощо.

Філософи, громадські діячі, педагоги Нового часу розглядали формування соціально-моральних якостей у тісному поєднанні з господарчо-економічними: виховання джентльмена, який є підприємливим, напористим у досягненні власних інтересів, але не перешкоджає в цьому іншим (Д. Локк); виховання справедливості, правдивості, ініціативності, владності, чесності (П. Лесгафт К.-А. Гельвецій, Ж.-Ж. Руссо); розвиток ініціативності та самостійності (М. Монтесорі).

Отже, загальнолюдські моральні якості є важливим елементом морального складу людини будь-якої епохи та наповнюються конкретним змістом залежно від конкретних соціально-економічних та політичних цілей,

які вирішує суспільство. Відповідно, модель високоморальної особистості складається для конкретного типу суспільства, часу, для конкретних потреб та умов суспільного розвитку.

Морально-економічні якості сучасного громадянина, з одного боку, становлять систему якостей, що забезпечують цілеспрямованість, моральність, діловитість особистості, незалежно від сфери їх прояву. З іншого боку – це сукупність спеціальних умінь та навичок, необхідних для успішної економічної діяльності. У такому випадку головним критерієм оцінки морально-економічних якостей особистості (економічно успішної) є їх відповідність завданням самореалізації особистості в конкретних суспільно-історичних, національних, соціально-економічних умовах. В образі досвідченої, моральної, підприємливої сучасної людини поєднуються традиційно позитивні якості (чесність, комунікабельність, ентузіазм, самостійність, надійність) та якості, що відповідають потребам і вимогам сучасного суспільства (ініціативність, відповідальність, економність, підприємливість, розважливість).

Зауважимо, що всі зазначені моральні якості необхідно розглядати в тісному взаємозв'язку. Так, О. Омаров в аналізі поняття „підприємливість” розгортає широкий спектр взаємопов'язаних з ним характеристик: гнучкість мислення, готовність до виправданого ризику, діловитість, почуття власної гідності, винахідливість, критичність мислення, комунікабельність, незалежність, ініціативність, мужність, організованість, прагнення до лідерства, творчий характер мислення, відповідальність, енергійність [159, с. 8 – 18].

Отже, морально-економічні якості особистості необхідно розглядати як сукупність базисних позитивних якостей, які, по-перше, відповідають потребам суспільства та гармонують з моральною й економічною культурою інших людей, по-друге, регулюють формальні та неформальні особистісні відносини в господарсько-економічній і в інших сферах життєдіяльності особистості.

До базисних морально-економічних якостей сучасності відносимо такі інтегровані якості: чесність, ініціативність, ентузіазм, надійність, відповідальність, самостійність, комунікабельність, економність, підприємливість, розважливість, діловитість, наполегливість.

Як було зазначено раніше, відмінною рисою будь-якого досвіду є те, що він формується в процесі діяльності й виступає як спроможність суб'єкта до самостійного найбільш ефективного виконання різних дій. Тобто досвід є не лише джерелом самостійного отримання знань, але й галуззю діяльності, яка полягає у використанні цих знань у повсякденному житті. У процесі такої діяльності відбувається не лише збагачення досвіду, але й розвиток самого суб'єкта.

Уперше соціально-історичний підхід до вивчення процесів розвитку психіки людини у вітчизняній психології застосував Л. Виготський. Соціальне формування й розвиток особистості він називав „культурним рядом онтогенезу людини” [39, с. 47]. Подальшого розвитку цей підхід до вивчення психіки людини набув у працях Б. Ананьєва [6; 7], О. Леонтьєва [126; 127; 128], С. Рубінштейна [187; 188; 189].

„Головним процесом, яким характеризується психічний розвиток дитини, – зазначає О.Леонтьєв, – є специфічний процес засвоєння, або привласнення нею досягнень розвитку попередніх поколінь людей, які на відміну від досягнень філогенетичного розвитку тварин не фіксуються морфологічно й не передаються шляхом спадковості” [129, с. 547].

У вітчизняній психолого-педагогічній науці загально визнаним є положення про те, що освоєння суспільно-історичного досвіду впливає на загальний розвиток особистості. Соціальний досвід перетворюється в знання й уміння підростаючого покоління, що є найбільш універсальним засобом передачі й закріплення людського досвіду. У цьому зв'язку Б. Ананьєв зазначав, що „формування особистості шляхом інтеріоризації – привласнення продуктів суспільного досвіду та культури в процесі

виховання й навчання – є разом з цим освоєння конкретних позицій, ролей та функцій, сукупність яких характеризує її суспільну структуру” [6, с. 172].

Для того щоб брати участь у житті суспільства, кожний індивід повинен освоїти необхідний загальнолюдський досвід, увійти в процес пізнання. Б. Ананьєв з цього приводу пише: „Кожний індивід разом зі своїм поколінням включається в цей процес і насамперед „засвоює” продукти суспільного розвитку: певні духовні цінності класу й епохи, що утворюються шляхом інтеріоризації його внутрішнього світу” [8, с. 165].

Таким чином, завдяки процесу інтеріоризації, переходу зовнішнього плану у внутрішній план особистості здійснюється привласнення суспільно-історичного досвіду окремою особистістю. Ідея інтеріоризації досвіду як процесу його привласнення особистістю була висунута Л. Виготським та набула подальшого розвитку в наукових працях О. Леонт'єва [127; 128], П. Гальперіна [46], О. Запорожця [78] та інших.

У працях відомих психологів і педагогів (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонт'єв, О. Усова, Г. Щукіна й ін.) розкривається поступовий і безперервний процес оволодіння дитиною суспільно-історичним досвідом, накопиченим людством. Накопичення дитиною знань про навколишню дійсність та накопичення власного досвіду змінює характер взаємодії її зі світом, її життєву позицію. У процесі використання наявного в дитини досвіду відбувається подальше розширення, уточнення, диференціювання й узагальнення знань, удосконалення розумових та практичних умінь. Це дозволяє самостійно використовувати знання, уміння та навички в нових життєвих ситуаціях, для розв'язання нових завдань (пізнавальних і практичних). Таким чином, іде постійний та безперервний процес трансформації досвіду дитини, його поповнення й збагачення [7; 78; 234].

Предметність досвіду утворює простір для прояву діяльнісних властивостей дитини як суб'єкта культурно-історичного процесу. Досвід втілює культурну міру історичного розвитку. Досвід – відбиття практики,

оскільки він становить собою відносно завершену стадію культурно-історичного процесу; разом з тим він виступає й основою для подальшого розвитку, бо досвід не тільки актуалізується в теперішньому часі, але й може бути реалізований у майбутньому.

На відміну від до соціальних рівнів розвитку, минулий час історії не втрачається, не зникає без сліду, а зберігається в досвіді. Тому навчально-виховний процес та взагалі процес становлення особистості є сходженням до джерел історії, процес постійного самовдосконалення. Саме досвід надає культурно-історичному процесу характеру неподільності. Тобто досвід є не лише підґрунтям для розвитку окремої людини, але й тим, що об'єднує майбутнє та минуле. Досвід несе в собі знання й уміння попередніх поколінь, які збагачують наш досвід, а наші надбання стануть основою для формування досвіду майбутніх поколінь [181].

У психолого-педагогічній літературі поняття „особистий досвід” вживається досить широко. Сутнісне розмаїття визначень досвіду зумовлено, тим, що досвід належить до галузі відносин, взаємодії між суб'єктом і об'єктом пізнання. В одному випадку досвід визначається як сукупність закріплених у пам'яті відчуттів і сприйняття; в іншому – як способи й засоби практичної й пізнавальної діяльності; у третьому – як сукупність практичних засвоєних знань, навичок і вмінь [22; 64; 163].

Поняття „досвід” трактується як знання, навички, уміння, набуті в процесі організації навчання й виховання, і як знання, навички, уміння, набуті поза системою організації [169, с. 56]. Усі ці компоненти досвіду представляють той чи інший бік людської діяльності.

Існує й більше широке визначення поняття досвіду. Так, М. Скаткін [60] і І. Лернер [131] відзначають, що соціальний досвід у всій багатомірності й складності перетворюється в знання, уміння й навички дитини, в ідеали і якості людини, що формується, в її ідейність і загальну культуру. Це визначення відображає освоєння особистістю різних галузей загальнолюдського досвіду.

Про наявність особистісного досвіду в структурі змісту навчання йдеться в багатьох дидактичних концепціях. Особливо яскраво проблему формування досвіду відбито в педагогічній спадщині Джона Д'юї, який зазначав, що мета керівництва освітою полягає у визначенні шляху, який веде від власного досвіду дитини до зрілого досвіду людства, відображеного в мистецтві, науці й промисловості [57].

Розглядаючи питання про сутність зв'язку теорії з практикою навчання, М. Терьохін висловлює загальну думку, що в освітньому процесі використовується насамперед суспільно-історична практика людини в основних діяльнісних галузях. Разом з тим важливе місце в навчанні займає безпосередньо сприйняття дитиною практики педагога й виробничої діяльності дорослих, та, нарешті, й особиста практика [206]. Його думку уточнює З. Калмикова: „Чим ширше коло предметів, явищ, з якими встановлюється зв'язок досліджуваного теоретичного матеріалу, чим істотніші при цьому виділені ознаки, тим глибшим є розуміння узагальнених теоретичних знань. Таким чином, шляхом до розуміння нового матеріалу є саме особистий досвід дитини ” [91, с. 12].

В. Богін справедливо зазначає, що знання можуть бути сформовані лише самим учнем і тільки з того матеріалу, що вже є в нього у свідомості, у його досвіді – „коморі”, де зберігається все, що він уже знає. Треба навчити дитину ходити в „комору” свого досвіду, знаходити там потрібні знання й зв'язувати їх між собою. Якщо ми хочемо, щоб знання були, треба не тільки вчити їх одержувати, треба усунути те, що заважає їх формувати на основі звернення до власного досвіду [18, с. 126].

Життєвий досвід дітей визначається тим, де і як виховувалася дитина, які її фізичні та психологічні властивості, умови життя, які її інтереси. Індивідуальне, особисте в досвіді кожної дитини відкриває педагогові ті особливості, які необхідно враховувати в процесі навчання й виховання [31].

В. Онушкін і Ю. Кулюткін переконані, що активна позиція особистості дорослої людини визначає не тільки її загальне ставлення до навчання, не

лише її потреби й запити, але й сам процес розвитку навчального матеріалу, засвоєння знань. Головне, що характеризує особливості засвоєння знань дорослими людьми, – це наявність у них життєвого досвіду. Взаємозв'язок теоретичних знань, засвоєваних дорослими, з їхнім життєвим досвідом, з одного боку, сприяє підвищенню якості засвоєння теорії, а з іншого – веде до розширення особистого досвіду [160].

Цілісна система поглядів на роль життєвого досвіду особистості в освітньому процесі висвітлюється в теорії вітагенного (життєвого) навчання, запропонованій О. Белкіним. Ця теорія ґрунтується на тому, що досвід виконує не тільки допоміжну, але й самостійну освітню функцію, що дозволяє здійснити в педагогічному процесі прогностичну діяльність переносу тенденції розвитку в минулому на майбутній досвід життя, створити умови для ефективного співвіднесення теоретичних знань, отриманих у ході освітнього процесу, з реаліями життя [15].

Отже, специфіка особистісного досвіду виявляється в наявності одночасно змістового („будівельний матеріал” особистісних функцій, властивостей індивіда), й процесуального (зміна „хвилювань”, суб'єктивна активність виховання) аспектів. Зазначимо, що особистісний досвід – автономне по відношенню до предметного змісту навчання. Це положення було встановлено завдяки дослідженням і розробкам у галузі змісту, структури та методології проектування навчання (І. Лернера [131], М. Скаткіна [60]). Зміст навчання, як показали вони, не зводиться до основних наук, а включає компоненти з різних галузей культури, тобто різні види досвіду.

У теорії І. Лернера визначено чотири види досвіду – досвід використання так званих „готових знань” для орієнтування в життєво-практичних та пізнавальних ситуаціях, досвід використання також раніше засвоєних способів виконання різних видів людської діяльності (оволодіння цими діяльностями), досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу [131]. Перші три види пов'язані зі змістом, організацією,

регуляцією чи формою тієї чи іншої предметної діяльності. Тобто йдеться про присвоєння предметної культури.

Так, специфічно людський досвід зовні об'єктивується у двох основних і протилежних формах, які можна назвати конкретною й абстрактною. Конкретна форма представлена різними предметами, головне місце серед них належить знаряддям праці. Абстрактна – знакова система, мова. У знаковій системі виражене знання законів дійсності, законів природи, розвитку людського суспільства. Мова є сховищем накопичених знань, інформації. Об'єктивуючись у конкретній і абстрактній формах, суспільно-історичний досвід здобуває самостійність стосовно кожного з людей, процес його освоєння проявляється як внутрішня властивість індивіда [176].

Значення набутого досвіду для ефективної діяльності суб'єкта виходить з тих функцій, що виконує досвід. Кількість цих функцій та якість їх виконання не тільки неоднакова, але й залежить від рівня розвитку самого соціального суб'єкта, багатства змісту власного досвіду, ступеня його осмислення та використання. Засвоєний досвід перетворює людину в соціальному значенні та не передається генетично.

В. Карагодін визначає такі **функції досвіду** (рис. 1.3): прагматична (регулятивна, цілепокладальна, функція детермінації, практична, та функції контролю) допомагає суб'єкту ставити цілі та досягати конкретних результатів; гносеологічна (евристична, пояснювальна, оцінювальна, доказова) дозволяє отримувати та перевіряти необхідну для наступної діяльності інформацію; світоглядно-ідеологічна (виховно-моральна) та соціально-регулятивна (комунікативна, соціально-адаптивна, соціально-управлінська) важливі для формування якостей суб'єкта та його соціальних взаємодій [93].

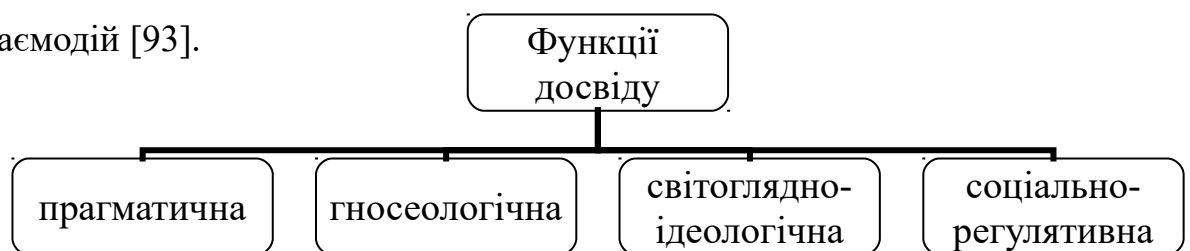


Рис. 1.3. Функції досвіду

Для організації навчально-виховного процесу значущими є поступовість, *поетапність* процесу опанування соціальним досвідом: а) стадія інтеріоризації, коли суб'єкт сприймає схему діяльності зовнішнім способом, поступово перетворюючи її у внутрішній план; б) стадія ідентифікації, коли суб'єкт діяльності засвоїв дії, але не настільки, щоб виконувати їх автономно; а він сам виступає як жива схема діяльності; в) стадія екстеріоризації, коли суб'єкт здатен рефлексувати власний досвід як схему діяльності, відтворювати в уяві, а потім передавати свій досвід іншому суб'єкту [219].

Якщо значущість досвіду розглядати з позиції нормативно-соціальної, то знаходимо у свідомості емоційно-ціннісні характеристики досвіду, що є підставою для відокремлення позитивного та негативного досвіду. Позитивним вважають досвід, який є частиною культури, що засвоїла людина. Негативний виникає при неможливості оволодіти соціально-ціннісними елементами культури та як компенсація недоліку псевдо-насолодою (насамперед, це шкідливі звички).

Як було зазначено раніше, умовою для набуття досвіду є включення в діяльність. У дітей від народження в різних видах діяльності поступово формується пізнавальний досвід як основа їхнього психічного, інтелектуального, соціального розвитку. У центрі нашого дослідження – набуття дітьми первинного економічного досвіду, що формується саме в процесі елементарної економічної діяльності.

Система відтворення досвіду передбачає такі ланки: формування та накопичення, що можуть проходити стихійно чи організовано, цілеспрямовано; осмислення, узагальнення та оцінка досвіду суб'єктом, адже неосмислений досвід не може зберігатися та трансформуватися далі; трансляція (передавання), використання досвіду (отримати досвід від іншого суб'єкта в готовому вигляді неможливо, передаються лише висновки, знання, що входять до досвіду, тобто частина досвіду); засвоєння та використання досвіду складається з наслідування, запозичення, адаптації та

закріплення, після чого суб'єкт самостійно використовує та транслює досвід. Ці ланки є підставою для класифікації різновидів досвіду.

Так, безпосередній досвід формується й набувається тільки в результаті організованої та цілеспрямованої діяльності суб'єкта. Залежно від ступеня осмислення та узагальнення виділяємо такі види досвіду: неосмислений, неузагальнений, узагальнений та систематизований. Процес засвоєння готових знань є основою для виникнення репродуктивного досвіду. На нашу думку, більш ефективним є забезпечення творчого досвіду, формування якого відбувається в процесі власної, творчої, пошуково-дослідної діяльності суб'єкта.

Отже, усі вищезазначені характеристики, що лежать в основі досвіду, є підґрунтям для виокремлення різновидів досвіду, їх представлено у вигляді таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Таксономія видів досвіду

Підстави для класифікації	Види досвіду
Види діяльності, у яких формується досвід	пізнавальний
	політичний
	досвід спілкування
	економічний
	сімейно-побутовий
Соціальна приналежність досвіду	індивідуальний
	груповий
	класовий
	досвід народних мас
Час набуття досвіду	минулий
	теперішній
	майбутній
Суб'єктивність досвіду	власний
	запозичений
Походження досвіду	безпосередній
	непряний
Характеристика засвоєння досвіду	репродуктивний
	творчий

Продовження таблиця 1.1

Рівень осмислення досвіду суб'єктом	неосмислений
	неузагальнений
	узагальнений
	систематизований
Залежність від досягнень суб'єкта	позитивний
	негативний
Залежність від рівня сформованості досвіду	умоглядний
	первинний
	вторинний

Як бачимо з наведеної таблиці, існує багато різних видів досвіду, залежно від рівня його осмислення, від часу набуття, соціальної приналежності тощо, але в нашому дослідженні ми ставили за мету розкрити специфіку первинного економічного досвіду, його складові та особливості формування.

Відповідно до компетентнісного підходу в сучасній освіті формування та збагачення досвіду розглядається як невід'ємна складова навчально-виховного процесу. Так, у Базовому компоненті дошкільної освіти України досвід розкривається як засвоєне на практиці чуттєве пізнання дійсності; єдність знань, умінь, навичок, переживань, міркувань, реалізованих прагнень, звичок людини.

Індивідуалізація як засіб реалізації заявленої Базовим компонентом особистісно орієнтованої моделі будується на врахуванні педагогами особисто пережитого досвіду дитини, культивує його як психологічну опору, що допомагає дитині відбутися в ролі особистості, адже сформований досвід є не лише основою для успішного навчально-виховного процесу, але й є значним підґрунтям для соціалізації та становлення особистості дитини [104, с. 92].

Серед вітчизняних науковців процес накопичення досвіду найбільш послідовно, на нашу думку, представлено в працях О. Кононко. Вона виділяє такі чинники накопичення особистого досвіду: власна індивідуальна практика дитини (успішна, неуспішна); оцінні судження авторитетних

дорослих (позитивні, суперечливі, негативні); оцінки однолітків, з якими дитина сперечається й порівнює себе. „Індивідуальний досвід слід брати до уваги, урахувувати його, співвідносячи з ним науковий матеріал, який пропонується в ході навчання. Чим досвідченіша дитина, тим виразніше проявляється її суб'єктність – здатність поводитися незалежно, ініціативно, зі знанням справи, свідомо, відповідально” [104, с. 91].

Завдяки особистому досвіду в дитини створюється власна картина світу. Причому О. Кононко наполягає на пріоритетності саме цього завдання перед „гонитвою за науковістю й глибиною знань з тих чи інших предметів”. Саме тому важливо, щоб батьки й педагоги не ігнорували досвід дитини, а спиралися на нього та створювали умови для його подальшого накопичення й збагачення [104, с. 92].

С. Ладивір зауважує, що „досвід, навіть і досить змістовий, є лише одним зі складників творчої особистості. І лише коли такий досвід органічно вплітається у внутрішній світ дитини з перших років і на тривалий час він стає визначальним чинником повноцінного розвитку особистості” [123, с. 4].

Оскільки в центрі нашого дослідження один зі специфічних видів досвіду, первинний економічний досвід, окреслимо основні його змістові та формальні параметри.

1.2. Первинний економічний досвід у системі економічної соціалізації та виховання дітей

Установлення вихідних теоретичних позицій дослідження вимагає від нас насамперед визначення місця первинного економічного досвіду в системі економічного виховання та економічної соціалізації.

На сучасному етапі процес економічного виховання характеризується наявністю різноманітних поглядів щодо його сутності та технологій у контексті дошкільної освіти. Разом з економічним вихованням актуальності набуває розгляд одного з компонентів соціалізації дитини – економічної

соціалізації, складовими якої є елементарні економічні знання, сформовані способи поведінки, а також особистісні утворення, які ми визначаємо необхідними для успішної економічної діяльності.

Економічна соціалізація – це об’єктивний процес засвоєння індивідом економічних поглядів, зразків економічного поведіння, освоєння соціальних ролей, навичок, цінностей, пристосування особистості до соціальних норм [100, с. 52].

Аналіз зарубіжних концепцій соціалізації в дитинстві дозволяє виділити дві галузі досліджень з метою оцінки перспектив їх використання в соціальній реальності.

Перша група поєднує роботи, присвячені проблемам соціалізації й ролі соціальних інститутів у розвитку особистості: У. Бронфенбреннер [25], Е. Дюркгейм [68], Т. Парсонс [164].

Інша – дослідження, присвячені різним аспектам економічної соціалізації в дитинстві: Е. Макніл [243], Б. Стейсі [245; 246], К. Роллан-Леві [244].

У широкому розумінні економічну соціалізацію можна розглядати як процес становлення економічного мислення, у тому числі процес інтеріоризації нової реальності, що включає пізнання економічної дійсності, засвоєння економічних знань, формування навичок економічного поведіння й реалізація їх у реальній дійсності. Метою економічної соціалізації є вироблення адекватних і гармонійних уявлень з економічної сфери життєдіяльності, знання основних економічних категорій, розвиток елементарних навичок економічного поведіння. Варто зазначити, що мета й завдання економічної соціалізації багато в чому збігаються з метою й завданнями економічного виховання, оскільки вона здійснюється з використанням тих самих засобів і методів впливу на економічну свідомість [100; 202].

Уважаємо, що процес економічної соціалізації в дитинстві пов’язаний не тільки з повсякденним життям дитини, але й з досить загальними

соціально-економічними проблемами. Щоб уникнути однобічного підходу, необхідно використовувати систему якісно-кількісних показників, що дозволяє розкрити процес економічної соціалізації в дитинстві з урахуванням різних форм її прояву. Провідна роль тут належить, на нашу думку, реальному включенню дитини в ті галузі діяльності, у яких відбувається засвоєння економічних знань і досвіду економічної поведінки [23; 24]. Стосовно дошкільного віку поняття економічна соціалізація інколи замінюють поняттям споживчої соціалізації, пов'язаної з формуванням навичок споживчого (купівельного) поведіння й засвоєння знань про економічні поняття різних аспектів, що характеризують споживання: гроші, покупка, місце покупки тощо. Споживче поведіння в дитинстві має специфічні риси, що виявляються в обмеженості рівня споживчих ресурсів; значній зовнішній залежності купівельних можливостей; реалізації можливості придбання дітьми типових продуктів і послуг (насолони, ігри, розваги) лише під наглядом дорослих та нетривалі за часом планування покупок.

Головна риса розвитку економічних уявлень у дитинстві полягає в установленні прямої залежності знання від сформованого досвіду, залучення дитини до економічних відносин. Для формування економічних уявлень дошкільників провідним є поведінковий компонент, а з початком навчання в школі підсилюється роль когнітивного компонента. Вважаємо за необхідне уточнити й наповнити конкретним змістом поняття „економічна соціалізація” стосовно дітей дошкільного віку.

У визначенні складових економічної соціалізації ми спиралися на наукові праці О. Козлової, В. Москаленка, М. Стельмашук, які виділяють у структурі економічної соціалізації три компоненти: когнітивний, поведінковий та емоційно-ціннісний [100; 151; 202].

Когнітивний компонент орієнтований на загальні знання, у тому числі й економічні, які діти освоюють у ході соціалізації. Поведінковий компонент відбиває зразки економічного поведіння, які дитина засвоїла й

привласнила в певний віковий період. Емоційно-ціннісний компонент становить собою емоційне сприйняття та ставлення дитини до економічної реальності.

Складові процесу економічної соціалізації, які відображають зміни, що відбуваються в дитинстві, представлено у вигляді схеми (рис. 1.4).

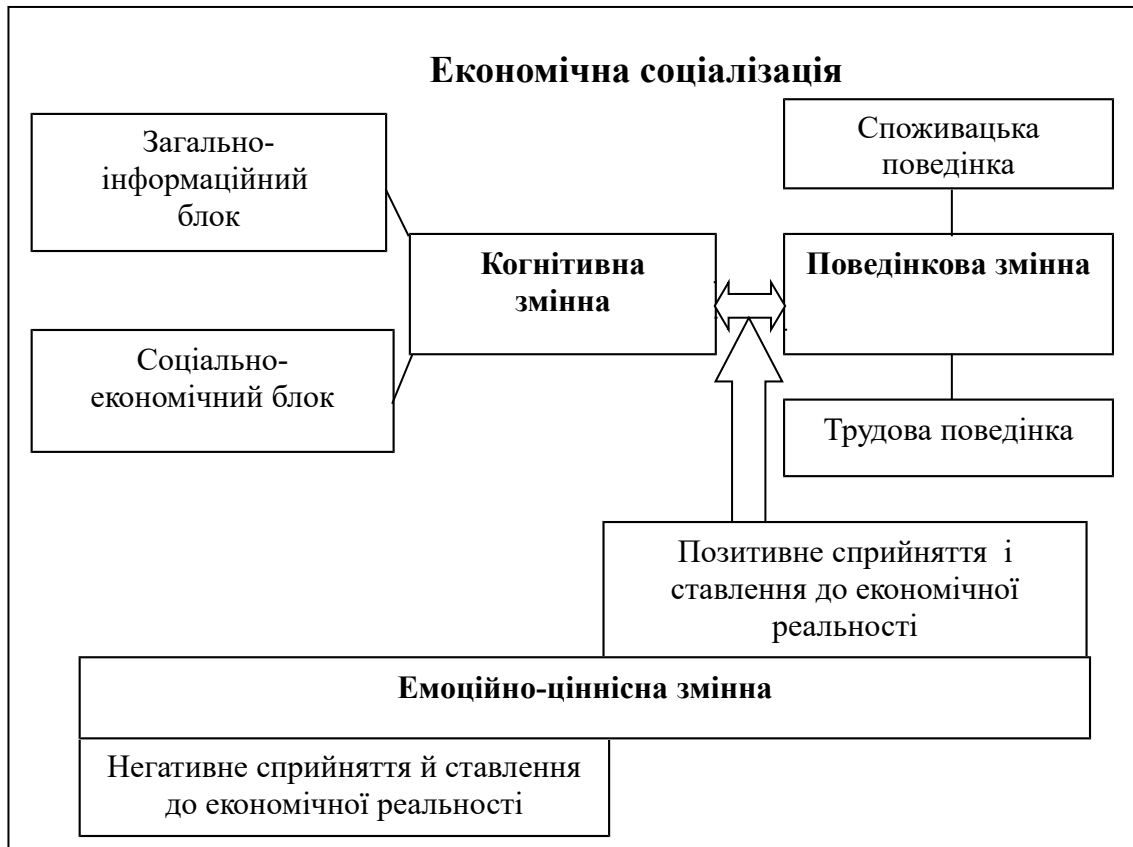


Рис. 1.4. Складові процесу економічної соціалізації

Як бачимо зі схеми, названі вище складовими економічної соціалізації компоненти перебувають у постійному розвитку, що відбито у схемі в їх назві – змінні. Так, індиферентне, можливо негативне ставлення до економічної реальності під впливом соціалізаційних процесів, зокрема виховання, переростає в позитивне сприйняття та ціннісне ставлення до економічної дійсності. Зазначимо, що саме позитивне сприйняття економічної реальності стане підґрунтям для подальшої економічної соціалізації.

Когнітивна та поведінкова змінні є взаємообумовленими та взаємозалежними. Як без елементарних знань неможлива економічно

компетентна поведінка, так і під час економічної поведінки дитина засвоює нові економічні поняття.

Когнітивна змінна економічної соціалізації в дошкільному віці характеризується залежністю поінформованості дітей від складності того або іншого економічного поняття, обмеженою можливістю безпосереднього ознайомлення з його проявами в реальності.

Поведінкова змінна економічної соціалізації в дитинстві залежить від того, які умови створюють дорослі для формування споживчих та трудових умінь, виховання позитивного ставлення до праці та економіки, від того, яким є сприйняття економічної реальності дитиною. Негативне ставлення не може стати підставою для успішної соціалізації, та навпаки, позитивне – сприяє розвитку інтересу та мотивації дитини до участі в економічній галузі життєдіяльності. Як бачимо, процес економічної соціалізації в дошкільному дитинстві носить стадіальний характер. Стадіальність значною мірою детермінована віком і ступенем занурення дітей в економічний світ дорослих.

Сучасну дитину вже з перших років життя оточує економічне середовище, наповнене різноманітними економічними поняттями та процесами. Безумовно, що розглянутий процес економічної соціалізації ширший порівняно з процесом економічного виховання. Але в більшості випадків дуже важко простежити за тим, що засвоює дитина в процесі спілкування з однолітками, перегляду телебачення, зі спостереження за діяльністю дорослих, та встановити відповідність такої інформації морально-етичним нормам суспільства. Саме тому важливо сформувати в дітей дошкільного віку елементарний економічний досвід, що стане базою для подальшої успішної економічної соціалізації та економічного виховання.

Метою дослідження є визначення педагогічних умов формування первинного економічного досвіду, саме тому зробимо короткий опис процесу економічного виховання.

У сучасній педагогічній теорії економічне виховання розглядається багатоаспектно. Дослідники П. Атутов [10], С. Батишев [14], Ю. Васильєв [31], Н. Кулакова [119] розглядають економічне виховання як одну із складових трудового виховання. У цьому випадку економічна освіта й виховання виявляються в підготовці вихованців до життя й праці й стають однією з необхідних умов громадської, трудової й моральної зрілості людини.

М. Малишев, К. Петросян, О. Соболева [144], В. Розов, Б. Шемякін П. Шемякін [186] вбачають в економічному вихованні синтез трудового, морального, ідейно-політичного виховання, що може вважатися самостійним напрямком, має специфічні цілі, завдання, зміст і перебуває в діалектичному взаємозв'язку з іншими сторонами виховання.

Учені А. Аменд [3], Н. Барило [12], М. Єрмоленко [69], І. Іткін [84], Н. Кулакова [119], І. Мельничук [149], Л. Пономарьов, В. Попов, В. Чічканов [175], І. Сасова [194], О. Шпак [231] розглядають економічну освіту й виховання як самостійний науковий напрям. Деякі науковці (Л. Горкіна [49], О. Камишанченко [92], А. Кітов [96], В. Кондратьєв [105], Т. Любимова [140], І. Прокопенко [180], О. Шпак [231; 232]), даючи визначення економічне виховання, зауважують, що його основою є формування економічного мислення, свідомості, поведження й інших соціально-психологічних якостей особистості, які необхідні їй у виробничо-економічній діяльності й повсякденному житті.

Більшість науковців вважають, що економічне виховання виражається насамперед в осмисленому, усвідомленому, відповідальному ставленні до праці людей [186; 227; 228], навколишнього середовища, результатів праці й природного середовища, до матеріальних цінностей, до продуктів, засобів праці, предметів споживання, грошей [92; 113], до власності, природних ресурсів, часу [49; 183; 236].

Гносеологічний аспект економічного виховання розглянули філософи Л. Пономарьов, В. Попов, В. Чічканов [175], які досліджували проблему

економічної свідомості. Економічну форму суспільної свідомості розглядали також у своїх дисертаціях В. Дудик [66], І. Іткін [84], В. Попов [177; 178], які визначили сутність, місце, опорні категорії економічного виховання.

У дослідженні ми розглядаємо **економічне виховання** як цілеспрямований процес взаємодії дорослого та дитини, орієнтований на засвоєння доступних віку елементарних економічних понять, формування моральних почуттів та морально-економічних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності, розвитку інтересу до економічної сфери життя, формування навичок соціально-економічної поведінки.

Зазначимо, що економічне виховання дошкільників є складовою безперервного процесу економічного виховання особистості. Отже, мета, завдання та засоби економічного виховання дошкільників та економічного виховання взагалі збігаються. Оскільки економічне виховання дітей дошкільного віку не відокремлювалось в окрему галузь педагогіки, вважаємо за необхідне принаймні побіжно оглянути особливості процесу економічного виховання школярів.

Історично найближчою до сучасної концепції економічного виховання, є погляди Я.А. Коменського [103] на процес економічного виховання підростаючого покоління. Він розглядав сутність економічного виховання як систему раціональності і порядку в природі, в соціальному житті, в творчості, в опануванні дитиною ремеслом.

На необхідність ранньої економічної освіти також наголошував К.Д. Ушинський [212]. Він націлював вихователів на добір завдань для дітей, які б не повинні були втрачати практичного значення, бо згодом вони могли б стати першими уроками в домашньому господарстві і політичній економії.

У педагогічній спадщині А.С. Макаренка [141; 142] багато уваги приділялось економічному вихованню дітей у колективі. Він в повній мірі розкрив господарювання дитячого закладу як педагогічний фактор. А.С. Макаренко впроваджував в практику економічної діяльності дитячого колективу систему моральних якостей, що проявляються в праці, а також

при розподілі та обміні продукту праці: справедливість, гідність, чесність, бережливість, практичність, ощадливість тощо.

В.О. Сухомлинський [204] вважав, що розподіл праці за загальними ознаками (праця навчальна і виробнича, короткострокова та довготривала, платна та безкоштовна тощо) може бути педагогічною основою для економічного виховання учнів.

Означені педагогічні погляди педагогів-класиків на проблему економічного виховання підростаючого покоління стали фундаментом для сучасних педагогічних систем.

Проблемі формування в школярів економічних знань, умінь і навичок у процесі вивчення основ різних наук присвячено праці Н. Барило, Ю. Васильєва, Г. Гебекова, Н. Кулакової, О. Лосєвої, С. Калініна та інших. Вони виділяють й ранжують економічні знання, визначають основні й допоміжні економічні поняття.

У роботах І. Сасової [193; 194; 195] розглядаються теоретичні й практичні питання економічної підготовки школярів до трудової діяльності в нових умовах господарювання. Авторка розробила критерії оцінки економічної ефективності підготовки школярів, її змісту, використаних методів й форм, а також визначила особливості педагогічного керівництва діяльністю учнів під час їхньої праці в учнівських виробничих бригадах і шкільних кооперативах.

Теоретичні й практичні питання економічної освіти та виховання підростаючого покоління розкриваються в низці досліджень. Так, А. Аменд аналізує досвід економічної підготовки школярів, Б. Шемякін – шляхи взаємодії школи, родини й трудових колективів у вирішенні цього питання, а також аспекти педагогічного керівництва економічним вихованням учнів [227]. Різні питання економічної підготовки учнів молодшого шкільного віку є предметом досліджень Н. Кулакової [119], І. Мельничук [149].

Зауважимо, що існують істотні розбіжності в трактуванні категорії „економічне виховання”. Низка дослідників вважає, що економічне

виховання – широка категорія, що передбачає систематичний і цілеспрямований вплив суспільства на людину, і процес становлення кожного члена суспільства як господаря. На нашу думку, в цьому трактуванні поєднуються процеси економічного виховання та економічної соціалізації.

На розрізненні понять „економічна освіта” і „економічне виховання” як різних, але взаємопов’язаних боків єдиного процесу – економічної підготовки – наполягають у своїх працях Л. Кураков, Е. Соболева, В. Якімов. Під економічною підготовкою він розуміє процес і результат засвоєння суми економічних знань, оволодіння економічними вміннями й навичками, а також процес і результат формування якостей особистості, властивих господареві. А здійснення економічної підготовки відбувається шляхом економічної освіти й виховання [121, с. 11]. Такої самої думки дотримується І. Сасова [194]. Л. Пономарьов, В. Попов, В. Чічканов вважають, що економічне виховання є поняттям більш широким порівняно з економічною освітою і передбачає формування економічного мислення й свідомості, педагогічно продуману організацію економічної діяльності, а також відповідної системи виховних соціально-психологічних відносин [175, с. 182]. У цьому формулюванні економічного виховання найголовнішим є створення системи виховних соціально-психологічних відносин. А головне завдання економічної освіти полягає в розкритті змісту економічних понять, категорій, законів, розвитку інтересу до економіки й потреби в постійному відновленні знань. [175, с. 11].

Результатом і необхідною умовою економічної освіти й економічного виховання виступає сформований первинний економічний досвід дитини, який указує на компетентність дитини в економічній галузі життєдіяльності. Чим досвідченіша дитина, тим легше їй орієнтуватися в повсякденному житті, стикаючись з різноманітними елементарними економічними поняттями, адекватно діяти в ситуаціях, що склалися, виконуючи різноманітні соціально-економічні ролі. Саме тому формування первинного

економічного досвіду необхідно розпочинати вже в дошкільному віці, оскільки сформований досвід сприятиме подальшій економічній соціалізації та вихованню дітей.

Економічна соціалізація та економічне виховання розглядаються як процеси формування в дітей економічної культури й реалізації моральних норм та навичок економічного поведіння [100; 202].

В своїх працях В. Щербіна визначає економічну культуру як спосіб, форму і результат діяльності людей в процесі виробництва, обміну, розподілу і споживання матеріальних і духовних благ [233, с.11], своєрідність якої бачиться в тому, що становлячи синтез матеріального і духовного, вона формує цілісність економічної системи й образу життя особистості.

У дослідженні **економічну культуру** розглядаємо як сукупність знань і навичок, норм і цінностей суспільства, необхідних для виконання людьми своїх суспільно значимих економічних ролей. У більш широкому розумінні економічна культура – це спосіб взаємодії економічної свідомості та економічного мислення, що регулює участь індивіда та соціальних груп у господарчій діяльності та ступінь їх самореалізації в конкретних типах економічного поведіння [213, с.176].

Н. Грама, розглядаючи у своїх працях вищезазначені поняття, заважає, що „культуру слід розуміти як характеристику певної епохи, співвідносити з рівнем обсягу знань, умінь, навичок, творчих здібностей. Виховання ж – процес цілеспрямованої дії для досягнення певного рівня. Проте культура не є чимось закінченим. Вона також весь час розвивається, вдосконалюється, і з цієї точки зору культуру можна порівнювати з процесом” [54, с. 115].

Найменш дослідженим напрямом у проблематиці економічного виховання є формування економічної свідомості, зокрема економічного мислення. До останнього часу економічне мислення не було предметом соціального й психологічного вивчення. Разом з тим психологи визнають,

що економічне мислення має повне право на самостійне визначення з огляду на специфіку взаємодії об'єктів і суб'єктів економічної діяльності (А. Кітов [96], В. Попов [177; 178]). Зазначені автори зауважують, що економічна свідомість і мислення взаємозалежні, але не тотожні. Економічна свідомість містить у собі соціально-економічні теорії громадського життя. Економічна свідомість пов'язана з виробництвом, розподілом, обміном, споживанням. У філософському плані економічне мислення є однією з форм відбиття економічної діяльності, цілеспрямованого й узагальненого пізнання людиною істотних зв'язків в економічних відносинах, прогнозування економічних явищ і процесів, що мають практичне значення для економічної діяльності.

Нове покоління засвоює й розвиває економічні знання, набуті попереднім поколінням. Поступово знання переходять у стан об'єкта, у внутрішні якості людини, її свідомість. Ці якості характеризує економічне мислення як інтелектуальну властивість, здатність людини відбивати економічні явища, пізнавати їх сутність, засвоювати й співвідносити економічні поняття, категорії, відповідно до них будувати свою економічну діяльність.

С
еконо
значен
дотри
діяль
склад
Н



мованого
розуміє
знання,
економічної
ності, що
унку 1.5.

Рис. 1.5. Первинний економічний досвід необхідна умова формування економічної культури.

Для побудови моделі ми обрали форму циліндру, розташованого в кулі. Кулею означено процес соціалізації особистості, а її сектор – цілеспрямований процес економічного виховання. В результаті цих процесів відбувається формування та подальше збагачення первинного економічного досвіду, який зображено у формі циліндра. Зауважимо, що первинний економічний досвід формується на початковому рівні саме в процесі економічної соціалізації: через спостереження за діями дорослих, спроби копіювати їх дії, спілкування з однолітками, перегляду телебачення тощо. Сформований таким чином досвід стане в нагоді для подальшого формування досвіду в процесі спеціально організованого процесу економічного виховання. Чим більш досвідченіша дитина на початку цього процесу, тим легше вона буде опановувати нові знання та способи поведінки у подальшому навчанні. Але економічне виховання не може відбуватися поза економічною соціалізацією. Як було зазначено вище, економічне виховання є частиною економічної соціалізації дитини, оскільки економічне виховання є процесом спеціально організованим, на відміну від економічної соціалізації, що триває в процесі життєдіяльності дитини й охоплює майже всі сфери життя.

На малюнку первинний економічний досвід зображено у формі циліндра. У верхню основу було покладено економічну культуру, як основну ціль, мету економічної соціалізації та виховання. Основною умовою для формування економічної культури є наявність первинного економічного досвіду. На малюнку наочно зображено взаємозалежність цих понять. При збільшенні обсягу первинного економічного досвіду збільшується й верхня основа нашого циліндра, тобто економічна культура.

Двосторонніми стрілками відображено взаємозалежність понять економічна соціалізація, виховання та первинний економічний досвід. Як було зазначено вище, первинний економічний досвід є не лише результатом економічної соціалізації та виховання, але й їх необхідною умовою.

Отже, економічна соціалізація з цілеспрямованим економічним вихованням забезпечує набуття дитиною економічного досвіду та веде до реалізації їх головної мети – формування економічної культури. У рамках дослідження розглядаємо більш детально специфіку набуття первинного економічного досвіду в процесі економічного виховання.

Як було зазначено в першому підрозділі, первинний економічний досвід складається з *мотиваційного, інформаційного, операційного* компонентів. Ці компоненти неможливо розглядати окремо один від одного. Отже, необхідно організувати таку діяльність, у результаті якої відбувалося б комплексне формування всіх компонентів первинного економічного досвіду.

Економічне виховання є процесом цілеспрямованого систематичного впливу, включення в різні види економічних відносин та економічне життя суспільства (побут, виробничу діяльність) з метою розвитку економічного мислення, формування норм економічного поведіння, економічно значимих якостей особистості й соціально-психологічної готовності. Організована робота з формування особистісних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності, розвинення інтелектуальних здібностей, формування моральних норм поведінки веде до збагачення мотиваційного компоненту первинного економічного досвіду. Формування елементарних

економічних знань, умінь, понять, законів є наповненням інформаційної складової первинного економічного досвіду. Формування елементарних умінь та навичок економічної поведінки в різноманітних соціально-економічних ситуаціях є роботою над операційною складовою первинного економічного досвіду.

Отже, у процесі економічного виховання організовується систематична робота з формування первинного економічного досвіду, що охоплює роботу над збагаченням усіх його складових.

Діалектика взаємин економічного виховання й економічної діяльності полягає в тому, що економічна діяльність є вихідним моментом для економічного виховання, ефективна організація якого в досить повному обсязі можлива лише в процесі активної економічної діяльності, тому що тільки вербальне, теоретичне економічне навчання малоефективне. Але й сама економічна діяльність значно продуктивніша, коли її учасники економічно грамотні й виховані. Це методологічне положення є принциповим в організації економічного виховання. Отже, важливим моментом у процесі формування економічного виховання є побудова всього процесу на засадах діяльнісного навчання, зокрема формування через ігрову діяльність, яка є провідною в дошкільному віці.

Поява принципово нових технологій, виникнення професій, які не існували раніше, необхідність кілька разів у житті змінювати професію спричиняють перегляд змісту, освітніх умов і засобів економічного виховання вже на етапі дошкільного дитинства.

У наукових дослідженнях, спрямованих на удосконалення процесу економічного виховання особистості в межах вікових категорій, лише побіжно згадується дошкільний період. Протягом багатьох років проблема економічного виховання дошкільників розглядалася в структурі трудового виховання. Так, дослідники Р. Буре, Г. Годіна [28], В. Нечаєва [38] вивчали специфіку праці дошкільника; у роботах С. Котлярової [111], В. Логінової [135; 136] розглядалася роль знань у розгортанні трудового процесу;

Н. Кривошия [113; 114] досліджувала особливості моделювання як засобу посилення трудових дій; Д. Дзінтерс [59], Л. Порембська [179] розглядали педагогічні умови організації трудової діяльності дітей; праці Г. Кисельової [95], С. Козлової [101], А. Образцової [156], Л. Сайгушевої [201], Д. Сергєєвої [196], О. Тулегенової [207] присвячено формуванню позитивного ставлення до праці, виховання працьовитості, трудової активності; Н. Грама розглядала методичні аспекти підготовки вихователів до здійснення економічного виховання дітей [50; 51; 52; 53; 54; 55] .

Дослідження спрямоване на вивчення особливостей процесу набуття первинного економічного досвіду, в ході якого відбувається формування особистісних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності, зокрема морально-економічних. У зв'язку з цим особливий інтерес для нас становлять дослідження Р. Жуковської [75; 76], Л. Мусатової [152], В. Нечаєвої [38], Л. Порембської [179], О. Родіної [185], які розробляли методичні аспекти формування економічно значимих якостей особистості, зокрема: ощадливості стосовно природи, речей (книг, іграшок тощо). Однак згадані вище роботи не відбивали системного підходу економічної освіти дітей дошкільного віку.

Дослідження цієї проблеми в умовах суспільного виховання в дитячому садку провела Р. Жуковська [75; 76]. Її праця була спрямована на пошук способів, прийомів формування ощадливості як однієї з важливих сторін виховання дитини, виховання колективіста. При цьому в дітей виховувалося вміння зберігати потрібні речі для себе й для інших, не стаючи при цьому рабом речей. Р. Жуковська вказувала, що формувати якість ощадливості в дітей потрібно тільки в єдності з родиною. У її дослідженні переконливо показано, що виховання дбайливого ставлення до речей можливе лише в поєднанні з трудовим вихованням, приученням до порядку, вихованням відповідальності за збереженість речей як результату праці. Її ідеї було розвинено в дослідженні Н. Кривошиї [113; 114], яка також вивчала способи формування в дітей звички дбайливого ставлення до предметів навчальної

діяльності, довела необхідність збагачення дітей відповідними знаннями й формування досвіду.

Можливості економічної освіти й виховання дітей дошкільного віку з урахуванням комплексного підходу розглянула Г. Шатова [224; 225]. Вона зауважує, що доцільним є синтез морального, трудового та економічного аспектів навчання та виховання.

Дослідження Д. Чесноускене [218] присвячено формуванню в старших дошкільників уявлень про ціну й вартість товарів, грошових знаках. Автор проаналізувала стан економічного виховання дошкільників, виявила особливості сприйняття грошових знаків, їхньої купівельної можливості. Вона розробила методiku ознайомлення дітей із грошовими знаками, поняттями дорого – дешево, купівельними можливостями грошей залежно від їхньої кількості. І хоча дослідження були проведені російським ученим у 80-і роки, на нашу думку, ця робота становить великий інтерес і в наш час з урахуванням нової економічної політики України [86].

Для визначення сучасного стану економічного виховання дітей разом з теоретичним дослідженням ми провели анкетування батьків та вихователів дошкільників. Зібрані дані дали змогу визначити їхню позицію щодо економічного виховання, а також отримати додаткову інформацію стосовно реального стану процесу економічного виховання в дошкільному закладі.

Звернемося до аналізу результатів оцінки вихователями та батьками сучасного стану економічного виховання та необхідності формування економічного досвіду. В анкетуванні взяли участь понад 200 батьків та 100 вихователів дошкільних закладів міста Луганська та Луганської області.

Анкетування **вихователів** дало змогу визначити їхню позицію до економічного виховання, а також отримати додаткову інформацію стосовно реального стану економічного виховання в дошкільному закладі. Запропоновані питання анкети (див. додаток А, с. 211) були спрямовані на визначення обізнаності вихователя з питань економічного виховання та на

розкриття діяльності вихователів з метою реалізації економічного виховання дітей.

Виявилося, що майже 86% вихователів вважають необхідним економічне виховання дошкільників у сучасній парадигмі економічного виховання. Попри це, 52% не вбачають організацію економічного виховання реальним. Серед перешкод вони зазначають такі: недостатнє матеріальне забезпечення дошкільного закладу, нестача навчального часу, відсутність методичної та навчальної літератури. Але, на нашу думку, це в більшості випадків не суттєві перешкоди для організації цілеспрямованого процесу економічного виховання дітей, оскільки, за даними анкет, майже 64% вихователів не обізнані з сучасними програмами економічного виховання та 73% не вважають свою роботу систематично організованою.

Після аналізу сучасних публікацій щодо процесу економічного виховання та методики його організації ми встановили таку тенденцію: у більшості випадків публікації носять методичний характер і мають вигляд розгорнутих конспектів занять. Але вони не становлять собою системи, не вписуються в рамки програм дошкільної освіти. Отже, основне протиріччя – це наявність бажання вихователів організувати економічне виховання дітей і відсутність послідовних, методично розроблених програм щодо його реалізації.

Друга проблема, яку було визначено після аналізу анкет – відсутність єдиного розуміння сутності та головної мети економічного виховання дітей. Одна група вихователів (63%) розглядає економічне виховання лише в рамках трудового, ставлячи за головну мету формування дбайливого ставлення до навколишнього світу та формування в дітей бережливості й економності. Інші вихователі (18%) розглядають економічне виховання як окремий напрям виховання. Вони вважають позитивним результатом економічного виховання наявність у дітей сформованих знань з економічної сфери. Отже, у цьому випадку відбувається несвідоме заучування дітьми складних термінів, які в більшості випадків вони не вживатимуть у

повсякденному житті. Безумовно, таке розуміння сутності економічного виховання робить цих вихователів противниками цього виховання.

Лише третя група вихователів (19%) розглядають економічне виховання через призму всього навчально-виховного процесу. Для них головна мета економічного виховання – формування економічного способу мислення, що допомагає дитині бути підготовленою для життя в сучасних умовах. У позитивному результаті економічного виховання вони вбачають знання і розуміння економічних понять, розвинені особистості якості, уміння дітей приймати рішення та самостійно діяти.

Зазначимо, що в процесі опитування виникали певні труднощі, пов'язані з неправильним розумінням вихователів деяких понять чи підміною їх іншими, наприклад, поняття „гра-стратегія”. Опитування виявило надмірну орієнтованість вихователів лише на сутнісний аспект навчального-виховного процесу.

У процесі підготовки спеціалістів з дошкільної освіти головні аспекти економічного виховання розглядаються дуже вузько в курсі „Дошкільна педагогіка”. Цей матеріал не спрямований на формування первинного економічного досвіду дошкільників. У процесі нашого дослідження ми розробили спецкурс з економічного виховання дошкільників, який використовувався в процесі підготовки студентів та перепідготовки кадрів.

Також було проведено спостереження за дітьми, що дозволило встановити такий факт: дітям подобається економічна сфера життєдіяльності, вони охоче грають в ігри економічної спрямованості, самостійно їх організують, але в більшості випадків тематика цих ігор дуже одноманітна: „Магазин”, „Транспорт”, „Ринок”, „Лікарня”. Під час ігор діти намагалися виконувати лише знайомі їм соціально-економічні ролі: продавець, покупець, лікар, хворий тощо. Причому, діти, більш обізнані в економічній сфері життя, з легкістю виконували ролі, що вимагали певної термінологічної підтримки: розуміння значення слів „чек”, „решта”, „штраф” тощо. Ігри більш обізнаних дітей були різноманітнішими за своїм

сюжетом та емоційним забарвленням. Та й самі діти в більшості випадків почувались упевнено в будь-якій ситуації.

З метою всебічного вивчення проблеми економічного виховання дітей старшого дошкільного віку, ми використали також анкетування **батьків** (див. додаток Б, с. 213), яке надало можливість з'ясувати ставлення батьків до цієї проблеми.

У результаті анкетування батьків ми отримали результати, що майже збігаються з думками вихователів. Батьки одностайно висловились на користь формування економічної досвідченості дітей. Але майже 68% батьків вважають, що за економічне виховання дітей повинен відповідати дошкільний заклад. Відповідно, батьки не знайомлять дітей з особливостями своєї роботи (майже 34% дітей не знають, де й ким працюють їхні батьки), не залучають дітей до розподілу бюджету, проведення покупок тощо.

Лише 15% батьків пояснюють дітям неможливість покупки через брак грошей. 35% просто говорять „ні”, а 50% обіцяють купити колись іншим разом.

Майже всі батьки відповіли, що охоче грали б зі своїми дітьми в ігри економічної спрямованості, але вони їх не знають. Разом з тим елементарний поход до крамниці може носити виховне значення та перетворитися для дитини на гру.

Таким чином, проблема економічного виховання старших дошкільників, як виявилось, містить багато протиріч:

1. Дітей дуже приваблює економічна сфера життєдіяльності, але в більшості дошкільних закладів не існує спеціально організованого процесу економічного виховання дітей.
2. Вихователі використовують не всі можливі методи організації процесу формування економічної досвідченості дітей через недостатню власну обізнаність.

3. Батьки вважають необхідною підготовку дитини до участі в економічній сфері життя, але в більшості випадків вважають відповідальним за це лише дошкільний заклад.

4. Взаємодія між вихователями та батьками з метою формування економічної досвідченості дітей відсутня.

Для усунення зазначених протиріч у деяких дитячих садках здійснюється робота з економічного виховання дітей відповідно до нових програм економічної підготовки дошкільників, авторами яких є Л. Дрозденко [65], Л. Книшова, О. Меньшикова, О. Попова [99], Н. Корнєєва [110], Е. Курак [235], Н. Смелянська [198] та ін. В усіх зазначених програмах автори передусім зосереджують увагу на відборі доступних для дошкільників знань з галузі економіки. Проте, на нашу думку, більш доцільним є не стільки засвоєння відірваних від реального життя сучасного дошкільника економічних знань, скільки забезпечення первинного економічного досвіду, формування якого починається, коли дитина виконує самостійні вольові дії, будує взаємодію з іншими суб'єктами соціальної дійсності й уже на цій основі освоює певні знання та вміння.

У державних програм виховання та навчання дітей дошкільного віку економічне виховання розглядається у поєднанні з іншими аспектами виховання. Так, у програмі „Дитина” завдання економічного виховання розв'язувалися у поєднанні з трудовим вихованням в рамках розділу „Привчаємось працювати ” та в процесі художньої діяльності дітей [62]. У Базовому компоненті економічна сфера пронизує усі змістові лінії програми: „Природа планети Земля” – екологічно-доцільна поведінка; „Предметний світ” – володіння культурою споживання предметів тощо [104]. Але найбільш змістовно цей аспект розкривається в програмі „Дитина в дошкільні роки”, що представлено в окремому розділі з економічної освіти [61].

Дуже істотними для нашого дослідження є серія занять з економічного виховання Р. Жадан та Г. Григоренко [71; 72; 73; 74]. На цих заняттях в

ігровій формі не лише розкривається зміст основних економічних понять, але й надається можливість дітям ознайомитися з найтипівішими соціально-економічними ситуаціями та спробувати самостійно виконати елементарні економічні дії в умовно створеній ігровій ситуації.

Аналіз психолого-педагогічної, науково-економічної літератури й досліджень у галузі економічного виховання та освіти дозволяє визначити наявність значної кількості робіт з цієї проблеми, що розкривають початкову, середню й вищу ланку системи освіти. Разом з тим проблеми економічного виховання дітей дошкільного віку недостатньо вивчені, незважаючи на значний інтерес дослідників дошкільного дитинства, практичних працівників до цієї проблеми, про що свідчать публікації, що з'явилися останнім часом на сторінках журналів „Дошкільне виховання”, „Дошкільна освіта”, „Дитячий садок”, „Палітра педагога”, у яких розглядаються можливості економічного виховання дітей дошкільного віку.

Останнім часом з'явилося багато художніх творів та ігор з економічним змістом, адресованих дошкільникам і молодшим школярам. Ці добутки спрямовані на ознайомлення дітей з економічними поняттями, категоріями, законами з урахуванням психолого-фізіологічних особливостей дошкільників.

Отже, протиріччя, що виникло між економічною допитливістю дитини, готовністю пізнавальної сфери до засвоєння економічних знань, наявністю літературних творів з економічним змістом, адресованих дошкільникам, з одного боку, і відсутністю цілеспрямованого економічного виховання дошкільників з іншого, спричинює необхідність вивчення й розробки підходів, спрямованих на спеціально організоване економічне виховання дошкільника як базис для поглибленого вивчення економіки в школі й адаптації дітей до нових умов життя й діяльності всіх вікових категорій нашого суспільства.

Таким чином, проблема економічного виховання є однією з найактуальніших у вітчизняній і зарубіжній педагогіці, як найменш

розроблений розділ у дошкільній педагогіці. На основі проведеного аналізу існуючих психолого-педагогічних досліджень присвячених процесу економічного виховання, було доведено можливість формування первинного економічного досвіду в процесі економічного виховання.

Розглянута структура первинного економічного досвіду та особливості його формування дозволили дійти висновку, що досвід не існує поза діяльністю. Оскільки досвід виступає або як результат діяльності, або як необхідна умова для успішної діяльності будь-якого виду. Саме тому, теоретичними засадами нашого дослідження стала теорія діяльнісного навчання. Категорія „діяльність” буде детально розглянута у наступному параграфі.

1.3. Діяльнісний підхід як основа формування досвіду

Характеристика категоріальних ознак досвіду як філософського, економічного, соціального, культурно-освітнього поняття, представлена в попередніх параграфі, переконує в неможливості його формування поза діяльністю.

Діяльність як філософська категорія визначається „специфічно людською формою ставлення до навколишнього світу, зміст якої складає її доцільну зміну та перебудову” [158, с. 180]. При цьому зміна зовнішнього світу є лише передумовою для самозміни людини.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. розроблялися різноманітні теорії, які стосувалися переважно такої істотної складової діяльності, як дія. Так, Дж. Д’юї на основі філософії прагматизму створив теорію дій як інструментального змісту людських понять і побудував на ній принципи навчання дітей [57; 67].

Лише в 30-і роки XX ст. погляд на діяльність як особливу детермінанту процесів свідомості міцно затвердився у вітчизняній психології перш за все завдяки роботам О. Ухтомського й М. Басова, які сприяли виділенню

діяльності в особливу категорію, що не зводилася до інших форм. М. Басов під діяльністю розумів особливу структуру, що складається з окремих актів і механізмів, зв'язки між якими визначаються завданнями діяльності. Вона, на його думку, може мати стабільну структуру, стереотипізовану за допомогою засвоєних навичок або кожного разу утворювану при вирішенні нових завдань. М. Басов розглядав людину як діяча в середовищі її, вивчаючи проблеми розвитку дитини, визначав діяльність як фактор розвитку особистості [13].

Розробка психологічної теорії діяльності в нашій країні асимілювала її удосконалила досягнення світової психологічної науки, водночас ідеї Л. Виготського, В. Бехтерева, І. Сеченова значною мірою вплинули на розробку нових теорій за рубежом.

Проблему діяльності ґрунтовно розробляли О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Б. Ломов, Б. Ананьєв, Б. Теплов та ін. Наукова школа Л. Виготського – О. Леонтьєва започаткувала психологію, основою якої є категорія діяльності. Незважаючи на те, що С. Виготський не досліджував безпосередньо проблему діяльності, його ідеї, за словами О. Леонтьєва, слугували „наріжним каменем, основою для всієї розробленої ним теорії суспільно-історичного розвитку психіки людини” [126, с. 19]. Описуючи процес інтеріоризації діяльності, він виділив важливі положення про те, що основою психологічного розвитку людини є якісна зміна соціальної ситуації її життя або її діяльності, і психічні новоутворення, що виникають у людини, є похідними від інтеріоризації вихідної форми її діяльності.

У роботах О. Леонтьєва категорія діяльності посідає центральне місце, що дозволяє іменувати систему його поглядів „психологічною теорією діяльності”. Для методологічного підходу О. Леонтьєва характерним є визнання категорії предметної діяльності „не тільки вихідною, але й найважливішою” [127, с. 81]. Він розробив докладний опис морфологічної побудови діяльності й показав умови переходу від одного рівня діяльності до іншого.

С. Рубінштейн, об'єднавши ідеї С. Виготського щодо системної й смислової будови свідомості, та спираючись на структуру діяльності, що посідала головне місце в роботах М. Басова, розробив концепцію, відповідно до якої зовнішні причини впливають на об'єкт за допомогою внутрішніх умов, а ті, у свою чергу, формуються в процесі взаємодії людини зі світом. С. Рубінштейн зазначав, що „дитина розвивається, виховуючись та навчаючись, а не розвивається, виховується та навчається. Це означає: виховання та навчання включаються до самого процесу розвитку дитини, а не надбудовуються над ним...” і далі „особистісні психічні властивості дитини, її риси характеру тощо не лише виявляються, але й формуються в ході власної діяльності” [189, с. 192]. На відміну від індивіда, особистість не передує діяльності, вона формується в ході самої діяльності, створює саму себе. Джерело розвитку особистості полягає в її внутрішніх протиріччях, вирішення яких перетворює діяльність.

С. Рубінштейну належить визначення найважливішого принципу єдності свідомості й діяльності, що складає основу діяльнісного підходу. „Діяльність та свідомість – не два в різні сторони звернені аспекти. Вони утворюють органічну цілу тотожність, але не єдність” [187, с. 51]. Він же виокремив основні види діяльності: працю, гру, навчання – і описав специфічні для кожного з цих видів мотивації. Мотиваційний бік діяльності так само, як і принцип розвитку свідомості в діяльності, що закладені в працях С. Рубінштейна, знайшли продовження в дослідженнях інших авторів [79; 137; 162; 221; 222]. Цю саму проблему одночасно вивчали за рубежом [155; 217].

Психологія вже давно встановила, що знання можливо засвоїти лише в процесі їх використання в діяльності. Це зумовлено тим, що засвоєння знань відбувається одночасно із засвоєнням способів дій з ними [128; 148].

Діяльнісний підхід у житті взагалі є досягненням психології. Він ґрунтується на принциповому положенні про те, що психіка людини нерозривно пов'язана з її діяльністю й діяльністю ж обумовлена.

При цьому діяльність ми розуміємо як „активність, що регулюється свідомістю, породжується потребами та спрямована на перетворення зовнішнього світу та самої людини” [47, с. 83]. Тобто активність суб’єкта проявляється в процесі його взаємодії з навколишнім світом. Ця взаємодія складається з вирішення життєво важливих завдань, що визначають сутність існування й розвитку людини. За влучним висловом засновника діяльнісного підходу в психології О. Леонтєва, людське життя – це „сукупність, точніше система, діяльностей, що змінюють одна одну” [127, с. 18].

Психологічна характеристика діяльності вимагає розглядати її як складне динамічне явище, що складається з різноманітних елементів (компонентів), що пов’язані між собою й визначають функціональну структуру діяльності. Структурний аналіз діяльності проводиться з різними цілями, і при цьому використовується широке розмаїття типів і наборів основних структурних компонентів. У різних аспектах аналіз структури діяльності розглядався в роботах Г. Атанова [9], О. Волкова [36], В. Зінченка [81; 82], О. Конопкіна [107], О. Леонтєва [126; 127], Б. Ломова [137], М. Ніколова [153], В. Шадрікова [221; 222] та ін.

Під структурою діяльності автори розуміють взаємозв’язок між елементами, які складають певну систему, спрямовану на одержання зазначеного результату [90; 137; 185]. Аналіз досліджень дозволив визначити узагальнену схему орієнтовної основи діяльності: мета діяльності; логічна структура етапів діяльності; критерії оцінки результатів діяльності на кожному етапі; спосіб дії на кожному етапі; оцінка досягнутих результатів, аналіз та коригування способів дій.

Діяльність є формою зв’язку суб’єкта зі світом. Вона містить два взаємодоповнюючих процеси: активну перебудову світу суб’єктом (опредмечення) та зміну самого суб’єкта за рахунок убирання в себе все більш широкої частини предметного світу (розпредмечення). Діяльність є первинною по відношенню до суб’єкта і до предмета діяльності. І суб’єкт, і об’єкт ніби уособлюються в процесі діяльності. Головний канал розвитку

суб'єкта – інтеріоризація – перехід форм зовнішньої матеріально-чуттєвої діяльності до внутрішнього плану [199]. Впливаючи на зовнішній світ і змінюючи його, людина змінює й саму себе.

Головна характеристика діяльності – її *предметність*. Під предметом розуміємо не лише природний об'єкт, а й предмет культури, у якому зафіксовано певний суспільно вироблений спосіб дії з ним. Та цей спосіб відтворюється кожного разу, коли здійснюється предметна діяльність. У цій характеристиці відображено обумовленість процесу діяльності зовнішнім світом (матеріальним та ідеальним) та спрямованість розвитку самої діяльності та її суб'єкта на освоєння все нових предметів, на включення все більшої частини світу в діяльнісні стосунки [127].

Інша характеристика діяльності – її соціальна, суспільно-історична природа. Самостійно відкрити форми діяльності з предметами людина не може. Це відбувається за допомогою інших людей, які демонструють зразки діяльності та включають людину до спільної діяльності, тим самим передаючи її досвід. Перехід від діяльності, розподіленої між людьми, що виконується в зовнішній (матеріальній) формі, до діяльності індивідуальної (внутрішньої) й складає основну лінію інтеріоризації, у ході якої формуються психологічні новоутворення (знання, уміння, здібності, мотиви тощо).

Діяльність передбачає цілеспрямовану активність, яку спонукають або зовнішні обставини, або стан потреби, що вимагає задоволення. У випадку, якщо людина є автором власної активності, таку активність називають суб'єктною. Умовою реалізації такої активності є *суб'єктивний досвід*.

За визначенням І. Якіманської, суб'єктивний досвід – це „досвід поведінки, яку ми вже пережили або переживаємо, у якій сама людина може усвідомити свої можливості, у якій вона хоча б приблизно знає правила організації власних дій та власної позиції, у якій зафіксовано значні для неї цінності, існує визначена ієрархія уявлень, відносно яких людина здатна визначити, що їй самій потрібно та чого вона хоче” [239, с. 72].

Суб'єктивний досвід має в цьому випадку характеристики ціннісні, рефлексивні, комунікативні, операційні. Саме така сукупність параметрів досвіду забезпечує самостійність індивіда, його доцільну діяльність.

Попередній аналіз переконливо довів, що поняття „досвід” перетинається з поняттям „особистість”, проте вони не збігаються ні за функціями, ні за генезисом. В основі особистості лежать мотиви, замисли, ідеали, вона характеризується активністю, прагненням суб'єкта розширити сферу своєї діяльності, діяти за межами вимог ситуації [124].

З позиції діяльнісного підходу, особистість є найбільш повним вираженням суб'єктивного полюсу діяльності, вона породжується діяльністю та системою відносин з іншими людьми. Особистість – специфічна якість індивіда, що не зводиться до простої сукупності його минулого досвіду або індивідуальних рис. І минулий досвід, й індивідуальні риси, і генотип людини становлять собою не основу особистості, а передумови її становлення й розвитку. „Одні й ті самі особливості людини можуть стояти в різному відношенні до її особистості. В одному випадку вони можуть виступати як незначні, в іншому – ті самі особливості суттєво входять до її характеристики” [127, с. 165]. Це є істотним у процесі дослідження властивостей особистості та їх проявів у процесі саме економічної діяльності. Для активної та ефективної діяльності в будь-якій сфері від особистості вимагається, перш за все, висока моральна позиція. „Найвищу цінність в економічній сфері демократичного суспільства мають такі якості людини, як почуття власної гідності й незалежності, особиста відповідальність за свою долю, самостійний вибір життєвого шляху, бажання самоствердитися тощо” [122, с. 59].

Неспроможність людини самоствердитися й самореалізуватися в суспільному житті замикає її в суворо окреслених рамках. Отже, важливою для формування особистісних властивостей є саме діяльність, оскільки в ній відбувається новоутворення й розвинення таких якостей, як активність, відповідальність, самостійність, упевненість тощо.

Діяльність завжди будується в конкретних умовах життя. О. Леонт'єв зазначає, що деякі типи діяльності є „провідними на певній стадії розвитку індивіда, а інші – менш важливими. Одні відіграють важливу функцію в розвитку, інші – допоміжну. Відповідно до цього можна сказати, що кожен рівень розвитку характеризується специфічним ставленням дитини до діяльності, яка є провідною на певній стадії” [127, с. 193].

У старшому дошкільному віці, за О. Леонт'євим, провідною виступає ігрова діяльність, яка є одним з центральних засобів розв'язання завдань нашого дослідження.

Якість провідної на кожному віковому етапі діяльності зумовлюється значною мірою якістю опанування тих видів діяльності, які були провідними на попередніх етапах розвитку, оскільки саме в них відбувалось формування найважливіших дій, психічних процесів та якостей.

Так, на першому році життя розвиток дитини визначається її спілкуванням з дорослими. Можна сказати, що немовля є соціальною істотою, оскільки всі його зв'язки з навколишнім світом від самого початку опосередковуються іншою людиною. Чим більше вражень отримує немовля, тим кращою виявляється його реакція зосередження, тим відчутніші позитивні емоції, а отже успішніше здійснюється психічний розвиток.

У ранньому дошкільному віці спостерігається потреба дитини в русі. Це обумовлено не лише фізіологічними процесами, що відбуваються в організмі дитини. Будь-яке пізнання починається з діяльності. Маніпулюючи з предметами, дитина не лише освоює певні дії з ними, але й збільшує запас власних знань про цей предмет [120, с. 9]. Учені наполягають, що у спілкуванні індивід отримує не лише раціональну інформацію, формує способи розумової діяльності, але й завдяки наслідуванню, запозиченню та ідентифікації засвоює людські емоції, відчуття, форми поведінки [28, с. 433].

У наступний віковий період – на другому й третьому роках життя провідною стає предметна діяльність, у процесі якої діти починають розуміти призначення і функції речей. Особливе значення для психічного

розвитку мають так звані дії співвідношення предметів, коли якийсь предмет застосовується задля іншого. На основі досягнень психічного розвитку й збагачених умінь у дитини наприкінці раннього віку з'являється тенденція до самостійності, намагання діяти без допомоги дорослого.

Прагнення до самостійності, інтерес до життя дорослих і намагання проникнути в їхній світ знаходить втілення в переході дітей до ігрової діяльності. Отже, гра з'являється не з примусу, а виходить з безпосередніх інтересів і потреб дитини [120, с. 11].

Ігрова діяльність – провідна в дошкільному дитинстві – є найбільш доступною для дитини, найбільше відповідає її психічним і фізичним можливостям. „Чим більше дитина грається, чим різноманітніші її ігри, тим краще вона розвивається, тим більшого досвіду набуває” [157, с. 3].

В ігрових діях розвивається мовлення, мислення дитини, її почуття й сприймання світу, збагачується емоційна сфера. Саме гра виступає джерелом формування нових, більш високих за своїм суспільним змістом, мотивів. Детально ігрову діяльність буде розглянуто в наступному параграфі.

У дошкільному віці також інтенсивно розвиваються продуктивні види діяльності – малювання, ліплення, конструювання, аплікація. На відміну від гри, вони спрямовані на матеріалізацію певного задуму, в них важливий сам процес виконання, оскільки результат роботи завжди має відповідати тим чи іншим вимогам.

Різні види продуктивної діяльності вимагають специфічних способів роботи, особливих прийомів обстеження предметів та їх якостей. У сукупності вони розвивають уміння сприймати предмети в цілому, виділяти окремі ознаки й властивості їх, що неоціненно для розвитку сенсорики й творчих здібностей дошкільнят.

З віком у дитини поступово збагачуються форми, зміст і структура діяльності, зокрема пізнавальна, яка на перших порах втілена в предметні дії дитини. Але тут уже починає виявлятися пізнавальне ставлення до завдання, яке дитина виконує шляхом практичних дій. Дошкільники швидко

накопичують досвід раціонального використання предметів оточення та різних способів дій з ними, переймаючи в близьких дорослих найбільш ефективні прийоми в процесі взаємодії та спілкування [234, с. 26].

Суттєві зміни в пізнавальну діяльність дитини вносить оволодіння мовленням, яке дає усвідомлення найважливішого компоненту пізнання – орієнтовної дії. У пізнавальній діяльності поряд з діями працює й система знань суб'єкта, активність якої не змінює предмет, а лише відображає його властивості, створює відповідний образ.

Таким чином, дошкільникам притаманні такі види діяльності: пізнавальна, предметно-практична, спілкування, ігрова, художня. Функціональне призначення зазначених видів діяльності розглянуто в таблиці 1.2, передусім у контексті економічного виховання дітей.

Таблиця 1.2

Функціональне призначення різних видів діяльності

Пізнавальна діяльність	озброює знаннями, вміннями і навичками
	сприяє вихованню світогляду, моральних, естетичних якостей дітей
	розвиває пізнавальні сили, особистісні утворення: активність, самостійність, пізнавальний інтерес
	виявляє й реалізує потенційні можливості дітей
	прилучає до пошукової та творчої діяльності
Предметно-практична діяльність	озброює практичними знаннями, вміннями і навичками
	розвиває сенсорно-рухливу сферу
	розширює загальний кругозір
	готує психологічно та практично до праці
	допомагає визначити значущість праці в житті людини
Спілкування	сприяє обміну досвідом та знаннями
	встановлює комунікативні взаємозв'язки між учасниками спілкування
	сприяє формуванню міжособистісних відношень
	сприяє стимуляції будь-якої діяльності

Ігрова діяльність	сприяє розвитку пізнавальних інтересів дітей
	стимулює творчі процеси діяльності
	створює приємну атмосферу для навчально-виховного процесу
	сприяє розвитку інтересу до навчання
	створює умови переносу сформованих знань, умінь та навичок у нестандартні ситуації
Художня діяльність	сприяє естетичному сприйманню та освоєнню діяльності
	розвиває художній кругозір дитини
	формує ціннісні орієнтації в галузі мистецтва
	збагачує емоційну сферу дитини
	виявляє та розвиває творчі здібності дитини

Сутність діяльнісного підходу в педагогіці полягає в його орієнтованості на розвиток творчого потенціалу дітей. Отже, головним завданням діяльнісного навчання є не лише опанування дитиною певною системою знань, але й формування вміння на основі засвоєних знань та способів діяльності самостійно орієнтуватися в будь-якій незнайомій інформації та збагачувати власний досвід через взаємодію з іншими людьми.

„Трьома китами” діяльнісної теорії навчання є такі фундаментальні принципи: діяльнісний підхід до психіки; розуміння дії як одиниці аналізу навчання; соціальна природа психічного розвитку людини. Розглянемо ці принципи докладно.

Сутність першого принципу виявляється в нерозривній *єдності психіки з діяльністю людини*, вирішенням життєво важливих завдань. Таким чином, при діяльнісному підході психіка розуміється як форма життєдіяльності суб'єкта, що забезпечує вирішення певних завдань у процесі взаємодії його зі світом. Людина (суб'єкт) виступає як активне начало, а не як просте містище психічного, адже виконує не тільки зовнішні практичні дії, але й дії психічні, а психіка – це не просто картина світу, система образів, але й система дій.

Другий принцип – *розуміння дії як одиниця аналізу навчання* – диктує вимоги до одиниці аналізу будь-якого процесу, яка не повинна втрачати

специфіки аналізованого явища. Л. Виготський підкреслював, що психіку треба розкладати не на найпростіші, а на специфічні для неї одиниці, у яких зберігаються в найпростішому вигляді всі її якості й властивості. Дія має ту саму структуру, що й діяльність: мета, мотив, об'єкт, на який вона спрямована, певний набір операцій, що реалізують дію; є актом його реальної життєдіяльності. Нарешті, дія, як і діяльність, суб'єктна, тобто належить суб'єктові, завжди виступає як активність конкретної особистості. Вибір дії як одиниця аналізу діяльності не означає ігнорування образів. Образ (сприйняття, уявлення, поняття) і операція – найпростіші елементи психічної діяльності. Тому цей підхід вимагає вивчення образів не самих по собі, а як елементів дій, діяльності, хоча зв'язок між образами й діями є двостороннім, провідна роль належить дії. Образ без дії суб'єкта не може бути ні сформований, ні відновлений, ні використаний.

Зміст третього принципу – *соціальна природа психічного розвитку людини* – пояснюється пріоритетністю не біологічних, а соціальних законів у розвитку суспільства. Видовий досвід людини не фіксується за допомогою механізмів спадковості, він закріплюється специфічно соціальними способами в продуктах матеріальної й духовної культури. Розвиток людських індивідів пішов не шляхом розгортання внутрішнього спадково закладеного видового досвіду, а шляхом засвоєння зовнішнього, суспільного досвіду, закріпленого в засобах виробництва, у книгах, у мові тощо. Навчання й виховання – спеціально організовані види діяльності людей, у процесі якої вони засвоюють досвід попередніх поколінь. З огляду діяльнісного підходу замість двох проблем – передати знання та сформувати вміння з їх використання – перед навчанням постає одна - сформувати такі види діяльності, які від початку містять задану систему знань, та забезпечити їх використання в заздалегідь передбачених межах [205, с. 15].

Отже, у більшості випадків головним завданням педагогіки виступає не засвоєння знань, а формування досвіду діяльності з об'єктом пізнання. У процесі діяльності дитина вивчає властивості об'єктів, їх функціональну

характеристику, будує взаємодію з іншими дітьми та вже на цій основі збагачує свої знання.

Феномен діяльності в педагогіці детально розглядає Т. Щукіна, яка висуває низку положень, що були враховані нами в дослідженні:

1. Діяльність дитини пов'язана з діяльністю інших людей. У цьому процесі здійснюється обмін досвідом діяльності; її видами, способами, завдяки чому відбувається значне збагачення діяльності кожного. Порівняння власних способів діяльності зі способами діяльності інших змушує дітей детально розглядати власні можливості. Збагачується мотивація діяльності. Діяльність у колективі здійснюється більш усвідомлено та емоційно, отже, більш продуктивними стають її результати.

2. Розвиток діяльності пов'язаний з поступовим розвитком особистості, оскільки змінюється характер діяльності (виконавча – активно-виконавча – активно-самостійна – творчо-самостійна).

3. Зміна характеру діяльності впливає на зміну позиції дитини в навчально-виховному процесі (від об'єкта до суб'єкта діяльності).

4. Становлення особистості пов'язане зі зміною регулятивних механізмів (зовнішні та внутрішні). Рівень саморегуляції – основний показник та механізм формування особистості.

5. Зміна позиції дитини обумовлена також міжсуб'єктними відносинами вихователя та дітей. У процесі діяльності до саморегуляції призводять важливі особистісні утворення: активність, самостійність, пізнавальний інтерес.

6. Самоаналіз дитини зумовлює визначення рівня власних можливостей та сприяє виникненню віри у власні сили [234, с. 16].

Реалізація діяльнісного підходу в дошкільній освіті своєрідно представлено К. Крутій у вигляді концептуальної моделі, „що передбачає введення багатоструктурної організації заняття, в якій комплексно, взаємопов'язано розв'язувалися питання формування всіх видів діяльності:

спілкування, пізнавальної, перетворювальної, оцінно-контрольної, художньої тощо.” [115, с. 18].

Оскільки набуття досвіду в будь-якій діяльності відбувається переважно не в ізольованій формі, а у взаємодії з іншими людьми, є потреба відокремити індивідуальну та спільну діяльності. Хоча за своєю суспільно-історичною природою ці види діяльності є спорідненими, вони далеко не тотожні й становлять собою різні системи. Їх різниця полягає в тому, що спільна діяльність є родовою й генетично більш ранньою, ніж індивідуальна, виходячи з цього, можна говорити, що первинною формою діяльності є її колективне або спільне виконання. Залежність індивідуальної діяльності від групової досліджували Б. Ломов та О. Леонт'єв.

Резюмуючи зазначене, підкреслимо важливі для нашого дослідження позиції діяльнісного підходу:

- оволодіння теоретичними знаннями відбувається у процесі вирішення конкретного завдання;
- теоретичне поняття засвоюється лише під час активної діяльності суб'єкта;
- високий рівень активності дітей у процесі навчально-виховної роботи зумовлюється посиленою мотивацією;
- формування понятійних засобів мислення відбувається шляхом інтеріоризації;
- проведення аналізу та самоаналізу діяльності впливає на якість її освоєння.

Отже, лише в процесі діяльності стає можливим засвоєння певної системи знань, формування навичок з їх використання та розвиток загальних здібностей дитини. Усе це сприяє гармонійному розвитку всіх сторін особистості, що стане підґрунтям для подальшої освіти та самоосвіти, тобто збільшення власного досвіду кожної людини.

Оскільки однією з умов успішного формування первинного економічного досвіду є його набуття в процесі діяльності, проведемо аналіз ігрової діяльності дітей як провідного виду діяльності в дошкільному віці.

1.4. Гра-стратегія в контексті особистісно орієнтованої парадигми дошкільної освіти

Метою сучасної дошкільної освіти є формування компетентності дитини, що є підґрунтям для розвитку особистості взагалі. Особистісно орієнтована модель дошкільного виховання орієнтує на урахування індивідуальних особливостей кожної дитини. За таких умов діяльність вихователів, батьків та самих дітей не лише спрямована на розвиток вже наявних якостей особистості дитини, але й закладає основу для становлення інших особистісних якостей. О. Кононко наголошує: „Особистісно орієнтований підхід до навчання і виховання дошкільника передбачає посилення уваги до його здорового, повноцінного буття, свідомого та відповідального ставлення до довкілля та самого себе” [106, с. 4]. Отже, концепція організації навчально-виховного процесу на основі ідей діяльнісного підходу та особистісно орієнтованої парадигми дозволяє сформулювати модель діяльнісного навчання, що створює для дітей можливість займати ініціативну позицію в навчально-виховному процесі, дозволяє пізнавати світ шляхом самостійного прийняття рішень у сфері, доступній досвіду дитини (шляхом проб та помилок, але на власному досвіді), розвиває соціально-комунікативні якості, допомагає здійснювати вибір свого поведіння в реальних умовах, формує етико-економічні норми поведіння в реальному житті.

Ця думка одержує подальший розвиток в інших дослідженнях: „В особистісно орієнтованому виховному оточенні надзвичайно вагомим є феномен появи в дитини відчуття дорослішання: момент, який потребує особливої уваги, оскільки в традиційному виховному процесі це відчуття

гальмується через ставлення до малюка як до об'єкта виховного впливу" [167, с. 6]. Головним в оцінці ефективності сучасної дошкільної освіти виступає „не обсяг набутих дитиною знань, а поєднання їх з особистісними якостями, вміннями застосовувати свої знання в житті" [106, с. 4].

Безумовно, дошкільний вік визначає подальший розвиток особистості. На сучасному етапі триває пошук і розробка таких форм навчання та виховання дошкільників, які б сприяли усвідомленню дитиною нової соціально-економічної сфери життя.

Особлива роль у розвитку дітей належить грі. У великому тлумачному словнику сучасної української мови для слова „гра" наводиться кілька значень, але найближчим до нашого дослідження є таке: „підпорядковане сукупності правил, прийомів або основане на певних умовах заняття, що є розвагою або розвагою та спортом одночасно" [32, с.195].

Організуючи ігри в дошкільному закладі, педагог урахує специфіку формування понять і загальні закономірності розвитку дітей певного віку, адже кожному віковому періоду відповідає найбільш доступний і важливий для виховання та психічного розвитку вид діяльності.

При переході від раннього дитинства до дошкільного віку змінюється провідний вид діяльності. За цей період життя діти оволодівають елементарними формами спілкування, починають орієнтуватися у світі речей, що їх оточують, засвоюють основні способи дій з різноманітними предметами побуту, іграшками, тобто опановують предметною діяльністю. У цей період дитина набуває специфічних людських якостей: засвоює ходьбу, основи розмовного мовлення, предметні дії, у неї формується особисте ставлення до світу людей, предметів, до природних явищ.

Лише дитина, яка вміє спілкуватися з дорослими й активно виділяє значущі особливості предметів, здатна перейти до гри. Гра не механічно замінює предметну діяльність: вона поступово формується паралельно зі збагаченням життєвого досвіду дітей.

Гра має неперевершене значення для цілісного розвитку дитини. В ігрових діях розвивається мова й мислення дитини, її почуття й сприймання світу, збагачується емоційна сфера. Саме в грі дитина набуває здатності поступатися власним бажанням, щоб підпорядковувати їх загальній меті, наслідує форми суспільних відносин людей, поступово опановує моральні норми й починає керуватися ними у своїх стосунках з дорослими й іншими дітьми [120, с. 13]. Гра виступає джерелом формування нових, більш високих за своїм суспільним змістом, мотивів.

Гра в її специфічному змісті починається з перетворення реальної ситуації в уявлювану. Це не означає, що гра відходить від реальності, разом з тим, незважаючи на умовності, у ній є й реальне життя. Усе, чим гра живе й що вона втілює в дійсності, черпається нею з дійсності. Вона виходить за межі однієї ситуації, відволікається від одних сторін, щоб глибше виявити інші. За допомогою гри людина входить у сферу різних видів діяльності, розвиває важливі психічні здібності, особливо творчу уяву, як основу будь-якої творчої діяльності. Дитина розвиває себе не тільки як суб'єкта дії, але і як суб'єкта людських відносин. Аналізу гри в дошкільному дитинстві присвячено численні дослідження.

Вагомий внесок у розвиток теорії гри зробив С. Рубінштейн, який розглядає ігрову ситуацію головним чином з боку мотивів та ігрових дій, саме вони визначають спрямованість та зміст гри. Автор відзначає особливості ігрових дій: вони скоріше є виразними й семантичними актами, ніж оперативними прийомами. Ці дії виражають ставлення до мети, з чим і пов'язана заміна одних предметів іншими, що набувають значення, обумовленого їхньою функцією в грі. С. Рубінштейн поділяє думку про гру як про особливий вид діяльності, її особливий тип, що виражає певне ставлення особистості до навколишньої дійсності [187].

Важливою для нас є думка про значення творчої гри, яка є наслідком зростаючої пізнавальної активності. У цьому розумінні гра не менше, ніж інші види діяльності, несе в собі більше потенційних можливостей для

розвитку дитини, формування якостей особистості. Як і будь-яка людська діяльність, гра за своєю природою соціальна, тобто має суспільний характер, здійснюється в історично певній системі соціальних відносин, які також неминуче проявляються в самій грі. На цю ознаку вказував свого часу Л. Виготський, відзначаючи, що „в дитини в процесі гри виникають та виробляються прийоми підкорення власної поведінки правилам поведінки колективу, потім ця організація, що виникла, перетворюється у внутрішню функцію поведінки та стає власною психічною функцією” [41, с. 124].

В іграх дітей відбувається, на думку Л. Виготського, дієве формування соціальної особистості, оскільки гра дитини спрямована, головним чином, на діяльність соціального характеру. Дитина бачить діяльність дорослих людей, які її оточують, наслідує їй й переносить її в гру, у ній же опановує основними соціальними відносинами й проходить школу свого майбутнього соціального розвитку. Л. Виготський заклав основу для подальшого вивчення гри як діяльності, що має велике значення для психічного розвитку дитини. Цей аспект знайшов своє втілення в дослідження його учнів та послідовників: Л. Венгера [34], О. Запорожця [78], О. Леонтєва [126], Д. Ельконіна [237]. Науковці підкреслюють, що гра сприяє усвідомленню дитиною соціально прийнятих етичних норм поведінки, у грі ці норми стають її власним, а не нав'язаними ззовні. Гра є тим механізмом, що переводить зовнішні вимоги соціального середовища у власні потреби дитини. Відтак, гра – найкраща підготовка до майбутнього життя, у грі дитина вправляється та розвиває ті здібності, які знадобляться їй у майбутньому [40, с. 38].

Автором найбільш повно розробленої теорії гри є Д. Ельконін, який не лише дав повну характеристику суспільно-історичної природи гри, а й ретельно дослідив особливості гри дітей на різних етапах дошкільного дитинства. Він визначає чотири основні лінії впливу гри на психічний розвиток дитини, що пов'язані з розвитком мотиваційно-споживчої сфери, подоланням пізнавального „еґоцентризму”, розвитком розумових дій,

розвитком довільності в діях. У роботах Д. Ельконіна виділено такі етапи розвитку дитячої гри: предметна гра (до трьох років), сюжетно-рольова гра (три – сім років), гра із правилами (із шести – семи років). Оскільки сутність дитячої гри полягає в реалізації прагнення дитини „бути як дорослий” (тобто в її основі лежить особлива мотивація, втілена в ролі), розвиток гри становить собою ніби різні метаморфози ролі [237; 238]. Дослідження гри допомогли зробити Д. Ельконіну важливий висновок, що виникнення гри пов’язане не з дією якихось внутрішніх, уроджених інстинктивних сил, а із цілком певними умовами життя дитини в суспільстві.

Значний внесок у розробку теорії й практики гри зробили Р. Жуковська [75; 76], О. Захаров [79], О. Усова [210]. У їхніх роботах розглядається цінність ігор у вихованні дітей взагалі й у ході формування взаємин між ними, зокрема, представлено класифікацію ігор; вимоги, що ставляться до них; а також заходи щодо підвищення ефективності їх використання. Розвиваюче значення гри на думку психологів, залежить від того, що в самій глибині генезису гри, у самих її джерелах є емоційні підстави. А емоції, як відомо, змушують енергійно працювати й увагу, і уяву, і мислення, й інші психічні функції, захоплюючи особистість дошкільника, мобілізуючи психічні сили організму. О. Усова, досліджуючи ігри дошкільників, довела, що вони змінюються з віком, зокрема змінюються види ігор, вибір стає ширшим, а також урізноманітнюється палітра ролей, які задіяні в іграх дітей [210].

Обґрунтовуючи вибір гри як ключового засобу розв’язання завдань дослідження, ми взяли до уваги висновок І. Бежа про те, що „максимальний ефект у реалізації природних можливостей дошкільника досягається лише в тому випадку, якщо використовувані методи і форми виховання відповідають психофізіологічним особливостям дітей дошкільного віку” [16, с. 159]. Близька позиція висловлюється і в дисертаційних дослідженнях Т. Губенко [56], Н. Кудикіної [118] та ін.

У концепції дошкільного виховання України вказано, що гра – найлегший шлях для усвідомленого оволодіння надбаннями культури, досвідом людських взаємин, знаннями, способами діяльності тощо [108, с. 12]. Гру розглядають як компенсаторну діяльність, що в символічній формі дає змогу задовольнити нездійснені бажання. Гра цінна тим, що відображає ставлення особистості до світу, що її оточує [161, с. 218]. Гра – стихія дітей; в іграх вони черпають сили, розвиваються фізично й духовно [191, с. 165 – 166].

Г. Біленька, О. Богініч, М. Машовець розглядаючи соціальне походження та зміст гри, справедливо зауважують, що „у грі дитина не лише повторює ситуації життя, але й розвивається через їх програвання” [17, с. 43].

Н. Волкова визначає гру як один із видів діяльності дитини, що полягає у відтворенні дій дорослих та стосунків між ними. Види ігор автор визначає на підставі різнопланової діяльності дітей: ігри-дозвілля та ігри педагогічні (організовані з метою вирішення навчально-виховних завдань) [37, с. 150].

Т. Поніманська в дошкільній педагогіці наводить класифікацію ігор, яка використовується в сучасній педагогіці: творчі та ігри з правилами. Окрему групу становлять народні ігри [174, с. 312].

Таким чином, результати теоретичного аналізу й дослідно-експериментального дослідження дозволили дати структурно-змістовну характеристику гри дітей як педагогічно-організованого явища, виділивши низку її параметрів.

Під природою гри ми розуміємо: ігрову свідомість, ігрове світовідчуття, несвідоме усунення від буденно-ділових установок життя, радісне самопочуття, бадьорість, активний життєвий тонус, уяву, фантазію, імпровізацію, інтуїцію, умовність тощо. Ми вважаємо, що природа гри – це її реальні цінності, кожна з яких має важливе виховне значення.

Під структурою гри розуміється її композиція, процесуальна й операційна основи, наявність необхідних для конкретної гри структурних ігрових одиниць, певного алгоритму.

У загальному вигляді кожна гра передбачає предметну, розумову й щиросердну діяльність індивіда, з якими зливаються уява, фантазія, інша внутрішня розумова діяльність зі своїми символами, знаками й трансакціями (Берн). Крім того, практично кожна гра – це ігрові позиції, уявна ситуація, ризик, ігрові конфлікти, ігрові стани, інші не повсякденні сили гри.

Структура гри розкривається також і в предметній її частині, через упорядковану систему елементів і деталей, які мають своє місце, позиції – ігрові координати. Вони можуть представляти динамічне ціле гри, у якому кожний елемент вирішальним чином впливає на хід і результат.

Але структура гри може розкриватися й хаотично, спонтанно, без твердих зв'язків, за правилами й процедурами, народжуваними „по ходу”.

Таким чином, маючи загальну природу, кожна гра структурно розкривається за своїми алгоритмами та за своїми механізмами, на які впливають і внутрішня енергетика гри, і мислення, воля, енергія, фантазія дітей, які грають. У кожному разі гра надає широке поле творчості. Структура гри, навіть суворо впорядкована як дійсність гри, не обмежує її розвиток, як і прояв творчих потенцій дітей.

Узагальнено структуру сюжетно-рольової гри можна представити такою схемою: 1) сюжет; 2) ролі; 3) зміст; 4) ігрові дії; 5) ігрові операції; 6) ігрова майстерність; 7) уявна ситуація (фантазії); 8) правила.

У дослідженні було застосовано специфічний вид гри – гру-стратегію. Визначимо її основні категоріальні, змістові та структурні характеристики.

У широкому розумінні поняття „стратегія” трактується як „мистецтво підготовки й ведення війни та великих воєнних операцій” [32, с. 1220]. У дослідженні ми розуміємо під **стратегією** цілісне попереднє бачення певної комбінації дій та прийомів, що підпорядковуються загальному, раніше обміркованому плану. Стратегічне мислення можна охарактеризувати як

послідовність складних розумових дій осмислення всього, що відбувається; аналіз ситуації; прогнозування; реакція на ситуацію; трансформація стратегії.

Сутність гри-стратегії, її філософсько-культурологічна й педагогічна характеристики відбиваються в таких параметрах:

- *колективне цілепокладання*, тобто наявність соціальних та особистісно-значущих цілей гри, які усвідомлюються при її виборі учасниками гри або при включенні елементів гри в неігрову діяльність. Колективне цілепокладання є своєрідним критерієм сформованості ігрового колективу, його творчої життєдіяльності;

- *предметність*, тобто цінність матеріального, соціального, духовного характеру, для оволодіння якими й для створення яких здійснюється взаємодія учасників гри;

- *комунікативна процесуальність* – вербальна й невербальна взаємодія учасників гри: її вибір, розподіл ролей і обов'язків, планування гри, підведення підсумків, післядія тощо;

- *відносини відповідальності й залежності*, тобто взаємозв'язок учасників гри (прояв волі, уступки в грі тощо) заради загальної мети, які вимагають спільності і сумісності у грі – об'єднання зусиль партнерів заради успіху, диференціація зусиль, взаємодопомога, взаємодоповнюваність тощо;

- *різновікові відносини*. Гра практично не знає границь віку. Вона є одним з видів діяльності, де відсутня субординація щодо віку, навпаки – існує різновікова адаптація учасників гри один з одним. Саме в грі діти ознайомлюються з різновіковими відносинами (діти-діти, дорослі-дорослі, дорослі-діти, діти-люди похилого віку), які можуть трапитися в повсякденному житті дитини;

- *продуктивність і результативність* гри – одержувані в ній знання, сформовані вміння й навички, досвід колективних переживань і вражень, досвід міжособистісних взаємин; розвиток відносин суб'єктів ігрової діяльності зі світом, з однолітками, із самим собою.

Отже, **гру-стратегію** можна визначити як складну багатопланову групову діяльність з чітко визначеною цільовою перспективою, яка передбачає спільне планування, проектування дій, з наступним розподілом обов'язків і ролей та покроковою реалізацією задуму [44, с. 8].

Гра-стратегія має всі структурні компоненти звичайної гри: задум, ігрові ролі, сюжет, ігрові дії та результат гри. Але вся гра будується на реальній проблемі, унаслідок чого виникає інтрига, що охоплює всіх гравців. Стратегічна гра стає можливою лише за умов, що її учасники здатні передбачати можливі результати своїх дій, знаходити нестандартні способи розв'язання проблеми, планувати послідовність дій. В іграх-стратегіях розвиваються інтелектуальні здібності, логічне мислення, уява, відбувається збагачення мовленнєвого досвіду. Визначені характеристики дозволяють розглядати гру-стратегію як основний засіб формування первинного економічного досвіду.

Логіка побудови ігри-стратегії, на нашу думку, має бути такою.

1. Знайомство із заданою ситуацією.
2. Визначення загальної перспективи гри-стратегії (далека, близька), декомпозиція цілей і завдань.
3. Спільне складання плану спільних дій, розподіл обов'язків, ролей.
4. Обговорення можливих проблемних ситуацій, очікуваних перешкод.
5. Безпосередні дії дітей з реалізації плану в змінних умовах, що ускладнюють задану ігрову ситуацію.
6. Обговорення результату гри, попередні оцінки дій, аналіз помилок і спільний пошук способів подолання помилок [45, с. 9].

Розглянемо ці структурні елементи гри-стратегії детально.

Гра-стратегія може бути далекою чи близькою. Отже, однією з особливостей гри-стратегії є її необмеженість у часі. Вона може тривати кілька днів. Це залежить, по-перше, від ємності сюжету, по-друге, від поставленої вихователем мети й бажання самих дітей. Зазначимо, що гравці

можуть повертатися в початок гри, змінюючи деякі обставини, обігравати ще раз різні варіанти вирішення ситуацій та розподіл ролей.

Розглядаючи задану ситуацію на початку гри, звернемося до визначення цього поняття. Ситуація (фр. *situation*) – положення, обстановка, сукупність обставин або сполучення необхідних умов. Гра – це завжди збіг обставин та умов (реальних і нереальних). Створена вихователем початкова ситуація повинна стимулювати дітей до дії, отже, повинна бути цікавою, пов'язаною з реальним життям, але мати уявні елементи.

Задана ситуація вказує на загальний сюжет гри, наявність у ній ролей, але не називає їх. Від самих учасників гри залежатиме, яким буде її сюжет та дійові особи.

Отже, перспективу гри-стратегії діти складають самостійно під керівництвом вихователя. Дошкільники, обговорюючи різні варіанти дій, намагаються передбачити їх результат і вже потім обрати найоптимальніший план гри. Дуже важливо, щоб у плані спільних дій було враховано побажання й зауваження кожного учасника гри.

Важливою частиною в розробці плану спільних дій є обговорення необхідності наявних у грі ролей та їх розподіл між учасниками. Роль у грі – один з головних компонентів її природи.

У психології й педагогіці теорію ролей у процесі гри досліджували Д. Ельконін [238], О. Леонтьєв [126], О. Лурія [139] та ін.

Наявність у гри-стратегії конкретних ролей може змінюватись, але обов'язковими будуть ролі лідерської поведінки: командир, капітан, голова, президент, керівник тощо.

Методику розподілу ролей діти створюють самостійно під керівництвом вихователя. Так, розподіл лідерських ролей у групі спочатку може відбуватися спонтанно, але пізніше діти доходять висновку, що лідерську роль повинна виконувати найрозумніша, найкмітливіша дитина. Відтак, спочатку діти керуються емоціями під час розподілу ролей, але потім вони починають обмірковувати та обговорювати колективно різні варіанти.

Об'єктивно, гра – це форма реалізації активності дітей. Вона формує образи дій, адекватні сильним сторонам особистості, тому що дитина, яка входить у світ гри, шукає насамперед висоту проявів, вчинку. У цьому плані гра є для дошкільника складним світом, у якому акумульована система взаємин з людьми, суспільним середовищем (у тому числі природним) і, що найбільш важливо, із самим собою. Саме в цьому плані гра через дії формує способи життя, що відбивається в його самопрояві поза грою.

Оскільки гра характеризується тим, що мотивована дія лежить „не в результаті дії, а в самому процесі” [126, с. 305], процес гри містить різні ігрові процедури, операції, тобто реальні активні прояви дитини, які відповідають її уявленням про зміст гри. Дії в грі – це різноманітні рухові реалії, пристосовані до цілей або правил гри-стратегії.

Непередбачуваність результату гри-стратегії, обов'язковий виграш, особистий або груповий успіх, насолода процесом гри – зовнішнє завдання гри-стратегії. Алгоритм повторення ігрових ситуацій, що приносить тривале задоволення й радість – внутрішнє завдання.

Матеріал гри-стратегії – її сюжет, і зміст, версії, фабули, рішення. Засоби гри: простір, мовлення, аксесуари. Ігровий простір, у якому протікають усі ігрові дії, визначається її правилами. Мовлення учасників гри продиктоване її сюжетом. Аксесуари (предмети, необхідні для гри), костюми, атрибути також закладені у фабулі гри.

Продуктивна дія в грі пов'язана з матеріальним перетворенням об'єктів гри: у грі не продають магазинні товари, не готують справжній обід, не програють щось матеріальне тощо. Але в грі формуються зовнішні зображення об'єктивних дій, здатності мислення, сенсорних процесів, довільності, моторики дитини.

Предметом гри є сама ігрова дія, звідси й впливають важливі наслідки: дія, спрямована власне на дію, стає самостійною дією, зміст якої в самоспрямованості на спосіб дії, на осмислення людської предметної

діяльності. Так виникає внутрішня соціальність, внутрішній процес соціалізації.

У кожній грі є свої правила. Вони можуть бути єдиними або змінюватися впродовж гри. Не є винятком і гра-стратегія. Ключове поняття терміна правила – право (сукупність етичних суспільних цінностей: справедливість, порядок, моральність, правдивість, надійність, вірність тощо).

Правила в грі – деякою мірою права суб'єкта гри. У правилах ігор закладені суспільні тенденції до стійкості й повторюваності моральних традицій. Уже тому гра-стратегія є серйозним засобом соціалізації. Розвиток лінії гри йде за допомогою її регулятивних правил. Правила гри – це ті положення, у яких відбивається сутність гри, співвідношення всіх її компонентів. Правила гри є негласні приписання, що встановлюють логічний порядок гри. Правила гри-стратегії – спосіб гри, її інтрига, її моральний і естетичний кодекс.

Діти поважають і приймають насамперед ті правила, які створювалися з їхньою допомогою, саме вони переносяться дитиною з гри в реальне життя.

Чітко дидактично розроблені правила гри-стратегії не можуть пророчити її результату. Гра практично завжди побудована на випадках.

Отже, важливим компонентом гри є випадки. Вони знімають монотонність і задану обов'язковість гри-стратегії. Випадки – це імпровізаційна сутність правил, це умови, що змінюються під час гри-стратегії, полегшуючи або ускладнюючи процес гри.

Важливим етапом у гри-стратегії є також зіткнення протилежних цілей, інтересів, поглядів, думок, позицій, звичайно серйозна розбіжність, суперечка, тобто конфлікт у грі.

Психологічний конфлікт пов'язаний найчастіше з тим, що ослаблення одного мотивуючого стимулу веде до посилення іншого й виникає потреба в новій оцінці ситуації. Конфлікт суть природи гри. У сфері гри конфлікт впливає з її сюжету (протиборство гравців або команд на здоровій,

приємній конкуренції пристрастей, смакових установок, особистісних відмінностей). В основі ігрового конфлікту лежить ігрова ситуація, що включає протиборство за правилами. А протиріччя виникають в основному за досягнення успіху. В ігровому конфлікті проявляються різниця статусів, ролей, ігрових амплуа, різниця оцінок, симпатії або антипатії. Конфлікт у грі – це прагнення гравців послабити старання ігрових партнерів за допомогою договірних способів блокування зусиль суперників.

Зазвичай гравці діють у рамках тих самих правил, розраховуючи на компроміс, тому ігровий конфлікт рідко призводить до руйнування структури відносин, а слугує розвитку її інтриги, будучи джерелом самовдосконалення й саморозвитку особистості.

Надзвичайним елементом гри-стратегії є ризик, тобто це діяльність в умовах якоїсь небезпеки, можливість небезпеки, дії на вдачу в надії на гарний результат.

У грі – це ситуативна характеристика дій, діяльності, результат яких невідомий. Ризик як дія спрямований на привабливу мету гри, досягнення якої сполучено з невизначеністю, навіть можливою небезпекою, погрозою неуспіху.

Ризик як компонент гри-стратегії припускає вільний вибір альтернативи, вибір різних рішень ігрових завдань і тому розвиває рішучість як соціальну якість особистості. Ризик у грі звичайно безкорисливий і стимулює волю до перемоги, чесність і своєрідну мужність гравця. Ризикований вибір у грі може бути найбільш надійним, гарантувати успіх.

Кожна гра повинна орієнтуватися на кінцевий результат. Отже, вся діяльність гравців повинна буди спрямована на досягнення певної мети. Результат гри – це її кінцевий підсумок, ті або інші зовнішні показники, результат, розв'язка й кінець гри, за яким може бути післядія.

Результат гри не є дією зовнішніх сил, він прогнозується гравцем або гравцями, що знають інтригу гри ще на етапі підготовки останньої. У будь-якій грі є своя одиниця результату, вона багато в чому сприяє інтеграції всіх

стадій функціональної системи граючого дошкільника. Мета гри задається її правилами (або сюжетом). Мета й результати ігрових дій перебувають усередині сфери ігрової діяльності як компоненти природи гри, які то зближуються, то віддаляються один від одного. Результат як мета фіксується в алгоритмі завершення гри у вигляді її підсумків. Підсумком будь-якої гри-стратегії може стати виконання колективної роботи, що розкривала б враження дітей від гри.

Змагальність, прагнення перемогти, досягти успіху – внутрішня пружина гри. Змагальність націлює на виграш, хоча й не завжди. Гра звичайно дозволяє кому-небудь із її учасників використати максимально власні сили, досвід, майстерність для досягнення основної мети. Однак, специфіка гри-стратегії складається із взаємодії усіх дітей у процесі гри. Гра-стратегія можлива лише за умови, що її учасники здатні передбачити можливі результати своїх дій, знаходити нестандартні способи розв'язання проблеми, планувати послідовність дій, та найважливіше, узгоджувати свою діяльність з іншими гравцями.

Гра-стратегія стимулює сили її учасників, викликає підйом активності, творчості, створює умови для мобілізації всіх потенцій дитини.

Гра-стратегія надає вихователеві унікальну можливість спостерігати за процесом збагачення соціального досвіду дітей, їхніми ціннісними пріоритетами, особистісними проявами в непростих, наближених до реальних ситуаціях. Вихователь може оцінити здатність кожної дитини до конструктивних рішень, самостійного вибору тощо. Аналіз результатів спостережень зумовлює подальші дії педагога. І саме в цьому полягає особливе значення гри-стратегії.

Отже, гра-стратегія характеризується такими позитивними моментами: створює позитивну економічну площину для формування первинного економічного досвіду, спирається на освоєні знання з економічної сфери, формує особистісні якості, необхідні для успішної економічної діяльності, орієнтується на розвиток корпоративних взаємовідносин дітей. Визначені

характеристики дозволили нам розглядати гру-стратегію як основний засіб формування первинного економічного досвіду.

Висновки до розділу 1

Результати проведеного теоретичного дослідження з проблеми формування первинного економічного досвіду дозволяють сформулювати як вихідні такі положення:

Поняття „досвід” є предметом міждисциплінарного вивчення, водночас філософською, економічною, соціальною та культурно-освітньою категорією. Філософи вбачають у досвіді засноване на практиці почуттєво-емпіричне пізнання дійсності. У психолого-педагогічній літературі поняття „досвід” трактується як сукупність закріплених у пам’яті відчуттів; способи й засоби практичної й пізнавальної діяльності; практично засвоєні знання, навички й уміння. З позиції соціоекономіки економічний досвід розглядається як невід’ємна умова та результат економічної діяльності.

До ключових ознак *досвіду* відносять об’єктивність, що впливає з об’єктивності навколишнього світу, але при наявності в досвіді суб’єктивних моментів. Науковці відзначають етапи формування досвіду, зумовлені способами його набуття: умоглядний, що передбачає формування та накопичення; первинний, який складається з осмислення, узагальнення та оцінки досвіду; вторинний, пов’язаний з трансляцією й використанням досвіду.

Процес формування економічного досвіду відбувається через одночасне засвоєння досвіду попередніх поколінь у вигляді сталих економічних законів та понять і власної економічної діяльності людини. Отже, економічний досвід є водночас результатом та необхідною умовою економічної діяльності.

Ми визначаємо **первинний економічний досвід** як елементарну форму відбиття економічної діяльності, що, з одного боку, є сукупністю отриманих раніше знань про сутність економічних стосунків та понять,

сформованих елементарних економічних вмінь і навичок, з іншого – виступає необхідною умовою для подальшого їх збагачення.

Складовими економічного досвіду є: *мотиваційна*, що відбиває вміння оцінювати соціально-економічну ситуацію, орієнтуватися в економічних процесах, інтерес до економічної сфери життєдіяльності та вміння ставити мету, враховуючи власні можливості, сформовані знання й уміння; *інформаційна*, що включає сформовані економічні уявлення, освоєнні економічні поняття, знання й розуміння основних законів та економічних процесів тощо; *операційна*, до якої належать сформовані економічні дії, наявність елементарних умінь та навичок, уміння приймати рішення та діяти відповідно до соціально-економічної ситуації, що склалася, готовність до варіативних дій у життєвих ситуаціях економічного вибору. Також сформований первинний економічний досвід відображає розвинені морально-економічні особистісні якості, важливі для економічної діяльності та сформовані інтелектуальні здібності.

Проведений теоретичний аналіз проблеми довів доцільність вивчення первинного економічного досвіду дошкільників у контексті економічної соціалізації та виховання. Метою економічної соціалізації є забезпечення економічної досвідченості особистості як головної мети економічного виховання в широкому сенсі. Економічне виховання передбачає цілеспрямовану взаємодію дорослого та дитини з метою засвоєння доступних віку елементарних економічних понять, формування моральних почуттів та якостей, необхідних для успішної економічної діяльності, розвитку інтересу до економічної сфери життя, формування навичок соціально-економічної поведінки. Вивчення попередніх досліджень з проблеми економічного виховання дошкільників довело, що домінуючим напрямом у цій роботі науковці вважали формування економічних знань. Попередній теоретичний аналіз проблеми дає змогу стверджувати, що тільки за умови комплексного підходу до розв'язання завдань економічного виховання, що передбачає формування знань, виховання особистісних

якостей та збагачення досвіду, можна досягти достатнього рівня економічної соціалізованості.

Теоретичну основу нашого дослідження склала теорія діяльнісного навчання, націлена на формування на основі засвоєних знань і способів діяльності здатності самостійно орієнтуватися в будь-якій незнайомій інформації та збагачувати власний досвід через взаємодію з іншими людьми.

У старшому дошкільному віці провідною виступає ігрова діяльність, яка є одним з центральних засобів розв'язання завдань нашого дослідження. Основним засобом формування первинного економічного досвіду було обрано специфічний вид гри – гру-стратегію, сутність якої відбивається в таких параметрах: колективне цілепокладання, предметність, комунікативна процесуальність, різновікові відносини, що будуються на відповідальності й взаємозалежності, націленість на досягнення кінцевого результату гри.

Ми визначаємо **гру-стратегію** як складну багатопланову групову діяльність з чітко визначеною цільовою перспективою, яка передбачає спільне планування, проектування дій з наступним розподілом обов'язків і ролей та покроковою реалізацією: *знайомство* із заданою ситуацією; *визначення загальної перспективи* гри-стратегії; *декомпозиція* цілей і завдань; *спільне складання плану* дій, розподіл обов'язків, ролей; *обговорення* можливих проблемних ситуацій, очікуваних перешкод; *безпосередні дії* дітей з реалізації плану в змінних умовах; *обговорення результату* гри, попередні оцінки дій, *аналіз помилок* і спільний пошук способів подолання помилок.

Визначені теоретичні положення стали підґрунтям для проведення експериментальної роботи.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПЕРВИННОГО ЕКОНОМІЧНОГО ДОСВІДУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Другий розділ дослідження присвячено визначенню рівнів сформованості первинного економічного досвіду на основі розробленого критеріального апарату, вивченню особливостей прояву економічної досвідченості дітей старшого дошкільного віку. Представлено організацію педагогічної роботи з формування первинного економічного досвіду в ігровій діяльності, перевірену та апробовану в ході експериментальної роботи.

2.1. Особливості прояву первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку

2.1.1. Критерії оцінки та показники первинного економічного досвіду дітей дошкільного віку. Для успішної організації процесу набуття первинного економічного досвіду ми ретельно вивчили сучасний стан проблеми. З цією метою було проаналізовано поняття первинний економічний досвід, його структуру та взаємодію з іншими поняттями для визначення критеріїв і показників, за якими було визначено рівні сформованості первинного економічного досвіду дітей. Під критеріями ми розуміємо ознаки, на основі яких відбувається оцінка; міра суджень, оцінки, а показник – те, за чим можна судити про розвиток та хід будь-чого.

У дослідженні було визначено **первинний економічний досвід** як елементарну форму відбиття економічної діяльності, що, з одного боку, є сукупністю отриманих раніше знань про сутність економічних стосунків та понять, сформованих елементарних економічних вмій та навичок, з іншого – виступає необхідною умовою для подальшого їх збагачення.

Як було зазначено в першому розділі, первинний економічний досвід має структуру, що складається з мотиваційного, інформаційного, операційного компонентів. Важливим у формуванні первинного економічного досвіду є розвиток мовлення, зокрема збагачення мовлення дітей лексикою економічної спрямованості, розвиток діалогічного мовлення, комунікативних умінь. Це в подальшому допоможе дитині адекватно поводитися в різних ситуаціях, пов'язаних з економічними стосунками, змінювати свою діяльність залежно від зміни умов та вимог, контролювати себе та узгоджувати свої дії з колективом. Зазначимо, налагодженню контакту, сприяє, по-перше, сформованість особистісних якостей (активність, відповідальність), по-друге, наявність вольових якостей (уміння брати до уваги іншу думку) та, по-третє, інтелектуальні здібності дитини.

Зміст первинного економічного досвіду сучасного дошкільника відбито в чинних програмах навчання й виховання. Найзмістовніше цей аспект розкривається в програмі „Дитина в дошкільні роки” в розділі з економічної освіти. Так до показників економічної компетенції дитини відносять такі: „Дитина знає в простому викладі економічні поняття: потреби, природні ресурси, товари тощо; про необхідність кожної людини трудитися вдома та на роботі; що природу треба берегти та збільшувати її багатство; що гроші допомагають людям робити обмін і прискорюють торгівлю; чому людина повинна здійснювати вибір; про професії, які є на виробництві; на які види поділяються товари та послуги. Старший дошкільник уміє пояснити, що таке потреби, бажання; навести приклади товару та послуги; назвати різні професії; здійснити просту покупку в крамниці, розповісти про необхідність грошей; змайструвати доробок; ощадливо й хазяйновито поводитися в дитячому садку, вдома, на вулиці, в оточенні природи; розібратися в конкретній ситуації, оцінити її та зробити правильний вибір; оцінювати свої вчинки та бути ввічливими з дітьми й дорослими. Як зазначено в програмі, дитина старшого дошкільного віку розуміє, що людина повинна постійно робити вибір: яку річ купувати, скільки ресурсів використовувати тощо; як

вигідно бути економним, працьовитим, діловим, добрим, ввічливим, уважним; що природа дарує людям красу, здоров'я, природні ресурси і її необхідно оберігати, турбуватися, підтримувати; що треба завжди допомагати людям” [61, с. 231].

Огляд структури первинного економічного досвіду, його взаємозв'язку з іншими психологічними поняттями та компонентами економічної соціалізації, що було детально розглянуто в першому розділі дослідження, вивчення стану економічної освіти та виховання на сучасному етапі, наявність у нормативних документах показників економічної компетенції дозволили визначити основні показники економічної досвідченості. До них ми віднесли: адекватне розуміння основних економічних понять, наявність елементарних уявлень з економічної сфери життя, наявність елементарної економічної лексики в активному та пасивному мовленні, адекватність поведінки в життєвих ситуаціях вибору, готовність до варіативних дій, наявність розвинених особистісних якостей, володіння розумовими операціями, наявність інтересу до економічної сфери життя, домінування соціально-ціннісних мотивів у процесі власної життєдіяльності та взаємодії з іншими людьми.

У подальшому дослідженні було виділено чотири критерії визначення сформованості первинного економічного досвіду: **ціннісно-мотиваційний, когнітивно-мовленнєвий, операційний та психологічний.**

Для перевірки правильності визначення чотирьох критеріїв ми провели факторний аналіз, головною метою якого було зменшення кількості змінних та їх класифікація [247]. Базою для факторного аналізу виступала таблиця кореляцій. Якщо дві чи більше змінні сильно взаємопов'язані, їх було об'єднано в одну змінну, яка називається фактором та повинна була б відповідати визначеним нами критеріям. Результати факторного аналізу дозволили констатувати доцільність визначених критеріїв, оскільки визначені чотири фактори відповідали означеним критеріям (див. додаток В, с. 214).

Розглянемо кожен із зазначених критеріїв.

Ціннісно-мотиваційний критерій включає такі показники.

Показник *наявність інтересу до економічної сфери життя* свідчить про інтерес дитини до економічних процесів та законів. Без наявності стійкого інтересу процес формування первинного економічного досвіду дітей стає неможливим.

Показник *домінування соціально-ціннісних мотивів у процесі власної життєдіяльності та взаємодії з іншими людьми* зумовлений необхідністю врахування загальнолюдських цінностей у процесі економічного виховання. Необхідно, щоб у процесі прийняття рішення на власну користь діти завжди враховували наслідки цієї дії для інших людей.

Когнітивно-мовленнєвий критерій має такі показники.

Наявність елементарних уявлень з економічної сфери життя розкриває ступінь занурення дитини в економічну сферу. Це розуміння дитиною необхідності трудової діяльності, знання функції грошей, знання про існування багатих та бідних, розуміння необхідності співвідношення власних бажань зі своїми можливостями.

Наступний показник – *адекватне розуміння основних елементарних економічних понять відповідно до віку дитини*, що є термінологічною підтримкою у процесі будь-якої діяльності. Нерозуміння економічних понять може викликати негативне ставлення до економічної сфери. До основних елементарних економічних понять було віднесено такі: поняття про економічні дії (придбати, обміняти); особистісні якості (щедрий, добрий); властивості, що характеризують товар (дорогий, сучасний).

Третім показником когнітивно-мовленнєвого критерію є *наявність мінімальної економічної лексики в активному та пасивному мовленні дітей*. Освоєні дітьми поняття вживаються в повсякденному житті, під час спілкування з однолітками, дорослими, у процесі гри. Отже, наявність лексики допомагає дитині бути повноправним учасником будь-якої розмови

чи дії. Але елементарна економічна лексика може перебувати й у пасивному мовленні дитини.

Операційний критерій включає такі показники.

Адекватність поведінки в життєвій ситуації, пов'язаній з економічними стосунками розкриває вміння дитини поводитися в різних соціально-економічних ситуаціях. Отже, знання та розуміння основних елементарних економічних понять не гарантує використання цих знань на практиці.

Показник *готовність до варіативних дій у життєвих ситуаціях вибору* відображає вміння змінювати свою діяльність залежно від зміни умов та вимог, контролювати себе та узгоджувати свої дії з колективом.

Психологічний критерій має такі показники:

Наявність розвинених особистісних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності, що вказує на необхідність розвиненості таких особистісних якостей, як активність, самостійність, відповідальність. Безумовно, для успішної економічної діяльності її учасник повинен бути рішучим у своїх вчинках, активним діячем, відповідати за свої дії та усвідомлювати їх результат.

Володіння розумовими операціями: аналіз, синтез, групування відображає інтелектуальні здібності дитини. Безумовно, що без інтелектуальних здібностей стає неможливою не лише економічна діяльність, але й будь-яка інша.

Розвиненість особистісних вольових якостей, які необхідні для узгодження й підпорядкування власних бажань загальній спільній мети. Подекуди дитині доводиться враховувати бажання й можливості інших, шукати шляхи для компромісу з іншими.

На основі зазначених критеріїв та показників було визначено три рівні сформованості первинного економічного досвіду старших дошкільників: достатній, середній та низький. Ми не застосували характерний для традиційного розподілу високий рівень, оскільки вважаємо, що діти

старшого дошкільного віку лише починають набувати економічний досвід, тому не досягають високого рівня його розвитку. Нижче представлено характеристику рівнів сформованості первинного економічного досвіду дітей.

Достатній рівень сформованості первинного економічного досвіду констатувався якщо дитина з інтересом ставилася до економічної сфери життя, із захопленням брала активну участь у різноманітних імпровізованих соціально-економічних ситуаціях; під час спілкування з однолітками доцільно вживала слова економічної спрямованості; охоче брала участь в іграх економічної спрямованості, нерідко виступала ініціатором їх організації; уміло відстоювала власну точку зору, але прислухаючись та враховуючи погляди інших дітей; у процесі виконання завдань вміло виконувала аналіз, синтез та групування різноманітних понять економічної спрямованості; швидко реагувала в нестандартній ситуації, приймала адекватне рішення та майже завжди доводила розпочате діло до кінця; у ході гри поступалася власними бажаннями та інтересами заради виконання даної обіцянки чи задля досягнення спільної мети.

Для *середнього рівня* сформованості первинного економічного досвіду характерною була наявність у дітей нестійкого інтересу до економічної сфери життєдіяльності людей, який без подальшого зацікавлення та мотивації швидко згасав. Дитина охоче брала участь у грі, але не прагнула до лідерства: виконувала роль лідера тільки тоді, коли вимушена була це робити. В ігровій діяльності дитина в основному діяла залежно від ситуації, але намагаючись не відходити від стереотипів у поведінці. Розуміла значення більшості елементарних економічних понять, відповідно до власного віку, але не завжди їх використовувала в активному мовленні; проявляла достатньо розвинені для свого віку інтелектуальні здібності: залежно від складності понять виконувала їх аналіз, синтез та групування; намагалася дотримуватися даного слова, але могла змінити його під тиском лідера; втрачала інтерес до будь-якої діяльності, якщо не отримувала від

цього задоволення або не бачила в кінцевому результаті власної вигоди; власні бажаннями та інтереси ставила вище за досягнення спільної мети.

Для *низького рівня* сформованості первинного економічного досвіду характерними є такі прояви: епізодичний інтерес до ефектних та цікавих сторін економічних процесів; індиферентне ставлення до нового знання, пов'язаного з економічною сферою життєдіяльності. Під час ігор економічної спрямованості дитина часто була осторонь, а коли грала разом з усіма, намагалася не потрапляти в центр уваги; у будь-якій діяльності не виявляла ініціативи, завжди обирала найлегші завдання та найпростіші шляхи їх розв'язання; не виявляла цікавості до пошуку іншого варіанту дій. Дитина інколи демонструвала негативне ставлення до економічної сфери життєдіяльності, що виявлялося в небажанні збільшувати власний запас знань економічної спрямованості, брати участь у колективних іграх. Відповідно, незнання та нерозуміння більшості понять спричиняло виникнення негативного ставлення до всього, з чим пов'язана економічна сфера життєдіяльності.

Організація експериментальної роботи

Експериментальна робота проводилася в три етапи (2004 – 2007 рр.).

На першому етапі (2004 – 2005 рр.) складався план дослідження, відбиралися дошкільні навчальні заклади, розроблялися та проходили апробацію методики констатувального зрізу. Було проведено аналіз стану економічної досвідченості дітей старшого дошкільного віку, що охоплювало: збирання інформації (спостереження за дітьми в грі, аналіз бесід з дітьми, анкетування, інтерв'ювання, тестування дітей), реєстрацію та інтерпретацію одержаних результатів.

На другому етапі (2005 – 2006 рр.) відбувався формувальний експеримент, перевірка ефективності педагогічних умов формування економічної досвідченості дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності, фіксувались та аналізувались спостереження.

На третьому етапі (2006 – 2007 рр.) було проведено контрольний зріз, широку апробацію матеріалів дослідження, оцінку та узагальнення результатів експериментальної роботи.

Відповідно до завдань першого етапу дослідження з метою визначення стану економічного виховання на сучасному етапі, особливостей первинного економічного досвіду та умов його формування у старших дошкільників було проведено констатувальний зріз, у процесі якого намагалися одержати відповіді на такі запитання:

1. Чи усвідомлюють педагоги необхідність формування первинного економічного досвіду дітей як чинника економічної соціалізації? Яка позиція дорослих, зокрема педагогів у процесі економічного виховання та соціалізації дітей? Чи сприяють вони виникненню інтересу в дітей до економічної сфери життя? Які форми й методи вони використовують у процесі формування економічної досвідченості дітей? Чи знайомі вони з чинними програмами з економічного виховання? Чи об'єднуються зусилля батьків і вихователів старших дошкільників в економічній соціалізації дітей? Чи існують форми й методи спільного супроводу цих процесів?

2. Чи вважають батьки необхідними економічне виховання старших дошкільників? Які методи вони використовують для залучення дітей до економічної сфери, зокрема, ведення господарства? Чи знають батьки ігри економічної спрямованості й чи грають вони в такі ігри разом з дітьми?

3. Чи потрібне дітям раннє економічне виховання? Чи грають діти в ігри економічної спрямованості, організовані ними самостійно? Яка тематика та емоційне забарвлення цих ігор?

У результаті проведення діагностики було виокремлено дві експериментальні групи, що стали базою для впровадження методики формувального етапу педагогічного експерименту: перша експериментальна група – ДНЗ № 72 м. Луганська та ДНЗ № 38 „Сонечко” (м. Стаханова Луганської області); друга експериментальна група – ДНЗ № 75 м. Луганська та ДНЗ „Зайка” (с. Поріччя Краснодонського району Луганської області).

ДНЗ № 106 м. Луганська та ДНЗ № 36 „Дзвіночок” м. Суходільська Краснодонського району Луганської області було обрано контрольної групою. Таким чином, кількість дітей у першій експериментальній групі (ЕГ 1) становила 62 особи, у другій експериментальній групі (ЕГ 2) – 54, у контрольній групі (КГ) – 64 особи. В експерименті взяли участь 180 дітей старшого дошкільного віку.

Передусім було проведено пошуково-розвідувальний етап дослідження, який передував констатувальному етапу експерименту, з метою уточнення завдань експерименту та критеріального апарату. Перевірялась раціональність обсягу діагностичних завдань та обґрунтування вибору контингенту досліджуваних, арсеналу методик, відпрацювання процедури збирання та обробки інформації.

Під час цього етапу апробувалися різноманітні діагностичні методики з метою визначення їх доцільності. Було використано розроблені нами та стандартизовані діагностичні методики, що дозволило скоригувати методику експерименту, а саме: бесіда „Що ти роби́тимеш, якщо...”, словниковий тест „Я і економіка”, ігри „Крамниця”, „Транспорт”. Також проведено серію занять (див. додаток Г, с. 215) [88, с. 49 – 51]. На цьому етапі було перевірено надійність і валідність завдань, відпрацьовано анкети для вихователів та батьків (див. додатки А, Б, с. 211 – 213), розроблено й підготовлено бланки інтерв'ю, документацію для фіксування результатів дослідження. Вибірка відповідала вимогам репрезентативності щодо досліджуваних.

На констатувальному етапі дослідження передусім вивчався реальний стан проблеми економічного виховання старших дошкільників, а також позиція вихователів, батьків та дітей щодо необхідності формування первинного економічного досвіду, досвід вихователів стосовно збагачення економічного досвіду, форми й методи організації економічного виховання.

Таким чином, на констатувальному етапі реалізовувалися такі завдання:

1. Вивчити позицію вихователів та батьків щодо оцінки ролі економічного досвіду у процесі економічної соціалізації дітей.
2. Розробити методику констатувального зрізу й провести діагностику рівня сформованості первинного економічного досвіду старших дошкільників.
3. Визначити та змодельювати особливості формування первинного економічного досвіду дітей.

Детальний аналіз сучасного стану економічного виховання представлено в першому розділі нашого дослідження. У результаті аналізу експериментально одержаних матеріалів ми усвідомили, що впровадження гіпотетично висунутих умов не може бути стовідсотково успішним, оскільки настанови педагогів та традиції, що склались у сучасному родинному вихованні щодо економічного виховання дошкільників, значно ускладнюють процес формування первинного економічного досвіду.

Для розробки оптимальної методики формувального етапу експерименту необхідно було визначити вихідний рівень сформованості первинного економічного досвіду старших дошкільників.

Нижче детально описано констатувальний зріз дослідження.

2.1.2. Методика констатувального етапу експерименту. Для визначення вихідного рівня сформованості первинного економічного досвіду старших дошкільників було використано серію діагностичних методик. Розглянемо їх детально.

Дослідження передбачало виконання дітьми завдань за методиками, які подано нижче. Зауважимо, що в роботі застосовувалися різні методи: спеціальні опитування – інтерв'ювання, бесіди, ігрові вправи, спостереження.

Бесіда була допоміжним засобом вивчення рівня сформованості економічної досвідченості дітей. Нею скористалися, щоб з'ясувати ставлення дитини до своїх однолітків, до себе, до економічної сфери життя;

визначити, які в дітей бажання й мрії тощо. Проводились індивідуальні та групові бесіди.

Спостереження сприяло вивченню первинного економічного досвіду в спілкуванні та взаємодії з однолітками в грі та на заняттях. Спостереження виявилось ефективним, тому що проводилось систематично, планомірно й цілеспрямовано, протягом тривалого часу ми мали можливість спостерігати за природними, невимушеними проявами в поведінці дітей у процесі ігрової діяльності. Зауважимо, що дітям також було запропоновано різні ігри економічної спрямованості: „Крамниця”, „Ринок”, „Лікарня”, „Пошта тощо”.

Вагому додаткову інформацію було одержано з опитування батьків та вихователів. Було використано бесіди, анкетування, націлені на виявлення особливостей формування первинного економічного досвіду дітей.

Зазначимо, що експериментальні заходи планувалися й проводилися у вільні від навчального часу години, відведені навчально-виховним закладом, тобто в другій половині дня, в умовах рівних для всіх. Результати записувались у протоколи й анкети.

Відповідно до кожного показника різних критеріїв ми розробили методику для визначення рівня їх сформованості. Усі методики наочно представлено у вигляді таблиці, що відображає й шкалу їх оцінювання (див. табл. 2.1).

Розглянемо кожну із зазначених методик. Зауважимо, що деякі показники визначалися за допомогою кількох методик, тому їх загальне кількісне значення визначалося шляхом знаходження суми їх балів.

Таблиця 2.1

**Шкала оцінювання критеріїв та показників
первинного економічного досвіду старших дошкільників**

Критерій	Показники	Методики	Шкала оцінювання методики	Шкала оцінювання показника	Шкала оцінювання критерію
Когнітивно-мовленнєвий	Адекватне розуміння основних економічних понять відповідно до віку	Інтерв'ю (визначення на вербальному рівні)	Н.- ≤ 9 б. С.-10-12б. Д.- ≥ 13 б.	Н.- ≤ 16 б. С.-17-20 б. Д.- > 21 б.	
		Групування малюнків (визначення на невербальному рівні)	Н.- ≤ 7 б. С.-8-9 б. Д.- ≥ 10 б.		
	Наявність елементарних уявлень з	Словниковий тест (визначення на вербальному рівні)	Н.- ≤ 12 б. С.-13-15 б. Д.- ≥ 16 б.	Н.- ≤ 19 б.	

	економічної сфери життя	Установлення відповідності (визначення на невербальному рівні)	Н.- ≤ 7 б. С.-8 б. Д.- ≥ 9 б.	С.-20-24 б. Д.- ≥ 25 б.	
	Наявність мінімальної економічної лексики в активному та пасивному мовленні	Анкетування (пасивне мовлення) Розмова за ма-люнками (активне мовлення)	Н.- ≤ 8 б. С.-9-10 б. Д.- ≥ 11 б. Н.- ≤ 3 б. С.-4 – 5 б. Д.- ≥ 6 б.	Н.- ≤ 11 б. С.-12-15 б. Д.- ≥ 16 б.	Середній рівень: від 48 балів до 58 балів. Достатній рівень: більше ніж 59 балів.

Середній рівень: від 48 балів до 58 балів. Достатній рівень: більше ніж 59 балів.

Операційний	Адекватність поведінки в життєвих ситуаціях, пов'язаних з економічними	Спостереження за поведінкою дітей у процесі гри	Н.- ≤ 5 б. С.- 6 б. Д.- ≥ 7 б.	Серед.: від 11 до 13б. Низьк.: ≤ 10 б. Достат.: ≥ 14б.
	Готовність до варіативних дій у життєвих ситуаціях вибору	Бесіда за запитаннями	Н.- ≤ 5 б. С.- 6-7 б. Д.- ≥ 8 б.	
Психологічний	Наявність розвинутих особистісних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності (активність, самостійність, відповідальність)	Спостереження в грі (виявлення активності)	Н.- ≤ 3 б. С.- 4 б. Д.- ≥ 5 б.	Н.- ≤ 7 б. С.- 8-10 б. Д.- ≥ 11 б.
		Спостереження в грі (виявлення самостійності)	Н.- ≤ 2 б. С.- 3 б. Д.- ≥ 4 б.	
		Спостереження в грі (виявлення відповідальності)	Н.- ≤ 2 б. С.- 3 б. Д.- ≥ 4 б.	

Продовження табл. 2.1

Психологічний	Володіння розумовими операціями	Субтест на виявлення здатності аналізувати	Н.- ≤ 6 б. С.- 7 б. Д.- ≥ 8 б.	Н.- ≤ 20 б. С.- 21-26 б. Д.- ≥ 27 б.
		Субтест на виявлення сформованості класифікаційних умінь, здатності до абстрагування	Н.- ≤ 5 б. С.- 6-7 б. Д.- ≥ 8 б.	
		Субтест на виявлення рівня здатності мислити за аналогією	Н.- ≤ 4 б. С.- 5-6 б. Д.- ≥ 7 б.	
		Субтест на виявлення рівня розвитку здатності до узагальнення	Н.- ≤ 5 б. С.- 6-7 б. Д.- ≥ 8 б.	

	Розвиненість особистісних вольових якостей	Анкетування батьків	Н.- ≤10 б. С.- 11-13 б. Д.- ≥ 14 б.	Середній рівень: від 40 балів до 47 балів. Достатній рівень: більше ніж 48 балів.
	Наявність інтересу з економічної сфери життя	Спостереження в грі + допоміжні запитання з інтерв'ю	Н.- ≤6 б. С.- 7-8 б. Д.- ≥9 б.	

Ціннісно-мотиваційний	Домінування соціально-ціннісних мотивів у процесі власної життєдіяльності та взаємодії з іншими людьми	Спостереження в грі + допоміжні запитання у бесіді за запитаннями	Н.- ≤ 6 б. С.- 7-8 б. Д.- ≥ 9 б.	Низький: менше ніж 13 балів. Середній: від 14 балів до 15 балів. Достатній: більше ніж 16 балів.
-----------------------	--	---	--	--

При розробці шкал оцінювання показників норма обчислювалася на основі середнього арифметичного та середнього квадратичного відхилення.

Методика 1. Оцінка первинного економічного досвіду за когнітивно-мовленнєвим критерієм

За когнітивно-мовленнєвим критерієм було визначено рівень сформованості загальної економічної поінформованості. Для визначення рівня первинного економічного досвіду за цим критерієм ми дібрали серію завдань. Спираючись на типи розумових здібностей (вербальних та

невербальних) загальна методика визначення поінформованості складається із субтестів двох типів, що збільшує діагностичні можливості запропонованої методики.

Для визначення адекватного розуміння основних економічних понять відповідно до віку було проведено інтерв'ювання дітей та запропоновано завдання, пов'язане з групуванням малюнків економічного змісту. Загальний показник визначався сумою балів. Нижче детально описані ці методики.

Методика 1.1. Визначення адекватного розуміння основних економічних понять

Інтерв'ювання (вербальний тест).

Мета: виявити адекватне розуміння основних економічних понять на вербальному рівні відповідно до віку.

Матеріал: текст анкети, який складається з 10 запитань (див. додаток Д, с. 218). Процедура проведення. Опитування проводиться індивідуально. Якщо дитина з першого разу не зрозуміє питання, його слід прочитати ще раз. Якщо дитяча відповідь не зрозуміла, необхідно звернутися з проханням „Будь ласка, розкажи мені про це детальніше”, „Давай поговоримо про те...”.

Методичний коментар. За кожну відповідь дитина отримує певний бал залежно від точності: 2 – повна, конкретна відповідь; 1 – правильна відповідь; 0 – нелогічна відповідь або відповідь відсутня. (Максимальна кількість отриманих балів – 20).

Достатній рівень визначався, якщо дитина набрала 13 балів і більше; середній рівень присвоювався дитині, яка отримувала 10 – 12 балів; низький рівень – 9 балів і менше.

Групування малюнків (невербальний тест).

Мета: виявити розуміння дітей основних економічних понять.

Матеріал: 25 малюнків – 5 узагальнюючих малюнків та по 4 малюнки до кожного з них.

Процедура проведення. Завдання виконується індивідуально. Дитині пропонується до трьох узагальнюючих понять дібрати по чотири відповідні малюнки, наприклад, хлібний завод: піч, колос, пекар, хліб.

Методичний коментар. За кожен правильно дібраний малюнок дитина отримує 1 бал. (Максимальна кількість отриманих балів – 12).

Достатній рівень визначався, якщо дитина отримує 10 балів і більше; середній рівень – 8 – 9 балів; низький рівень – 7 балів і менше.

Отже, показник *адекватне розуміння основних економічних понять відповідно до віку* визначався сумою отриманих балів за два попередні завдання та оцінювався за такою шкалою: *достатній рівень* визначався, якщо дитина набрала 21 бал і більше; *середній рівень* – 17 – 20 балів; *низький рівень* – 16 балів і менше.

Наявність елементарних уявлень з економічної сфери життя визначалася за допомогою словникового тесту та завдання на встановлення відповідності серед карток із зображенням економічної спрямованості. Розглянемо ці завдання.

Методика 1.2. Визначення наявності уявлень з економічної сфери життя

Словниковий тест (вербальний субтест).

Мета: виявити на вербальному рівні наявність у дітей елементарних уявлень з економічної сфери життя.

Матеріал: 10 карток з малюнками та бланки із запитаннями (див. додаток Е, с.220).

Процедура виконання. На кожному аркуші було зображено 4 малюнки. По-перше, екзаменатор пропонував дитині знайти малюнок, який збігався б із зазначеним словом. По-друге, до кожного обраного малюнка ставилося кілька запитань.

Методичний коментар. За кожний правильно вказаний малюнок дитина отримувала 1 бал і за кожну конкретну повну відповідь – 1 бал. (Максимальна кількість отриманих балів – 30).

Достатній рівень визначався, якщо дитина отримувала 16 балів і більше; середній рівень присвоювався дитині, якщо вона набирала 13 – 15 балів; низький рівень – 12 балів і менше.

Установлення відповідності (невербальний субтест).

Мета: виявити на невербальному рівні наявність елементарних уявлень з економічної сфери.

Матеріал: 10 пар карток з малюнками (різні фахи людей та атрибути їхньої професійної діяльності) (див. додаток Ж, с. 221).

Процедура виконання. До кожного малюнка дібрати за смислом відповідну пару, наприклад, до спеціальності „повар” дібрати атрибут „каструля”.

Методичний коментар. За кожну правильно зібрану пару дитина отримує 1 бал. (Максимальна кількість отриманих балів – 10).

Достатній рівень визначався, якщо дитина збирала не менше 9 пар карток й отримувала 9 балів і більше; середній рівень присвоювався дитині, яка набирала 8 балів; низький рівень – 7 балів і менше.

Загальний показник *наявність елементарних уявлень з економічної сфери життя* визначався сумою отриманих балів за два попередні завдання та оцінювався за такою шкалою: *достатній* рівень визначався дитині, яка набрала 25 балів і більше; *середній* рівень – 20 – 24 бали; *низький* рівень – 19 балів і менше.

Наявність мінімальної економічної лексики визначається за допомогою анкетування дітей та розмови за малюнками економічної спрямованості.

Методика 1.3. Визначення наявності мінімальної економічної лексики

Для визначення наявності мінімальної економічної лексики в пасивному мовленні дітей було проведено їх опитування (див. додаток З, с. 222). За кожну відповідь дитина отримує відповідний бал: менш складне питання оцінюється 1 балом, більш складне – 2 балами. (Максимальна кількість отриманих балів – 20). Достатній рівень визначався, якщо дитина

за свої відповіді набирала 11 балів і більше; середній рівень – 9 – 10 балів; низький рівень – 8 балів і менше.

Розповідь за малюнками (вербальний тест).

Мета: виявити наявність мінімальної економічної лексики в активному мовленні дітей.

Матеріал: малюнки економічного змісту (ринок, супермаркет, магазин тощо).

Процедура проведення. Дитині демонструється малюнок і дається завдання: розповісти якомога більше за сюжетом малюнка.

Методичний коментар. За кожне правильно використання економічного поняття дитина отримує 1 бал.

Достатній рівень присвоювався дитині, яка під час відповіді застосувала не менше 6 слів економічної спрямованості; середній рівень визначався, якщо дитина в розмові використала 4 – 5 слів; низький рівень – 3 слова й менше.

Загальний показник *наявність мінімальної економічної лексики в активному та пасивному мовленні* визначався сумою отриманих балів за попередні завдання й оцінювався за такою шкалою: *достатній рівень* визначався, якщо дитина набрала 16 балів і більше; *середній рівень* – 12 – 15 балів; *низький рівень* – 11 балів і менше.

Рівень сформованості економічної досвідченості за **когнітивно-мовленнєвим критерієм** визначався сумою балів за трьома його показниками й оцінювався за такою шкалою: *достатній рівень* – 59 балів і більше; *середній рівень* – 48 – 58 балів; *низький рівень* – 47 балів і менше.

Методика 2. Оцінка первинного економічного досвіду за операційним критерієм

Операційний аспект первинного економічного досвіду характеризується рівнем розвитку тямущості. Визначення цього критерію можливо, перш за все, через проведення індивідуальних бесід з дітьми та спостереження за їхньою поведінкою в процесі ігрової діяльності.

Для визначення адекватності поведінки дитини в життєвих ситуаціях, пов'язаних з економічними стосунками та готовності дитини до варіативних дій було проведено спостереження за поведінкою дітей в процесі ігор економічного змісту.

Спостереження за поведінкою в процесі гри.

Мета: виявити рівень розвитку адекватності поведінки в життєвих ситуаціях, пов'язаних з економічними стосунками.

Матеріал: бланк спостереження (див. додаток И, с. 223).

Екзаменатор протягом тижня спостерігав за відповідними показниками дітей у процесі їх гри, фіксує в бланку спостереження. Кожного дня дітям пропонувались різні економічні ігри.

Показник *адекватність поведінки в життєвих ситуаціях, пов'язаних з економічними стосунками*, оцінювався за такою шкалою: *достатній рівень* визначався, якщо дитина набрала 7 балів і більше; *середній рівень* – 6 балів; *низький рівень* – 5 балів і менше.

Бесіда за запитаннями.

Мета: виявити рівень розвитку теоретичної готовності дитини до варіативних дій у життєвих ситуаціях вибору.

Матеріал: бланки із запитаннями (див. додаток К, с. 224).

Процедура проведення. Бесіда проводиться індивідуально. Якщо дитині важко знайти рішення, можна задавати їй допоміжні запитання.

Методичний коментар: Дитина отримує 2 бали за самостійно знайдений вихід із ситуації та варіативну дію; 1 бал – за стандартний варіант дії.

Показник *готовність до варіативних дій у життєвих ситуаціях вибору* оцінювався за такою шкалою: *достатній рівень* визначався дитині, яка отримувала 8 балів і більше; *середній рівень* – 6 – 7 балів; *низький рівень* – 5 балів і менше.

Оцінка рівня сформованості первинного економічного досвіду за **операційним критерієм** визначалася сумою балів двох показників за такою

шкалою: *достатній рівень* – 14 балів і більше; *середній рівень* – 11 – 13 балів; *низький рівень* – 10 балів і менше.

Методика 3. Оцінка первинного економічного досвіду за психологічним критерієм

Психологічний критерій оцінки сформованості економічної досвідченості містив три показники: наявність розвинених особистісних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності, володіння розумовими операціями та розвиненість особистісних вольових якостей. Розглянемо детально методики визначення їх сформованості.

Методика 3.1. Виявлення наявності розвинених особистісних якостей (активності, самостійності, відповідальності)

Спостереження за дітьми в процесі ігрової діяльності.

Мета: виявити наявність розвинених особистісних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності (активність, самостійність, відповідальність).

Матеріал: бланк спостереження (див. додаток Л, с. 225).

Екзаменатор протягом тижня вів постійне спостереження за відповідними показниками: активність, самостійність, відповідальність.

Показник *наявність розвинених особистісних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності (активність, самостійність, відповідальність)* оцінювався за такою шкалою: *достатній рівень* визначався, якщо дитина набрала 11 балів і більше; *середній рівень* – 8 – 10 балів; *низький рівень* – 7 балів і менше.

Для визначення рівня володіння дітьми розумовими операціями, такими як уміння проводити аналогію, класифікувати поняття, здійснювати логічний вибір, аналізувати і усвідомлювати факти дійсності, ми використали тест Е. Замбацявічене (модифікація Л. Переслені та О. Мастюкової), адаптований до дітей старшого дошкільного віку на початок навчального року.

Методика 3.2. Виявлення рівня розвитку інтелектуальних здібностей дитини

Методика складається з чотирьох субтестів, кожен з яких спрямований на виявлення різних аспектів словесно-логічного мислення дитини.

3.2.1. субтест – виявляє здатність аналізувати й усвідомлювати факти дійсності, здійснювати логічний вибір на основі індуктивного мислення.

3.2.1. субтест – виявляє сформованість класифікаційних умінь, здатність до абстрагування.

3.2.3. субтест – виявляє рівень здатності мислити за аналогією.

3.2.4. субтест – виявляє рівень розвитку здатності до узагальнення, формування понять.

Мета: виявити рівень розвитку інтелектуальних здібностей дитини.

Матеріал: бланк, який заповнюється під час тестування (див. додаток М, с. 226).

Процедура проведення. Тест проводиться індивідуально. Час необмежений. Кожне завдання тричі прочитується дитині. Прочитавши дитині речення першого субтесту, психолог запитує: „Як ти думаєш, яким словом слід це речення закінчити?” Якщо дитина дає правильну відповідь, її все одне запитують: „А чому саме цим?”. Це важливо для виявлення точного розуміння слова „завжди”.

Прочитавши перше завдання другого субтесту, обстежуваному повідомляють, що одне слово з п’яти – зайве і його треба виключити. Потім удруге зачитують слова. Якщо відповідь правильна, то знову запитують: „Чому?”

У третьому субтесті слід підібрати з п’яти слів одне, яке б підходило до поданого слова.

У четвертому субтесті дитину просять назвати слово-поняття, яким можна назвати два написаних слова разом.

Методичний коментар: Правильна відповідь з першої спроби – 1бал. Правильна відповідь з другої спроби – 0,5 балів. Неправильна відповідь – 0 балів.

Показник *володіння розумовими операціями* оцінювався за такою шкалою: *достатній рівень* визначався, якщо дитина набрала 27 балів і більше; *середній рівень* – 21 – 26 балів; *низький рівень* – 20 балів і менше.

Для зіставлення об'єктивної оцінки розвиненості вольових якостей дитини та суб'єктивної оцінки батьками було проведено **анкетування батьків** (бланк анкети подано в додатку Н, с. 228).

Показник *розвиненість особистісних вольових якостей* оцінювався за такою шкалою: *достатній рівень* визначався, якщо дитина набрала 14 балів і більше; *середній рівень* – 11 – 13 балів; *низький рівень* – 10 балів і менше.

Оцінка рівня сформованості первинного економічного досвіду за **психологічним критерієм** визначалась сумою балів трьох його показників за такою шкалою: *достатній рівень* – 48 балів і більше; *середній рівень* – 40 – 47 балів; *низький рівень* – 39 балів і менше.

Оцінка за ціннісно-мотиваційним критерієм здійснюється під час проведення всіх методик (загальний показник визначається сумою балів).

Слід зазначити, що наявність інтересу до економічної сфери життя визначаємо під час опитування дітей (див. „Інтерв'ювання”), кожного дня екзаменатор спостерігає за дитиною, фіксуючи прояв інтересу, зацікавленості 1 балом, а домінування соціально-ціннісних мотивів під час спостереження за дітьми (див. додаток Л, с. 225) та за допомогою бесід (див. „Бесіда за запитаннями”, запитання 1, 3, 5).

Оцінка сформованості первинного економічного досвіду за **ціннісно-мотиваційним критерієм** визначалася сумою балів показників: „наявність інтересу до економічної сфери життя” та „домінування соціально-ціннісних мотивів у процесі власної життєдіяльності та взаємодії з іншими дітьми” за такою шкалою: *достатній рівень* – 16 балів і більше; *середній рівень* – 14 – 15 балів; *низький рівень* – 13 балів і менше.

Застосування означених методик дало змогу визначити особливості та рівні сформованості первинного економічного досвіду. Ми зробили кількісний та якісний аналіз результатів за кожною методикою, результати якого буде наведено нижче.

Аналіз результатів констатувального зрізу

Розроблені методики дозволили констатувати рівень сформованості первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку в контрольній та двох експериментальних групах дітей.

Ми проаналізували результати дослідження кожного критерію. Усі дані ми відобразили у вигляді таблиць. Розглянемо їх детально.

Результати обстеження рівнів сформованості первинного економічного досвіду за когнітивно-мовленнєвим критерієм відображено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Результати дослідження первинного економічного досвіду дітей за когнітивно-мовленнєвим критерієм (%)

Рівні / Показники	Адекватне розуміння основних елементарних економічних понять відповідно до віку дитини			Наявність елементарних уявлень з економічної сфери життя			Наявність мінімальної економічної лексики в активному та пасивному мовленні дітей			Загальна оцінка когнітивно-мовленнєвого критерію		
	КГ 64д.	ЕГ1 62д.	ЕГ2 54д.	КГ 64д.	ЕГ1 62д.	ЕГ2 54д.	КГ 64д.	ЕГ1 62д.	ЕГ2 54д.	КГ 64д.	ЕГ1 62д.	ЕГ2 54д.
Н.	56	51,5	43,5	40,5	38,5	44,5	56	51,5	38,5	56	48	40
С.	25	12,5	18,5	34,5	22,5	18,5	25	25,5	30	25	26	25
Д.	19	36	38	25	38	37	19	23	31,5	19	26	35

Результати дослідження за когнітивно-мовленнєвим критерієм доводять, що діти експериментальних та контрольної груп мають елементарні уявлення з економічної сфери життя, про що свідчить майже рівна кількість дітей з низьким, середнім та високим рівнями прояву показника „наявність елементарних уявлень з економічної сфери життя”.

Разом з тим у більшості випадків діти не розуміють значення економічних понять, отже, показник „адекватне розуміння основних елементарних економічних понять” на низькому рівні зазначався майже в

половини дітей (56% – контрольна група, 51,5% – перша експериментальна група, 43,5% – друга експериментальна група). Так, на просте запитання „Хто працює в магазині?” деякі діти затруднялися дати відповідь, траплялися й кумедні моменти „У магазині працює *продавательниця*”, або „На заводі виробляють *дим*” тощо.

58% дітей контрольної групи, 51,5% – першої експериментальної та 38,5% – другої експериментальної групи мають низький рівень за показником „наявність мінімальної економічної лексики в активному та пасивному мовленні”. Це свідчить про нерозуміння основних економічних понять, відсутність мовленнєвої практики, ізоляцію дітей від економічної сфери життя, що спричиняє мінімізацію економічної лексики в активному й пасивному мовленні старших дошкільників. Знання дітей з економічної сфери в більшості випадків обмежується знаннями про магазин та висловами „треба берегти й заощаджувати”. Але дітям невідомо, що заощаджувати і яким чином.

Порівнявши результати контрольної та експериментальних груп, ми відзначили, що розподіл дітей за рівнями сформованості первинного економічного досвіду за когнітивно-мовленнєвим критерієм у трьох групах майже однаковий – у 50 % дошкільників зазначався низький рівень, що вказує на недостатню поінформованість дитини, відсутність у пасивному й активному мовленні елементарної економічної лексики, нерозуміння та незнання, у більшості випадків, основних економічних понять.

Другу методику було присвячено виявленню рівня сформованості первинного економічного досвіду за операційним критерієм. Результати оцінки за цим критерієм та його показниками відображено в таблиці 2.3.

Як результат наявності низького рівня за когнітивно-мовленнєвим критерієм, у дітей виникає страх перед можливістю потрапити в ситуації економічної спрямованості, що вимагають від дошкільника, по-перше, адекватної поведінки в життєвих ситуаціях, що можлива лише при розумінні всього, що відбувається, оцінки ситуації, її аналізу, уміння та бажання діяти.

Таблиця 2.3

**Результати дослідження первинного економічного досвіду
за операційним критерієм (%)**

Рівні Показники	Адекватність поведінки в життєвій ситуації, пов'язаній з економічними стосунками			Готовність до варіативних дій у життєвих ситуаціях вибору			Загальна оцінка діяльнісного критерію		
	КГ 64д.	ЕГ1 62д.	ЕГ2 54д.	КГ 64д.	ЕГ1 62д.	ЕГ2 54д.	КГ 64д.	ЕГ1 62д.	ЕГ2 54д.
Н.	75	39	55,5	47	35,5	34	69	49	48
С.	19	32,5	26	19	32,5	26	15,5	19	18,5
Д.	6	28,5	18,5	34	32	40	15,5	32	33,5

75% дітей контрольної групи, 39% першої експериментальної та 55,5% другої експериментальної груп показали низький рівень за показником „адекватність поведінки в життєвій ситуації, пов'язаній з економічними стосунками”. Так, на запитання „Що ти робитимеш з грошима, які знайдеш на вулиці?” деякі діти давали такі варіанти відповідей: „Не буду їх піднімати, бо на руках з'являться бородавці”.

Разом з тим, діти трьох груп показали достатній рівень розвитку варіативності дій та реакції на зміну обставин, про що свідчать такі дані за показником „готовність до варіативних дій у життєвих ситуаціях вибору”: 34% дітей контрольної групи, 32% першої експериментальної та 40% другої експериментальної груп. Так, на запропоновану ситуацію „Тебе послали за хлібом, але він закінчився в магазині. Що ти робитимеш?” деякі діти давали дуже кмітливі відповіді: „Можна самим спекти хліб” або „А я куплю булочки”.

Загальна оцінка за операційним критерієм (69% дітей контрольної групи, 49% першої експериментальної та 48% другої експериментальної груп показали низький рівень) свідчить про необхідність роботи з дітьми старшого дошкільного віку, не лише щодо збільшення словникового запасу, але й щодо збагачення досвіду власної діяльності, формування економічного досвіду як умови й результату елементарної економічної діяльності.

Оцінка рівня сформованості первинного економічного досвіду за психологічним критерієм здійснювалася за допомогою третьої методики. Усі результати відображено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Результати дослідження первинного економічного досвіду
за психологічним критерієм (%)**

Рівні Показники	Наявність розвинених особистісних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності			Володіння розумовими операціями: аналіз, синтез, групування			Розвиненість особистісних вольові якості			Загальна оцінка психологічного критерію		
	КГ 64д.	ЕГ1 62д.	ЕГ2 54д.	КГ 64д.	ЕГ1 62д.	ЕГ2 54д.	КГ 64д.	ЕГ1 62д.	ЕГ2 54д.	КГ 64д.	ЕГ1 62д.	ЕГ2 54д.
Н.	35	33	33,5	35	29,5	32	69	33	44,5	32	33	41
С.	35	29	44,5	25	22,5	22	18	19	18,5	40	13	30
Д.	30	38	22	40	48	46	13	48	37	28	54	29

Дослідження дітей за психологічним критерієм вказує на те, що діти експериментальних та контрольної груп мають розвинені особистісні якості, необхідні для успішної економічної діяльності, такі як активність, самостійність, відповідальність, про що свідчить майже рівна кількість дітей з низьким, середнім та достатнім рівнями прояву цього показника (приблизно 1/3 дітей до кожного рівня).

Результати дослідження за показником „володіння розумовими операціями: аналіз, синтез, групування” (40% дітей контрольної групи, 48% першої експериментальної та 46% другої експериментальної груп) свідчить про достатній рівень розвитку інтелектуальних здібностей дітей контрольної та експериментальних груп.

Діти всіх груп (особливо контрольної) не вміють поступатися власним бажанням заради спільної мети або задля більш важливої справи, ніж власне бажання чи мрія: 69% дітей контрольної групи, 33% першої експериментальної та 44% другої експериментальної груп показали низький рівень показника „розвиненість особистісних вольові якостей”. Про це свідчать результати опитування батьків. Майже в 50 % дітей після відмови

батьків купити бажану іграшку дуже погіршується настрої, а деякі починають плакати або кричати. Але при цьому 48% дітей першої експериментальної групи за цим же показником було виявлено на достатньому рівні.

Загальна оцінка рівня сформованості первинного економічного досвіду за психологічним критерієм відображає однаковий розвиток за цим критерієм у дітей контрольної та експериментальних груп. Водночас більше половини дітей (54%) другої експериментальної групи показали достатній рівень, що свідчить про загальний високий рівень підготовленості дітей (сформованість уміння класифікувати, проводити аналогію, зіставляти та аналізувати події, робити висновки тощо).

Відзначено певні закономірні залежності поведінки дітей у різних економічних ситуаціях від їх ставлення взагалі до економічної сфери життєдіяльності. Оцінка та дослідження сформованості первинного економічного досвіду за ціннісно-мотиваційним критерієм допомогли визначити ставлення дітей до економічних явищ і процесів. Результат цього дослідження відображено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Результати дослідження первинного економічного досвіду за ціннісно-мотиваційним критерієм (%)

Рівні Показники	Наявність інтересу до економічної сфери життя			Домінування соціально-ціннісних мотивів у процесі власної життєдіяльності та взаємодії з іншими людьми			Загальна оцінка ціннісно-мотиваційного критерію		
	КГ 64д.	ЕГ1 62д.	ЕГ2 54д.	КГ 64д.	ЕГ1 62д.	ЕГ2 54д.	КГ 64д.	ЕГ1 62д.	ЕГ2 54д.
Н.	28	35,5	55,5	44	32	59	50	35,5	52
С.	41	19	22	40	42	15	28	13	15
Д.	31	45,5	22,5	16	26	26	22	51,5	33

Виявлено, що 31% дітей контрольної групи, 45,4% першої експериментальної та 22,5% другої експериментальної групи показали достатній рівень наявності інтересу до економічної сфери життя. Порівняно

з кількістю дітей, які мають низький рівень (28% – КГ, 35,5% – ЕГ 1, 55,5% – ЕГ 2), ця кількість невелика, але причиною є відсутність мотивації дітей і страх перед невідомими поняттями й процесами при відсутності певної підтримки активним словниковим запасом та власної спроможності діяти. Під час залучення дітей до гри економічної спрямованості деякі з них відмовлялися, пояснюючи, що вони не знають що робити в процесі гри.

Діти старшого дошкільного віку ставлять на перше місце власні інтереси, бажання, мрії, не спираючись на суспільні норми та правила, інколи не враховуючи чужі інтереси. Про це свідчать результати дослідження за показником „домінування соціально-ціннісних мотивів у процесі власної життєдіяльності та взаємодії з іншими людьми”: 44% дітей контрольної групи, 32% першої експериментальної та 59% другої експериментальної групи показали низький рівень.

Загальна оцінка сформованості первинного економічного досвіду за ціннісно-мотиваційним критерієм (50% – КГ, 35,5% – ЕГ 1, 52% – ЕГ 2 показали низький рівень) розкриває можливі причини низького рівня сформованості первинного економічного досвіду дітей – низький рівень мотивації до занурення в економічну сферу життєдіяльності.

Під час визначення загального рівня сформованості первинного економічного досвіду в нас виникли труднощі: оскільки оцінювання критеріїв відбувалося за різними шкалами, ми не могли визначити загальний рівень простим знаходженням середньоарифметичного числа.

За результатами аналізу визначених критеріїв ми провели кластерний аналіз, у якому дітей було розподілено за трьома кластерами відповідно до трьох рівнів сформованості первинного економічного досвіду. Як бачимо з таблиці 2.6, кожному рівню первинного економічного досвіду відповідали конкретні дані за кожним показником. У таблиці літерами позначено рівні сформованості за різними показниками: н – низький, с – середній, д – достатній.

Таблиця 2.6

Дані щодо визначення початкових центрів кластерів

Критерії	Когнітивно-мовленнєвий			Операційний		Психологічний			Ціннісно-мотиваційний	
	Розуміння понять	Уявлення	Лексика	Адекватна поведінка	Готовність до варіативних дій	Особистісні якості	Володіння розумовими операціями	Розвинені вольові якості	Інтерес до економічної сфери	Домінування соціально-ціннісних мотивів
низький рівень	н	н	н	н	н	н	н	н	н	н
						с	с	с	с	с
середній рівень	с	с	с	с	с	с	с	с	с	с
						д	д	д	д	д
достатній рівень	с	с	с			с	с	с	с	с
	д	д	д	д	д	д	д	д	д	д

У результаті проведеного кластерного аналізу ми отримали дані щодо загального рівня сформованості первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку відповідно: низький рівень показали 38,8% дітей, середній – 42,2%, достатній – 19% дітей.

Результати, отримані в експериментальних та контрольній групах, відображено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Загальний рівень сформованості первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку (констатувальний експеримент)

Рівень	Кількість дітей (%)		
	КГ - 64 д.	ЕГ 1 – 62 д.	ЕГ 2 – 54 д.
Низький	40,6	41,9	33,3
Середній	53,1	38,7	33,4
Достатній	6,3	19,4	33,3

Достатній рівень сформованості первинного економічного досвіду виявлено в більшій кількості дітей експериментальних груп (41,9% – ЕГ 1, 33% – ЕГ 2), ніж діти контрольної групи (6,3%).

Причиною цього, можливо, стало місто мешкання, де виховуються дошкільники: діти контрольної групи мешкають у невеликому місті, на відміну від дітей експериментальних груп, які мешкають в обласному центрі й більше підпадають під вплив економічної соціалізації великого міста.

Разом з тим на низькому рівні було виявлено майже однакову кількість дітей усіх груп (40,6% дітей контрольної групи, 41,9% першої експериментальної та 33,3% другої експериментальної груп). Отже, вихідний рівень сформованості первинного економічного досвіду в дітей експериментальних та контрольної груп на початку формувального етапу дослідження був однаковим.

На наступних етапах експерименту планувалося простежити динаміку розвитку первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку в різних умовах з метою доведення ефективності поетапної моделі формування первинного економічного досвіду, що включає не лише розроблені цикли занять, але й ігрову апробацію матеріалу за допомогою ігор економічної спрямованості, зокрема ігор-стратегій.

2.2. Організація педагогічної роботи з формування первинного економічного досвіду старших дошкільників

Аналіз результатів констатувального етапу дисертаційного дослідження дозволив визначити, що в однієї третини дітей старшого дошкільного віку сформований первинний економічний досвід за всіма визначеними критеріями перебував на низькому рівні.

Безумовно, для дослідження важливою й необхідною складовою була експериментальна робота з перевірки ефективності гіпотетично визначених педагогічних умов.

У попередньому параграфі було описано перший етап експериментального дослідження, тобто констатувальний етап. За допомогою розроблених методик, спостереження, анкетування та бесід було

визначено рівні сформованості первинного економічного досвіду за визначеними критеріями. У результаті експерименту було встановлено, що старших дошкільників дуже приваблює економічна сфера життєдіяльності, про що свідчать наявність сформованих елементарних економічних знань та адекватна поведінка дітей у життєвих ситуаціях вибору. Але, на жаль, в більшості випадків словниковий запас дітей перебуває в пасивному мовленні. Діти не розуміють значення слів економічного забарвлення й не можуть їх самостійно використовувати в процесі мовлення. Відсутність елементарної економічної діяльності зводить до мінімуму можливість дитини сформувати в себе різноманітні способи адекватної поведінки в соціально-економічних ситуаціях вибору.

Кількісний та якісний аналіз результатів обстеження рівнів сформованості первинного економічного досвіду старших дошкільників експериментальних та контрольної груп дозволив констатувати приблизно однаковий рівень: якщо присвоїти низькому рівню 1 бал, середньому – 2, а достатньому – 3, то середній арифметичний показник за першою експериментальною групою складає 2,1 умовної одиниці; за другою експериментальною групою – 2; за контрольною групою – 2,1 умовної одиниці. Ми вважаємо різницю між середніми показниками груп на рівні 0,1 умовної одиниці незначною для нашого дослідження.

Зазначимо, що вихідні умови в експериментальних групах були майже однаковими: добір дітей робився випадково, без диференціації їх за рівнями навчальних можливостей чи спрямованістю інтересів. Але реалізовані педагогічні умови з формування первинного економічного досвіду у двох групах на експериментальному етапі відрізнялися. Так, у навчально-виховний процес першої експериментальної групи (ЕГ1) було впроваджено всі гіпотетично розроблені педагогічні умови, а в другій експериментальній групі (ЕГ2) навчально-виховний процес відбувався без суттєвих змін, але з регулярним проведенням ігор економічної спрямованості. Таким чином, навчально-виховний процес контрольної групи (КГ) відбувався без змін.

На наступному, формувальному етапі експерименту було впроваджено гіпотетично визначені педагогічні умови формування первинного економічного досвіду.

Перш ніж викласти загальну програму експерименту, окреслимо її основні концептуальні положення.

Наявність первинного економічного досвіду розкриває рівень економічної досвідченості дитини. Отже, економічна досвідченість вказує на компетентність суб'єкта в економічній галузі життєдіяльності. Чим більш економічно досвідчена дитина, тим легше їй орієнтуватися в повсякденному житті, стикаючись з різноманітними елементарними економічними поняттями, беручи участь у ситуаціях, що склалися, та виконуючи різноманітні соціально-економічні ролі.

Вивчення такої інтегрованої особистісної характеристики, як досвідченість, тобто спроможність суб'єкта володіти досвідом, самостійно формувати його в процесі життєдіяльності, дозволило визначити досвідченість не лише як особистісну, але і як діяльнісну характеристику. Вона відображає не лише ті здібності та якості дитини, у яких проявляється досвід, але й рівень умілості дитини використовувати сформовані знання та вміння на практиці, у власній діяльності.

Ураховуючи вищезазначене, було розроблено модель, що відображає власне бачення особливостей процесу формування первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності (див. рис. 2.1).

Виходячи з визначених педагогічних умов, що зазначені в моделі, весь процес формування первинного економічного досвіду відбувався в три послідовних етапи. В моделі 1 етапом є орієнтовно-адаптивний, головною метою якого було формування та накопичення первинного економічного досвіду в дітей. 2 етап, діяльнісно-поведінковий, мав за мету осмислення, оцінку та узагальнення дітьми первинного економічного досвіду. 3 етап був діяльнісно-поведінковий. Його головна мета полягала у формуванні вміння у

дітей використовувати та самостійне збагачувати первинного економічного досвіду.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ

формування первинного економічного досвіду

- забезпечення комплексного підходу до процесу економічного виховання, що передбачає формування елементарних економічних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності;
- надання пріоритету ігровій діяльності серед інших засобів формування первинного економічного досвіду;
- поступове впровадження ігор економічної спрямованості: на першому етапі – дидактичних, які сприяють формуванню елементарних економічних понять, на другому – ситуативних, орієнтованих на засвоєння найтипівіших способів соціально-економічної поведінки, на третьому – сюжетно-рольових, зокрема ігор-стратегій, для збагачення досвіду дій у різноманітних соціально-економічних ситуаціях.

1 етап
Орієнтовно-
адаптивний

2 етап
Діяльнісно-
поведінковий

3 етап
Діяльнісно-
творчий

Форми та методи

Заняття, ігри економічної спрямованості, творчі завдання

Принципи: суб'єктності (перехід від положення об'єкта педагогічного впливу до положення суб'єкта), орієнтації на цінності (наповнення діяльність дитини моральним змістом, смислом та значущістю), свідомості, самостійності, активності (використання методів навчання, які відкривають дитині можливість бути суб'єктами процесу пізнання: творчі проекти, ігрова діяльність, спостереження тощо)

Поетапна реалізації педагогічних умов

1 етап	2 етап	3 етап
<ul style="list-style-type: none"> • включення до варіативної частини програми підготовки старших дошкільників системи інтелектуально-творчих завдань економічного змісту; • проведення дидактичних ігор економічної спрямованості з метою створення термінологічної підтримки для подальшого формування економічної досвідченості; • систематичне проведення занять економічної спрямованості з метою збагачення словникового запасу дітей. 	<ul style="list-style-type: none"> • включення до програми навчально-виховного процесу інтелектуальних завдань економічної спрямованості; • проведення дидактичних та ситуативних ігор економічної спрямованості з метою формування різних способів соціально-економічної поведінки та формування в дітей особистісних якостей, необхідних для успішних соціально-економічних відносин; • систематичне проведення занять економічної спрямованості з метою подальшого збагачення словникового запасу дітей та ознайомлення з різними формами соціально-економічної поведінки. 	<ul style="list-style-type: none"> • проведення ситуативних та рольових ігор економічної спрямованості з метою формування активного способу поведінки та формування в дітей особистісних якостей, необхідних для успішних соціально-економічних взаємин; • систематичне проведення занять економічної спрямованості з метою подальшого збагачення словникового запасу дітей та ознайомлення з різними формами соціально-економічної поведінки.

**Рис. 2.1. Модель реалізації педагогічних умов формування
первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку**

Виходячи зі специфіки дошкільного віку, формами та методами роботи було обрано заняття та творчі завдання, які проводилися на кожному етапі, та ігри, специфіка впровадження яких описана в педагогічних умовах.

На початку дослідження визначено загальні педагогічні умови, які на кожному етапі уточнювали свій зміст. Саме тому в моделі зазначено зміст работ з реалізації педагогічних умов впродовж усіх трьох етапів.

Весь організований процес було спрямовано на одержання конкретного результату, що розкривається в моделі як очікуваний результат.

Коротко охарактеризуємо кожен із зазначених етапів.

Перший етап – орієнтовно-адаптивний. На цьому етапі основна мета полягала в ознайомленні дітей з економічною сферою життєдіяльності, формуванні уявлень про елементарні економічні поняття та розвитку інтересу в дітей до економічних процесів. Як показали результати попереднього пілотажного експерименту, залучення дітей до реальної економічної діяльності та виконання дітьми соціально-економічних ролей (покупець, користувач послуг, відвідувач театру, кав'ярні тощо) навіть в ігровій діяльності виявилось неможливим без спеціальної термінологічної підтримки. Отже, формування первинного економічного досвіду розпочиналося зі збагачення словникового запасу економічної спрямованості, що перебував в активному й пасивному мовленні дитини. Засобами на цьому етапі було обрано серії занять з економічного виховання та дидактичні ігри.

Під час орієнтовно-адаптивного етапу була проведена наступна робота: пробудження інтересу у дітей до економічної сфери життя, формування елементарних уявлень економічної спрямованості на вербальному та невербальному рівнях з метою їх подальшого застосування в процесі діяльності дітей. Розвивалися інтелектуальні здібності дитини: уміння класифікувати економічні поняття, аналізувати їх значення, узагальнювати та проводити між ними аналогію.

Домінуюча роль у процесі формування первинного економічного досвіду на орієнтовно-адаптивному етапі відводилася педагогові. Він мотивував дитину до пізнання економічної сфери життя, залучав до участі в іграх, виступав ініціатором їх організації, знайомив дітей з елементарними економічними поняттями.

Після завершення запланованої роботи першого етапу було проведено проміжний зріз (використовуючи завдання аналогічні до завдань констатувального зрізу), що дозволив констатувати такий результат: діти почали орієнтуватися в елементарних економічних поняттях, у них пробудився інтерес до економічної сфери життя, з'явилося бажання до ознайомлення з економічними процесами.

Цей результат дозволив нам перейти до *другого етапу роботи* – *діяльнісно-поведінкового*. Метою цього етапу було ознайомлення дітей з різними способами поведінки в певних соціально-економічних ситуаціях з подальшим їх формуванням у старших дошкільників. Оскільки первинний економічний досвід формується саме в процесі елементарної економічної діяльності, ми за допомогою занять та ситуативних ігор (вони будуть описані нижче) розглянули найтипівіші варіанти поведінки з метою їх подальшого формування в дітей. Активна участь в умовно створеній ситуації допомогла більшості дітей навчитися самостійно знаходити вихід та рішення методом проб та помилок. Діти навчилися знаходити найоптимальніший спосіб дії шляхом аналізу різних варіантів дій та їх кінцевого результату. Також вони були ознайомлені з особливостями побудови компромісу та досягнення домовленості з іншими дітьми соціально-економічного оточення.

Під час діяльнісно-поведінкового етапу робота полягала в розвиненні особистісних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності та збільшення рівня сформованості інтелектуальних здібностей дітей. Робота на цьому етапі була спрямована на розвинення особистісних якостей дитини, таких як активність, самостійність та відповідальність. Враховуючи вік дітей ми не могли діагностувати особистісні якості за допомогою існуючих

методик. Про наявність та сили їх прояву ми судили в результаті спостереження за дітьми, аналізу, співвіднесення отриманих результатів, відгуків вихователів та батьків дошкільників. Вивчення специфіки розвитку особистісних якостей не є генеральним завданням нашого дослідження, проте ми вважаємо важливим для успішної економічної діяльності їх розвиток.

На діяльнісно-поведінковому етапі вже освоєних дітьми елементарних економічних знань були уточненні та узагальненні у процесі їх власної діяльності. Отже, на цьому етапі дитина не лише перевіряла доцільність застосування власних знань, але й самостійно збільшувала власний словниковий запас, збагачуючи обсяг знань з економічної сфери життя.

Також дітей знайомили з особливостями взаємодії людей у процесі їх економічної діяльності за допомогою проведення екскурсій, читання художніх творів, віршів, розгадування загадок тощо. Діти вчилися самостійно виконувати соціально-економічні ролі (продавець, касир, водій, художник, покупець, замовник послуг тощо), готувалися до варіативних дій у життєвих ситуаціях вибору.

Весь пізнавальний процес на цьому етапі будувався як партнерська співпраця між педагогом та дітьми. Вихователь здійснював актуалізацію знань дітей, допомагав їм допоміжними запитаннями, але нову інформацію діти здобували вже як результат власної практичної діяльності.

Основними засобами реалізації поставленої мети на другому етапі були проведені заняття та ситуативні ігри економічної спрямованості, за допомогою яких було розглянуто найтипівіші способи поведінки в різноманітних соціально-економічних ситуаціях.

Отриманий результат після проведення другого проміжного зрізу, за допомогою методик аналогічних першому зрізу, дозволив перейти на третій етап нашої експериментальної роботи. У дітей було сформовано вміння використовувати елементарні економічні поняття в процесі виконання соціально-економічних ролей під час ігор. Часто діти виступали ініціаторами та організаторами ігор економічної спрямованості, з інтересом брали в них

участь та залучали інших дітей. У дітей сформувалося вміння враховувати іншу думку, іти та компроміс, аналізувати ситуацію, що склалася, домовлятися з іншими учасниками ігор. Отже, сформовані вміння дітей стали підґрунтям для нашої подальшої роботи.

Третій етап експериментальної роботи – *діяльнісно-творчий етап* формування первинного економічного досвіду. Основна його мета – формування здатності самостійно обирати способи поведінки з опорою на власний багаж знань, умінь та навичок, з умовою постійного їх збагачення в процесі власної діяльності.

На третьому робота спрямовувалась на формування в дітей самостійної, варіативної поведінки, уміння узгоджувати власні дії з діями всіх членів колективу та будувати загальну стратегію діяльності. На цьому етапі дитина сама обирала доцільність використання будь-яких уже сформованих знань. Отже, можливою була творча робота над сформованими знаннями: діти співвідносили різні економічні поняття, обирали найбільш доцільні та конкретні, вміло відстоювали власну точну зору та презентували її, використовуючи термінологічну.

На діяльнісно-творчому етапі діти навчалися підпорядковувати власні бажання загальній меті колективу та співвідносити власні бажання з реальними можливостями. Як засоби реалізації на цьому етапі використовувались заняття та рольові ігри, у тому числі й ігри-стратегії економічної спрямованості.

На завершення експериментальної роботи було проведено контрольний зріз. Результати зрізу й порівняння отриманих даних контрольних та експериментальних груп проаналізовано в наступному параграфі нашого дисертаційного дослідження.

Весь процес будувався на таких дидактичних принципах: суб'єктності, доцільності, орієнтації на цінності, свідомості, самостійності та активності, системності та цілісності, інтеграції, послідовності, доступності.

Розглянемо детальніше принципи організації процесу формування первинного економічного досвіду дітей. Педагогічний принцип суб'єктності потребує такої організації навчально-виховного процесу, що була б спрямована на виховання дітей як активних діячів, які перетворюють навколишнє середовище та самих себе. У дослідженні відбувався перехід від положення об'єкта педагогічного впливу до положення суб'єкта навчання й виховання. Отже, стосунки педагога й вихованців носили характер співпраці, у процесі якої діти переставали бути лише об'єктами впливу, а ставали учасниками спільної діяльності.

У дослідженні принцип доцільності пронизує всі сторони педагогічної діяльності. Відомо, що людина може спрямовувати свої зусилля на досягнення конкретної мети та реалізацію завдань. Під цією здібністю розуміємо передбачення людиною мети своєї діяльності, її результатів, заплановане проектування власних дій, зміну їх відповідно до конкретних обставин.

Керуючись принципом орієнтації на цінності, наповнювали будь-яку діяльність дитини моральним змістом, смислом та значущістю. Отже, формування первинного економічного досвіду ми розглядали через призму формування системи загальнолюдських цінностей та особистісних якостей, необхідних для спілкування з людьми та успішної економічної діяльності.

Принцип свідомості, самостійності та активності орієнтує на використання таких методів навчання, які відкривають дитині можливість бути реальними суб'єктами процесу пізнання: творчі проекти, ігрова діяльність, спостереження тощо. Також у нашій дослідній роботі цей принцип зумовлював організацію процесу формування первинного економічного досвіду в контексті особистісно-орієнтованої парадигми дошкільної освіти.

Реалізація принципу системності, послідовності та цілісності полягала в раціональному плануванні пізнавального матеріалу та дотриманні логічної

послідовності під час його подання. Отже, весь пізнавальний матеріал становив собою цілісну систему елементарних економічних понять.

Принцип доступності полягав у використанні в процесі навчально-виховного процесу економічних понять, доступних для сприйняття старших дошкільників.

Під час побудови моделі реалізації педагогічних умов формування первинного економічного досвіду врахували психолого-фізіологічні властивості старших дошкільників (Л. Венгер [33; 34], Л. Виготський [40; 41], О. Запорожець [78]).

У старшому дошкільному віці відбувається становлення понятійного, або логічного мислення, що полягає в узагальненому та опосередкованому відображенні дійсності. Дитина починає розмірковувати словесно, не спираючись на дії з предметами чи їх зображення (Л. Венгер [33; 34], М. Поддьяков [172]). „Доведено, що вже в 5 – 7 років дитина здатна оволодіти на елементарному рівні способами логічного мислення, а саме: порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація та змістовне співвідношення” (К. Крутій [116, с.99]).

У процесі формування первинного економічного досвіду особливого значення набуває розвиток мовлення. Акцент переміщується на змістовну сторону мовлення. Формується пояснювальна форма мовлення (розмірковування, пояснення, констатація, обмірковування плану розповіді тощо). Засвоєння економічних понять, категорій також тісно пов'язане з рівнем розвитку пам'яті дитини.

Одним з найважливіших досягнень в опануванні рідною мовою у старшому дошкільному віці, за твердженням А. Богуш, є поява „планувальної і регулювальної функції мовлення. Відтепер дітям стає доступним складання розповідей за планом, планування своєї майбутньої мовленнєвої діяльності” [19, с. 114 – 115].

Старший дошкільник учить оперувати знаннями на рівні узагальнених уявлень, оволодіває елементарними прийомами розмірковування та

умовиводів, опосередкованими формами мислення, різними способами вирішення розумових задач.

Необхідно також урахувати й особистісні соціально-психологічні можливості дитини. Під такими можливостями розуміємо формування або наявність таких якостей, які допомагають дітям спілкуватися з іншими учасниками соціально-економічної дійсності.

До шести років формуються основні елементи вольової дії: дитина може поставити мету, прийняти рішення, спланувати дії, діяти згідно з планом, проявити зусилля у випадку подолання перешкод, оцінити результат власної дії.

Старший дошкільник здатен підпорядковувати мотиви своєї поведінки. Саме тому необхідно розвивати здібності дитини діяти за моральними нормами та, за необхідності, відмовлятися від того, що його приваблює. Однак, ефективність пізнавальної сфери ще мала. Тому необхідно поступово збільшувати вимоги до пізнавальної діяльності дітей, ураховуючи їхні можливості, інтереси та потреби.

Виходячи з аналізу психолого-фізіологічних особливостей дітей старшого дошкільного віку, можна дійти висновку про сензитивність цього періоду в набутті первинного економічного досвіду за умови правильно організованого процесу економічного виховання.

У дослідженні ми ставили за головну мету розгляд цілеспрямованого педагогічного процесу формування первинного економічного досвіду, що відбувається на основі конкретних принципів, з використанням різних методів та форм організації навчально-виховного процесу. Безумовно, обсяг первинного економічного досвіду залежить від педагогічних умов, на основі яких будується весь процес формування економічної досвідченості. Отже, на нашу думку, очікуваний результат буде досягнутий лише за умови врахування суб'єктного аспекту формування економічної досвідченості, оскільки первинний економічний досвід не може існувати поза дитиною. Отже,

наявність елемента самості дитини враховується й під час економічної соціалізації, і в педагогічному процесі.

Безумовно, рівень сформованості первинного економічного досвіду залежить не лише від наявності цілеспрямованого процесу економічного виховання. Сформований первинний економічна досвід є передусім результатом впливу соціально-економічного оточення. Але для того, щоб дитина була здатна результативно використовувати цей вплив і самостійно збільшувати обсяг власного первинного економічного досвіду, доцільнішою буде наявність спеціально організованого педагогічного процесу. Цей процес повинен бути систематичним, послідовним, доступним для сприйняття дітей.

Отже, ураховуючи вищезазначене, робота на всіх етапах будувалася на основі розробленої *програми поетапного формування первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку*. Ця програма складалася з трьох послідовних етапів, що відповідали трьом етапам запропонованої моделі. Перший етап був орієнтовно-адаптивним, другий – діяльнісно-поведінковим, третій – діяльнісно-творчий. Уся робота над програмою будувалась таким чином.

На початку дослідження вивчили наявні програми економічного виховання (Л. Дрозденко [65], Л. Книшова, О. Меньшикова, О. Попова [99], Н. Корнеєва [110], Н. Смелянська [198], Е. Курак [235], Г. Шатова [225]) та виділили основні елементарні економічні поняття, ознайомлення з якими відбувається в дошкільному віці дитини. Усі поняття ми умовно розподілили на чотири групи: ключові економічні поняття, що називають процес економічної діяльності, економічне явище, предмет або об'єкт (чек, обмін); поняття економічної діяльності (придбати, обміняти); базові характеристики економічного стану людини (щедро, добра); поняття економічних дій, товарів та послуг (дорогий, сучасний) (див. додаток П, с. 229).

Проаналізувавши всі зазначені поняття економічної спрямованості та встановивши між ними зв'язок і взаємозалежність, ми об'єднали їх у чотири модулі: „Потреби та можливості”, „Гроші, ціна, вартість”, „Виробники та

ресурси”, „Корисні навички та звички в побуті” [85]. Отже, розроблена програма поетапного формування первинного економічного досвіду дітей складалася з чотирьох модулів (десять послідовних тем), ознайомлення з якими тривало впродовж усіх трьох етапів. Зауважимо, що на кожному наступному етапі отримані знання дітей розширювалися та уточнювалися.

Поетапне ускладнення матеріалу відображено й у тематичному плануванні. Як бачимо з таблиці 2.8, що представлена нижче, загальну тему ми розкладали на три теми, робота над якими тривала впродовж трьох етапів.

На першому етапі відбувалося ознайомлення з елементарними економічними поняттями на заняттях та в процесі участі дітей у дидактичних іграх. Сформовані елементарні знання стали підґрунтям для участі дітей у ситуативних іграх, оскільки без спеціальної підготовки діти не розуміють значення слів та не можуть адекватно сприймати запропоновану ситуацію. Отже, на другому етапі діти мали можливість використати сформовані знання для вирішення різноманітних завдань та знайти найоптимальніший вихід методом проб та помилок. На третьому етапі діти самостійно розширювали, узагальнювали й конкретизували вже сформовані в результаті власної діяльності знання. Розглянемо це детально на прикладі однієї теми.

Поетапне знайомство з темою „Потреби людини” відбувалося таким чином. На першому етапі розглянули з дітьми сутність понять „потреба”, „товар”, „послуга” та їх різновиди.

На другому етапі було розкрито способи задоволення потреб людей через яку-небудь діяльність (навчання, робота, спілкування, покупка товарів та користування послугами). Отже, на цьому етапі діти розглянули різні способи поведінки та особливості виконання соціально-економічних ролей.

На третьому етапі було розглянуто необхідність об’єднання людей у різні групи з метою задоволення спільних потреб (завод, фабрика, цирк, театр, школа тощо). Діти навчалися самостійно будувати взаємодію з іншими учасниками економічних процесів, ураховуючи різні думки, бажання та уподобання.

Таблиця 2.8

Тематичне планування занять з формування первинного економічного досвіду

Загальна тема	1 етап	2 етап	3 етап
1 модуль. Потреби та можливості			
<i>Економіка для кожного</i>	Що таке економіка?	Золоті правила економіки	Ми – економісти
<i>Потреби людини</i>	Потреби дітей. Товари та послуги	Різновиди потреб	Потреби групи людей
<i>Потреби рослинного та тваринного світу</i>	Потреби рослин та тварин	Досліди з рослинами	Сад, город, ферма
2 модуль. Гроші, ціна, вартість			
<i>Натуральний обмін. Гроші та їх призначення</i>	Натуральний обмін. Гроші, ціна	Продаж та купівля (ціна)	Якість товарів та послуг
<i>Бюджет та його планування</i>	Бюджет моєї родини	Планування бюджету	Доходи та витрати
3 модуль. Виробники та ресурси			
<i>Природа та рукотворний світ</i>	Природа та рукотворний світ	Збереження природи	Природа і виробництво
<i>Природні ресурси та їх обмеження</i>	Різновиди природних ресурсів	Використання природних ресурсів	Охорона природних ресурсів
<i>Трудові та економічні ресурси</i>	Праця людей та її результат	Нові спеціальності	Моя майбутня професія
<i>Виробництво товарів та надання послуг</i>	Організація виробництва товарів та надання послуг	Реклама та її призначення	Наш власний бізнес
4 модуль. Корисні навички та звички в побуті			
<i>Господар свого будинку, міста, країни</i>	Господар свого будинку	Господар свого міста	Господар своєї країни

Основною формою організації формування первинного економічного досвіду виступало заняття, що „поєднує розвивальний і виховний ефекти навчання, формує в дітей уміння активно засвоювати знання й творчо використовувати їх за безпосередньої участі педагога, що сприяє набуттю досвіду спільної діяльності з дорослими й однолітками” [174, с. 391]. Будь-якому заняттю властиві такі ознаки:

- реальні можливості дітей активно засвоювати передбачені програмою знання й уміння;
- постійний склад дітей усієї вікової групи;
- провідна роль педагога, який визначає тему, завдання й зміст заняття, підбирає методи і прийоми, організовує й оцінює пізнавальну діяльність дітей, спрямовує їх на використання набутих знань, умінь і навичок у практичній діяльності [174, с. 390].

Структуру заняття з економічного виховання та особливості його організації на кожному з етапів буде детально розглянуто в подальшому дослідженні.

Уся робота за програмою економічного виховання дітей старшого дошкільного віку здійснювалася впродовж тридцяти тижнів. Проводилося одне заняття на тиждень (загальна кількість занять – тридцять) та організовувалися різноманітні ігри економічної спрямованості залежно від поставленої навчально-виховної мети.

Розглянемо сутність цілеспрямованої роботи та реалізацію педагогічних умов на кожному етапі.

1 етап – орієнтовно-адаптивний – передбачав ознайомлення дітей з економічною сферою життєдіяльності. *Мета педагогічної діяльності* на цьому етапі полягала у формуванні в дітей інтересу до економічної сфери життя, збагаченні їхнього словникового запасу, цілеспрямованому формуванні соціально-економічних уявлень.

На початку дослідження ми визначили загальні педагогічні умови, які на кожному етапі уточнювали свій зміст. Саме тому зміст робот з реалізації педагогічних умов впродовж першого етапу полягав наступному:

- включення до варіативної частини програми підготовки старших дошкільників системи інтелектуальних завдань економічного змісту;
- проведення дидактичних ігор економічної спрямованості з метою створення термінологічної підтримки для подальшого формування первинного економічного досвіду;
- систематичне проведення занять економічної спрямованості з метою збагачення словникового запасу дітей.

Розглянемо детально механізм реалізації означених умов.

З огляду на визначений загальний рівень сформованості первинного економічного досвіду (про який ми говорили в аналізі матеріалів констатувального обстеження) ми розуміли необхідність наявності термінологічної підтримки для формування первинного економічного досвіду. Безумовно, первинний економічний досвід дітей формується саме в процесі діяльності, отже, за мету ми ставили наповнити різні види діяльності дітей економічним змістом. Запропоновані дітям завдання були пов'язані з різними видами діяльності дошкільників: комунікативно-мовленнєвою, пізнавальною, трудовою, предметно-практичною, художньою.

Розглянуті нижче завдання використовувалися з метою освоєння, закріплення та уточнення елементарних економічних знань старшими дошкільниками. На першому етапі метою роботи було створення в дітей певного обсягу знань з економічної сфери. Отже, необхідно було не лише сформувати уявлення з економічної сфери, але й розглянути з дітьми взаємозв'язок між різними поняттями, сформувати в них уміння класифікувати поняття, проводити між ними аналогію.

Безумовно, що свою економічну досвідченість дитина проявляє через мовлення. Якщо дитина використовує неточні поняття, це означає що в неї ще не сформоване правильне уявлення про предмет. Одним з головних завдань

орієнтовно-адаптивного етапу було робота над збагаченням словникового запасу. Саме тому необхідно було врахувати специфіку опанування словника економічного змісту старшим дошкільником та розроблені методики організації такої роботи (А. Богуш [19; 20; 63], Н. Гавриш [42; 43; 61], К. Крутій [61; 104; 105], Т. Піроженко [61; 154] та ін.).

У своїх працях А. Богуш зауважує: „Навчання дітей мови в дошкільному віці обмежене усним мовленням, тобто двома взаємообумовленими процесами: говоріння (аудіюванням), висловлюванням та слуханням (розумінням). Активним боком мовленнєвого акту є говоріння. Слухання виконує допоміжну роль у спілкуванні” [63, с.45]. Саме тому, ми намагалися побудувати свою роботу зі збагачення словникового запасу дітей таким чином, щоб діти були якомога більше залученні до активного мовлення.

Різноманітність запропонованих завдань дозволяла використовувати їх і на занятті з економічного виховання, і на інших видах занять, залежно від типу діяльності, який виступав домінуючим у конкретному виді завдання.

Так, **завдання, пов’язані з комунікативно-мовленнєвою діяльністю**, проводилися в такому вигляді: робота над загадками, прислів’ями, приказками, оповіданнями, бесіда за сюжетними малюнками, доповнення відповіді, створення власних оповідань, складання запитань тощо. Також використовувалися різноманітні завдання з розповідання: на основі сприйняття наочності, по пам’яті, на основі дії уяви (Н. Гавриш [42, с.44]).

Наприклад, на занятті з теми „Потреби тварин” вихователь запропонувала дітям пригадати казки, у яких йдеться про потреби тварин („Зайчика хатинка”, „Теремок”, „Два жадібних ведмедики”).

Наводимо фрагмент цього заняття.

Вихователь: Діти! Пригадайте казки, головними героями яких є тварини?

Максим: Учора нам читали про теремок.

Дмитро: А ще про зайчика та лисицю, яка намагалася жити в його будиночку.

Оленка: Про колобка. Там були заєць, лисиця, ведмідь та вовчик.

Вихователь: Дуже добре. Ви молодці, знаєте різні казки. А зараз поміркуйте та скажіть, у чому була потреба тварин з казки „Теремок”? Що було необхідно всім тваринам?

Діти: Житло. Їм ніде було жити, тому вони шукали собі яке-небудь помешкання.

Вихователь: Діти, а як ви вважаєте, чому мишка взяла до себе жити жабку?

Оксана: Жабка була бездомна, а мишка її пожаліла та взяла жити до себе.

Вихователь: Як ви вважаєте, мишці було веселіше жити одній чи разом з іншими тваринами?

Діти: З іншими веселіше. Можна гратися, розмовляти.

Вихователь: Виходить, що у тварин також є потреба в спілкуванні. А зараз спробуйте самостійно назвати, які потреби були в тварин з казки „Зайчика хатинка”.

Отже, запропоновані завдання було пов'язані з мовленнєвою діяльністю дітей та спрямовані на збагачення словникового запасу економічної спрямованості пасивного й активного мовлення. Але без мовленнєвої діяльності не відбувається ніяке заняття. Так, майже всі нижче розглянуті варіанти завдань також сприяють розвитку мовлення дітей.

Зауважимо, що різноманітність запропонованих завдань дозволяла використовувати їх і на занятті з економічного виховання, і на інших видах занять, залежно від типу діяльності, який виступав домінуючим у конкретному виді завдання.

Організація пізнавальної діяльності передбачала проведення різноманітних дослідів, спостережень, вирішення дітьми нескладних завдань під керівництвом вихователя, спрямовані на озброєння дітей знаннями, уміннями та навичками. Вони сприяли вихованню світогляду, моральних та естетичних якостей та розвивали пізнавальні сили дошкільників.

Наводимо деякі варіанти виконаних завдань.

Завдання 1. Простежте зміни, які відбуваються з рослиною без тепла, води, світла. *Висновок:* рослині для нормального існування необхідне тепло, вода, світло (тема „Потреби рослинного світу”).

Завдання 2. Спробуйте зовсім не дихати. *Висновок:* людина не може жити не дихаючи (тема „Потреби людини”).

Завдання 3. Змочіть край смужки паперу. Простежте, як відбувається намокання по волокнах. *Висновок:* папір складається з волокон (тема „Організація виробництва товарів та надання послуг”).

Завдання 4. Роздивіться уважно грошові купюри 2 грн., 5 грн. та 10 грн. Спробуйте визначити, чим вони відрізняються та що між ними спільного. *Висновки:* спільне між купюрами – захисні знаки, розмір, зображення видатних людей та історичних пам’ятників; відрізняються кольором, зображеннями, номіналом (тема „Натуральний обмін. Гроші, ціна”).

Завдання 5. Людям яких професій для роботи необхідна вода? Назвіть для чого саме необхідна вода. *Відповіді:* пожежник – тушить водою вогонь, повар – на воді варить борщ, мие овочі, садівник – поливає водою рослини, художник – водою розбавляє фарби, лікар – мие водою руки тощо.

Завдання пізнавального характеру допомагали дітям установити взаємозв’язок між різними економічними поняттями, знайти серед них спільні риси тощо.

Також дітям на заняттях пропонувалися **завдання** з виконанням елементарних обов’язків із самообслуговування та допомоги іншим людям, що було пов’язано з **трудовою діяльністю** дошкільників. На занятті діти самостійно готували своє місце, після його завершення збирали непотрібні речі, залишаючи своє робоче місце в порядку. Усі діти групи знали, де зберігаються їхні альбоми для малювання, олівці, кольоровий папір, ножиці тощо. Тому після попередження вихователя про необхідність на занятті якогось обладнання діти самостійно готували все необхідне.

У старшому дошкільному віці діти вже вміло виконували елементарні обов’язки із самообслуговування: самостійно перевдягалися, перевзувалися,

складали власні речі в шафу, прибирали за собою іграшки, посуд після їжі, допомагати накривати на стіл перед їжею тощо. Майже всі діти були привчені до самообслуговування. Ті діти, які не знали, що можна виконувати щось самостійно, охоче повторювали дій інших дітей, у результаті чого поступово привчалися до самообслуговування.

Завдання, пов'язані з предметно-практичною діяльністю, ознайомлювали дітей з різними предметами праці, психологічно та практично готували їх до праці, допомагали визначити значущість праці в житті кожної людини.

Умовно всі завдання з предметно-практичної діяльності можна розподілити на дві групи: завдання, спрямовані на ознайомлення дітей з предметами праці та способами їх застосування, та завдання, пов'язані з практичним застосуванням цих предметів праці. Запропоновані дітям завдання були такого характеру:

- 1) визначити способи використання запропонованих предметів праці: молоток, лобзик, пила;
- 2) продемонструвати способи дії з запропонованими предметами: мітла, совок, відро, ганчірка тощо;
- 3) визначити послідовність прибирання в квартирі;
- 4) визначити набір речей необхідних для прибирання в квартирі, на вулиці, у спортзалі, у садку тощо;
- 5) визначити набір речей необхідних для прибирання майданчика на вулиці літом, восени, взимку, після дощу тощо.

У процесі формування первинного економічного досвіду старших дошкільників було запропоновано **завдання, пов'язані з художньою діяльністю** дітей. Основною метою цих завдань був розвиток художнього кругозору дитини, формування ціннісних орієнтацій у галузі мистецтва, збагачення емоційної сфери дитини. Запропоновані творчі завдання з художньої діяльності сприяли естетичному сприйманню та освоєнню дітьми різних технік малювання. На нашу думку, завдання, описані нижче

допомагали вихователеві виявити й розвинути творчі здібності старших дошкільників. Нижче наведено деякі варіанти застосованих нами завдань, у дужках вказано тему заняття.

Зображувальна діяльність дітей.

1. Намалюйте рослину (тварину), у якої немає ніяких потреб. На кого буде схожа ця рослина (тварина)? Де вона ростиме (мешкатиме)? („Потреби рослинного та тваринного світу”).
2. Намалюйте рекламу вашого підприємства. Що ви зобразите на рекламі? Чому? Який колір ви використаєте? Чому ваша реклама повинна бути яскравою? („Реклама та її призначення”).
3. Намалюйте план вашого майбутнього саду. Яким він буде: за формою, за розміром, чи складатиметься він з окремих частин? Що ви будете вирощувати? („Сад, город, ферма”).
4. Домалюйте предмети, які не зображені на малюнку, але необхідні для роботи швачки, пожежника, продавця, лікаря. („Праця людей та її результат”).

Художньо-мовленнєва діяльність дітей.

1. Придумайте текст для реклами товару (товар – зроблена дітьми святкова листівка, новорічна гірлянда, ялинкова прикраса тощо). („Реклама та її призначення”).
2. Презентація дітьми власного бізнесу. Розкажи, чим займатиметься ваше підприємство? Скільки людей буде там працювати? Що ви будете виробляти чи які послуги надавати? („Наш власний бізнес”).
3. Придумайте правила поведінки справжнього господаря свого міста. Розповіси про них докладніше („Господар свого міста”).

Театрально-ігрова діяльність дітей.

1. Інсценування походу до магазину, проїзду в транспорті тощо. Визнач помилки в поведінці інших дітей. („Продаж та купівля (ціна”).

2. Уяви, що ти продавець. Розташуй цінники відповідно до вартості товарів. („Продаж та купівля (ціна)”).
3. Правила поведінки в гостях (свято, день народження тощо). („Господар свого дому”).

Музична діяльність дітей.

1. Людину якої професії вам нагадує прослухана музика? („Моя майбутня професія”).
2. Пригадайте пісні про людей різних професій? („Праця людей та її результат”).
3. Звук якого музичного інструменту вам нагадує робота бормашини стоматолога? („Праця людей та її результат”).
4. Пригадайте музичні реклами товарів, які ви чули та бачили по телебаченню. Які ваші найулюбленіші? („Реклама та її призначення”).

Разом із застосованими різноманітних завданнями залучали дітей до ***ігрової діяльності***. Безумовно, ігрова діяльність є провідною в дошкільному віці. Через гру дитина пізнає навколишній світ, розглядає складні суспільні процеси та явища. Ігрова діяльність надає можливість дитини не лише отримати нові знання, але й використати вже сформовані знання в процесі власної діяльності. Саме тому найважливішою умовою формування первинного економічного досвіду дитини було обрано застосування ігор економічної спрямованості.

Ігри на першому етапі не носили характер рольової гри й не були спрямовані на соціальну взаємодію між її учасниками. Ігри проводилися з метою освоєння, закріплення та уточнення елементарних економічних знань. Отже, на першому, орієнтовно-адаптивному етапі, використовували ***дидактичні ігри*** як самостійну форму організації навчання і як частину заняття під час ігрової апробації матеріалу. Кожна проведена дидактична гра мала своє навчальне завдання, але в більшості випадків головною метою гри було закріплення знань, здобутих дітьми під час занять.

На основі розглянутих наявних класифікацій ігор (П. Блонський, О. Леонт'єв) та з урахуванням специфіки змістової лінії ігор економічної спрямованості було розроблено класифікацію дидактичних ігор економічної спрямованості, яку представлено нижче (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Класифікація дидактичних ігор економічної спрямованості

За характером тривалості в часі		За кількістю учасників гри		За характером навчальної мети			За наявністю обладнання		За типом розумової діяльності	
короткочасні	довготривалі	індивідуальні (від 1 до 4 дітей)	(від 4 до 8 дітей)групові	орієнтування	закріплення	узагальнення	з наочним матеріалом	без наочного матеріалу	вербальні	невербальні

Залежно від різних підстав для класифікації виділили різні види ігор економічної спрямованості. Зауважимо, що подана класифікація не відкидає існування та використання ігор з інших класифікацій. Так, за наведеною класифікацією гра економічної спрямованості визначається як короткочасна, за класифікацією П. Блонського – як інтелектуальна гра, а за класифікацією О. Леонт'єва – як гранична гра (драматична).

Як бачимо з наведеної таблиці, дидактичні ігри економічної спрямованості розподіляються, як і майже всі ігри, відповідно до їх тривалості в часі на короткочасні та тривалі. На заняттях здебільшого проводились короткочасні ігри, оскільки час заняття обмежений. Тривалі ігри проводилися з дітьми на прогулянках та у вільний від занять час.

Залежно від кількості учасників у грі з дітьми на першому етапі проводилися індивідуальні (від 2 до 4 учасників), групові (від 4 до 8 учасників).

Усі проведені ігри мали різний характер навчальної мети: орієнтування в новому матеріалі, закріплення отриманих знань, узагальнення матеріалу. Відповідно до цього з дітьми проводилися ігри на орієнтування, закріплення чи узагальнення матеріалу. Наведемо кілька прикладів таких ігор.

Ігри на формування вмінь орієнтуватися в новому матеріалі

Економіка допоможе

Правила гри. Вихователь пропонував дітям запитання, відповідаючи на які, вони визначали, чи стосуються ці запитання економіки. Потім педагог пропонував вихованцям придумати аналогічні запитання. Відповіді мали бути: „Так” чи „Ні”.

Хто такий Міккі Маус? – *Ні, це не економіка. Міккі Маус – це мишка, казковий герой.*

Що таке ціна? – *Так, це економіка. Економіка вивчає ціну.*

Як треба вести господарство? – *Так, це економіка. Економіка розповідає нам як правильно вести господарювання.*

Хто ходить до дитячого садка? – *Я щодня ходжу до дитячого садочку. Це не економіка.*

Скільки необхідно виготовляти на молокозаводі морозива? – *Так, це економіка. Економіка допоможе нам дізнатися, скільки необхідно виготовляти морозива, що вистачило усім дітям.*

Ігри на закріплення вивченого матеріалу

Будинок для рибки

Правила гри. Вихователь пропонував дітям придумати модель будинку для золотої рибки, урахувавши її основні життєві потреби (необхідне розуміння поняття „потреба”). Діти визначали форму, колір цієї споруди, матеріал, з якого вона виготовлялась.

Виконуючи завдання, діти закріплювали розуміння поняття „потреба”.

Відповіді дітей були такими: „нехай будинок буде синім, щоб був не дуже помітним для риб-хижаків”, „необхідно зробити вікна в будиночку, щоб рибка бачила, яка на вулиці погода”, „потрібно будувати в воді, бо рибка не може без води” тощо.

Товари – послуги

Правила гри. Вихователь пропонував дітям визначити, чи є назване слово товаром, або ж це установа, що надає послуги (послуги діти називали самостійно).

Іграшки – це товар, перукарня – послуга (стрижка, фарбування, манікюр, миття голови), одяг – товар, пошта – послуга (пересилання листів, листівок, телеграм, рознесення журналів, газет), лялька – товар, майстерня – послуга (ремонт одягу, взуття, заміна каблуків, замків) тощо.

Гра на узагальнення вивченого матеріалу

Види товарів

Правила гри. Вихователь пропонував дітям усно знайти зайве слово й визначити, яким словом можна назвати всі інші слова.

Стіл	}	товар	Шапка	}	товар
Стілець			Яблука		
Куртка			Штани		
Шафа			Спідниця		
		МЕБЛІ			ОДЯГ
Огірок	}	товар	Чоботи	}	товар
Морква			Картопля		
Капуста			Босоніжки		
Туфлі			Черевики		
		ОВОЧІ			ВЗУТТЯ

Діти буде швидко знаходили зайве слово після об'єднання усіх слів. Відповіді були наступні: „куртка – це одяг, а все інше – це меблі”, „зайве яблука, його їдять, в все інше одягають – це одяг” тощо.

Залежно від наявності обладнання проведені дидактичні ігри розподілялися на ігри з обладнанням та без обладнання. Безумовно, більшість

інформації діти отримують через зорове сприйняття, отже, у процесі формування економічної досвідченості ми намагалися збільшити кількість наочного матеріалу. Пропонуємо приклад такої гри з наочністю.

Збери до купи

Правила гри. Вихователь показує картки, із зображенням різноманітних предметів. Діти повинні співвіднести прості економічні поняття із загальними поняттями (хлібозавод, школа, ферма, будівництво), об'єднуючи картки.

Борошно – хлібозавод

Трактор – ферма

Парта – школа

Дерево – сад тощо.

Кран – будівництво

В деяких випадках дітям було складно знайти правильну відповідь, бо запропоноване слово можна було співвіднести не з одним словом. Наприклад, вантажівка буде потрібна і на заводі, і на будівництві, і на фермі тощо.

Залежно від основного типу розумової здібності ігри поділялися на **вербальні та невербальні**. Невербальні дидактичні гри проводилися за допомогою карток з економічним змістом. Наведемо приклад такої гри.

Що потрібно тварині?

Правила гри. Вихователь пропонував дітям знайти картку, що означала потреби окремих тварин. Кожна дитина або група дітей отримувала картки із зображенням тварин (зайця, вовка, ведмедя, папуги, кішки). Якщо названа потреба відповідала потребі тварини, зображеної на картці, діти плескали в долоні.

Перелік потреб: тепло, вода, морква, риба, мед, м'ясо, зерно, теніс, трава, житло, повітря, книги, світло, футбол.

На першому етапі разом із проведенням ігор економічної спрямованості відбувалося систематичне проведення занять економічної спрямованості відповідно до розробленої нами програми, яку було розглянуто вище. Кожне **заняття** будувалося відповідно до поставленої мети й містило різні **структурні блоки**:

- *вступна частина*, що готувала дітей до сприймання матеріалу;
- *термінологічна частина* – розкривала основні поняття, що використовувалися на занятті;
- *ігрова апробація матеріалу* через проведення різноманітних ігор;
- *варіативна частина*, яка проводилася за вибором вихователя (завдання з образотворчої діяльності, формування математичних уявлень, ознайомлення з навколишнім світом);
- *заклучна частина* заняття.

Розглянемо детально кожен структурний компонент заняття.

Будь-яке заняття на всіх етапах розпочиналося із *вступної частини*. Для підготовки дітей до позитивного сприймання матеріалу застосовувались соціально-комунікативні ігри К.Фопеля, що також позитивно впливало на формування в дітей уміння відчувати й розуміти іншого, вчитися домовлятися та взаємодіяти. Прикладом є ігри „Хустка та пір'ячко”, „Акваріум”, „Репортер” тощо. Дітям пропонували взятись за краї хустки, на середині якої клали пір'ячко. Лише дружні, чутливі рухи давали змогу пір'ячку красиво літати, а не вистрибувати за межі хустки. У застосуванні завдань ми віддавали перевагу тим, що сприяли актуалізації знань дітей, необхідних у процесі заняття. Наведемо приклад деяких варіантів проведення вступної частини.

„Привітання долонями”.

– Діти, зазвичай ми вітаємося з вами за допомогою нашого голосу. Ми говоримо один одному: „Доброго дня!”, „Привіт!”, „Доброго ранку!” А зараз давайте спробуємо привітатися за допомогою наших долонь, нібито вони вміють розмовляти оплесками („Економіка для кожного”).

„Чарівна скринька”.

– Діти, що вам піднімає настрій? Які речі допомагають вам розвеселитися? Це – чарівна скринька. Кожен з вас може дістати з неї ту річ,

яка покращує вам настрої. Але речі у скриньці зачаровані, тому ми їх не бачимо. Отже, ви розкажете нам, що ви дістали („Потреби людини”).

„Давнина”.

– Зараз ми перенесемося в давні часи. Як ви вважаєте, чи могли люди розмовляти в той час, коли жили в печерах та їли сире м’ясо? А як же вони вітали один одного? Давайте зараз привітаємо один одного, як у давні часи („Натуральний обмін”).

Заняття з економічного виховання на всіх наступних етапах також розпочиналося із вступної частини, після якої йшла **термінологічна частина**. Її основна мета полягала в розкритті основних понять, що використовувались на занятті. На орієнтовно-адаптивному етапі діти ознайомилися з елементарними економічними поняттями, розглянули їх зміст та визначили сферу їх застосування. Розглянемо специфіку термінологічної частини на орієнтовно-адаптивному етапі на прикладі теми „Потреби людини”. (Для зручності розгляду поетапного ускладнення матеріалу на наступних етапах як приклад буде описано цю саму тему).

На орієнтовно-адаптивному етапі під час проведення заняття „Потреби людини” відбувається ознайомлення дітей з поняттями „потреба”, „товар”, „послуга”. Розглянемо фрагмент цього заняття.

Вихователь: Діти, у кожного з нас були різні побажання, які виконувала чарівна скринька. Але разом з бажаннями в кожній дитини та дорослого є свої потреби. А ви знаєте, що означає це слово?

Діти: Це те, що ми хочемо отримати.

Вихователь: Потреби – це те, без чого людина не може прожити, та все те, що вона хоче отримати. Поміркуйте й назвіть свої потреби, те, без чого ви не зможете жити.

Діти: Повітря, вода, їжа, тепло, сонце.

Вихователь: Для того, щоб задовольнити власні потреби, у більшості випадків люди купують різні речі в магазині та на базарі. Усі ці речі

називаються товарами. Товари бувають різними. Які ви знаєте товари за вартістю?

Діти: Дорогі та дешеві.

Вихователь: А за розміром?

Діти: Великі, маленькі, середні.

Вихователь: Але не всі потреби можна задовольнити, купивши будь-який товар. Існують заклади, що виконують за нас різноманітну роботу, надають нам послуги, якими ми користуємося. Послуга – це робота, яку виконують люди для покращення нашого з вами життя. Діти, а які ви знаєте заклади, що надають нам послуги? Назвіть ці заклади та послуги, якими ми користуємося в цих закладах.

Діти: Перукарня – там нічого не продають, там нас підстригають, миють голову, фарбують волосся – це послуги, якими ми з вами користуємося (інші заклади – це пошта, лікарня тощо).

З наведеного прикладу бачимо, що проведена термінологічна частина стає підґрунтям для наступної частини заняття – *ігрової апробації* матеріалу. Безумовно, ігрова діяльність є провідною в дошкільному віці, саме тому залежно від поставленої навчально-виховної мети ми проводили різні види дидактичних ігор. Детально всі види дидактичних ігор та їх класифікацію було розглянуто вище.

Зауважимо, що всі структурні блоки заняття могли йти у будь-якій послідовності, повторюючись кілька разів. Так, після розглянутого нового поняття йшла ігрова апробація, після якої діти продовжували ознайомлюватися з іншими поняттями.

Проведення *варіативної частини* дозволило вихователю за власним вибором займатися економічним вихованням дітей у рамках будь-якого заняття, що дозволило самостійно планувати весь навчально-виховний процес. Це було дуже зручно, коли вихователі були обмежені в навчальному часі.

Варіативна частина містила різноманітні творчі завдання з розвитку мовлення (розгадування загадок, робота з прислів'ями та приказками, складання оповідань, казок тощо), з формування елементарних математичних уявлень (порівняння чисел, геометричних фігур, аналіз, синтез, групування та класифікація понять, самостійне складання задач тощо), завдання з образотворчої діяльності (ознайомлення з творами мистецтва, їх аналіз, зображення предметів тощо), ознайомлення з навколишнім світом (проведення екскурсій, спостереження за поведінкою тварин та сезонними змінами в житті рослин тощо).

Заклучна частина заняття проводилася на всіх етапах формування економічної досвідченості дітей. Її основна мета – підсумок заняття, оголошення завдання дітям для сумісного виконання з батьками та результатів діяльності дітей. Підсумок підводився в довільній формі з наголошенням на головних моментах заняття. Повторювалися розглянуті поняття та їх значення. На деяких заняттях діти отримували завдання для спільного виконання з батьками; більшість цих завдань були спрямовані на розширення кругозору дитини. Ось деякі з них: простежити за діяльністю продавця, роздивитися кольори купюр, скласти перелік продуктів, необхідних для харчування сім'ї впродовж одного дня тощо.

На першому етапі також діти вели зошит з економічного виховання (зошит у клітинку), у якому в разі потреби робили під керівництвом вихователя помітки, виконували завдання з образотворчої діяльності, вклеювали вирізки з журналів тощо.

Отже, протягом орієнтовно-адаптивного етапу робота з формування первинного економічного досвіду відбувалася відповідно до зазначених педагогічних умов. Ми намагалися відповідно до розробленої моделі реалізувати завдання першого етапу. Після завершення першого етапу ми провели проміжний зріз, що дав змогу зафіксувати наявність у переважної більшості дітей змін в орієнтуванні в елементарних економічних поняттях.

Нижче представимо в зіставленні результати обстеження дітей експериментальних та контрольної груп після проведення орієнтовно-адаптивного етапу. Оскільки домінуючою на цьому етапі була робота за когнітивно-мовленнєвим блоком, вважаємо за необхідне розкрити зміни, які відбувалися за цим аспектом (див. табл. 2.10). Для зрізу використовувалися завдання аналогічні завданням констатувального етапу.

Таблиця 2.10

Результати дослідження економічної досвідченості за когнітивно-мовленнєвим критерієм (%)

	Констату- вальний зріз	Проміжний зріз	Констату- вальний зріз	Проміжний зріз	Констату- вальний зріз	Проміжний зріз
	КГ 64 д.	КГ 64 д.	ЕГ1 62 д.	ЕГ1 62 д.	ЕГ2 54 д.	ЕГ2 54 д.
Низький	56	52	48	40	40	31
Середній	25	29	26	27	25	25
Достатній	19	19	26	33	35	44

За результатами проміжного зрізу виявилось, що діти експериментальних груп краще розуміли значення елементарних економічних понять. Так, у контрольній групі кількість дітей з низьким рівнем за зазначеним критерієм зменшилась лише на 4%, а в експериментальних групах майже вдвічі більше: ЕГ1 – на 8%, ЕГ2 – на 9%.

Діти почали не лише розуміти поняття, але й використовувати їх у процесі ігор економічної спрямованості. За своїм змістом та тематикою ігри, організовані дітьми, стали більш різноманітними.

У контрольній групі кількість дітей, у яких було зазначено достатній рівень, залишилась незмінною. У свою чергу, спостерігалось збільшення кількості дітей з достатнім рівнем в експериментальних групах: ЕГ1 – на 7%, ЕГ2 – на 9%.

Розбіжність змін між даними двох експериментальних груп свідчить про доцільність та ефективність упровадження запропонованих нами методик у комплексі. Отже, подальша експериментальна робота відбувалася в цьому самому руслі.

Отримані відомості свідчили про вчасність переходу до наступного етапу формування економічної досвідченості дітей – **діяльнісно-поведінкового**. *Мета педагогічної діяльності* полягала у формуванні різних способів поведінки в певній економічній ситуації та в життєвих ситуаціях, пов'язаних з вибором. У результаті отримання термінологічної підтримки, дитина була здатна виконувати різні соціально-економічні ролі в процесі життєдіяльності. Разом з тим більшість дітей, маючи багатий словниковий запас з економічної сфери, боялися виконувати прості економічні дії (купити товар, запитати вартість, сплатити послугу). Ми розуміли необхідність ознайомлення дітей з різними соціально-економічними ситуаціями та способами поведінки, з метою формування цих способів поведінки в дітей. Зміст робіт з реалізації педагогічних умов впродовж другого етапу полягав наступному:

- включення до програми навчально-виховного процесу інтелектуальних завдань економічної спрямованості;
- проведення дидактичних та ситуативних ігор економічної спрямованості з метою формування різних способів соціально-економічної поведінки та формування в дітей особистісних якостей, необхідних для успішних соціально-економічних відносин;
- систематичне проведення занять економічної спрямованості з метою подальшого збагачення словникового запасу дітей та ознайомлення з різними формами соціально-економічної поведінки.

На діяльнісно-поведінковому етапі домінуючою виступала робота за психологічним блоком. Експериментальна робота цього етапу мала спільні моменти з попереднім етапом і свої особливості. Вона була спрямована на розвинення особистісних якостей, необхідних для успішної економічної

діяльності та збільшення інтелектуальних здібностей (уміння аналізувати, класифікувати, проводити аналогію).

З цією метою відбувалася реалізація першої педагогічної умови: включення до програми навчально-виховного процесу інтелектуальних завдань економічної спрямованості.

Запропоновані дітям різноманітні завдання, як і на першому етапі, були пов'язані з різними видами діяльності дошкільників: комунікативно-мовленнєвою, пізнавальною, трудовою, предметно-практичною та художньою. Творчі завдання використовувалися з метою ознайомлення дітей з різними ситуаціями, що можуть виникнути в процесі життєдіяльності, та з різними варіантами поведінки в таких ситуаціях.

Представленні нижче завдання використовувалися на заняттях з економічного виховання й на інших видах занять залежно від видів діяльності, який виступав домінуючим у конкретному виді завдання. Завдання були пов'язані переважно з розумовою діяльністю дітей і поділялися на три групи:

- 1) завдання на розвиток класифікаційних умінь, здатності до абстрагування;
- 2) завдання на підвищення здатності мислити за аналогією;
- 3) завдання на розвиток здатності до узагальнення, формування понять.

Нижче наведемо приклади завдань кожної групи.

Завдання 1 групи.

1. Якого номіналу існують паперові купюри? Поміркуй, чому не буває паперових копійок?
2. Розташуй товари у відповідних секціях: „Молоко”, „Хлібні вироби”, „Іграшки”, „Канцелярські товари” тощо.
3. Серед перерахованих товарів знайди зайвий.
4. Назви характерні ознаки паперових купюр. Як можна назвати всі ці ознаки? (захист)

5. Склади перелік обладнання, необхідного для відкриття магазину. Знайди зайві предмети.

Завдання 2 групи.

1. Хвора людина одужала, а бідна стала ... багатію. Як це може трапитися?

2. Машина велика та дорога, а цукерка маленька та ... дешева. Чому?

3. Багатий – розорився, а бідний навпаки... розбагатів. Як це могло статись?

4. Покупець – купує, а що робить продавець? (Продає.) У яких місцях це відбувається?

5. Градусником вимірюють температуру, а що вимірюють терезами? (Вагу.) Які бувають види терезів? Де їх застосовують?

Завдання 3 групи.

1. Як одним словом можна назвати 1 гривню, 2 гривні, 5 гривень? (Це гроші, купюри.) Порівняйте гроші за розміром. Чи однакові вони?

2. 5 копійок, 25 копійок, 2 копійки – це ... монети. Якого ще номіналу існують монети?

3. В якому місці можна зустріти перукаря, ножиці, стілець? (В перукарні.) Які послуги там надають? Яке може для цього знадобитися обладнання?

На діяльнісно-поведінковому етапі проводилися також дидактичні й ситуативні ігри економічної спрямованості, які використовувались як самостійна форма організації навчання і як частина заняття під час ігрової апробації матеріалу.

Дидактичні ігри економічної спрямованості проводилися з метою подальшого розширення, узагальнення, систематизації та доповнення вже сформованих знань з економічної сфери. У подальшому ці знання виступали як необхідна термінологічна підтримка на заняттях та в процесі ігрової діяльності дітей. Види дидактичних ігор, проведених на другому етапі, збігаються з видами ігор, проведених на першому етапі.

Разом з продовженням роботи над збагаченням знань за допомогою дидактичних ігор відбувалось формування певних способів соціально-економічної поведінки за допомогою *ситуативних ігор* економічної спрямованості. Розглянемо їх особливості та види.

Ситуативна гра становить собою елемент або частину сюжетно-рольової гри. У ній наявна конкретна ситуація, що потребує певних дій від її учасників. Дітям пропонується соціально-економічна ситуація, яку вони мають, по-перше, проаналізувати, по-друге, розглянути різні варіанти її розв'язання та різні способи дій і поведінки всіх учасників, по-третє, кілька разів обіграти різні варіанти й наприкінці зробити конкретні висновки щодо поведінки в схожій ситуації на майбутнє.

Ситуативна гра дуже схожа із сюжетно-рольовою за своєю структурою: сюжет, ролі, зміст, ігрові дії, правила. Відмінність цієї гри полягає в її багатоваріантності. У процесі ситуативної гри діти пробували виконати різні ролі, аналізували власну діяльність та діяльність усіх її учасників. Діти грали за складеним ними й ретельно проаналізованим сюжетом. Їм доводилося бути ініціативними, самостійними, активними учасниками. Отже, ситуативна гра готувала дитину до участі в сюжетно-рольовій грі, на третьому етапі нашого дослідження.

Аналізуючи ситуацію, звертали увагу дітей на ціннісні моменти. Отже, прийняте рішення завжди розглядалося через призму формування системи загальнолюдських цінностей та особистісних якостей, необхідних для спілкування з людьми та успішної економічної діяльності.

У дослідженні було розподілено ситуативні ігри на три види залежно від їх основної функції: гра-альтернатива, гра активного включення та гра-експеримент. Розглянемо їх.

У *гри-альтернативі* основне завдання, що стояло перед дітьми, – це знаходження економічного компромісу або найоптимальнішого виходу в конкретній соціально-економічній ситуації. Так, дітям пропонувалося проаналізувати ситуацію, знайти варіанти розв'язання проблеми,

проаналізувати їх, а потім спробувати цю ситуацію обіграти. Наведемо приклад такої ситуації.

Гра-альтернатива.

Ключові поняття: „послуга”, „компроміс”, „обмін”.

Запропонована ситуація. У Михайлика, друга Каті, найкрасивіший велосипед серед усіх дітей у дворі. Віті дуже хотілось покататися на цьому велосипеді. Але проси не проси, а Мишко жаднюга.

Завдання. Знайдіть компроміс у цій ситуації.

Цікаво, що спочатку діти лише пропонували Віті вживати в проханні „чарівні” слова („будь ласка”, „спасибі” тощо). Але після детального аналізу діти зрозуміли, що можна спробувати знайти компроміс, запропонувавши Михайликові яку-небудь річ на обмін або навіть послугу: „Дай мені велосипед, а я тебе покатаю”. Одиниці дітей спробували домовитися з Катрусею, подругою Михайлика: „Давай ми його разом вмовимо, а я тебе потім покатаю”. Після аналізу самої ситуації та різних способів поведінки діти пробували обіграти різні варіанти. У кінці заняття вихователь підводив підсумки.

Наступним видом застосованої ситуативної гри була *гра активного включення*. Основне завдання, що ставилося перед дітьми, – це знаходження оптимального виходу в певній економічній ситуації або правильне розв’язання економічної задачі. У процесі гри кожен із дітей ставав учасником ситуації, не лише в процесі її обговорення, але й у результаті обіграння. Пропонуємо приклад гри „Правильний вибір”.

Запропонована ситуація. Хлопчик стояв і плакав у магазині біля іграшок. На полиці стояв величезний літак, про який він дуже мріяв. Але мати не хоче його купувати, каже, що треба купити продукти до вечері: хліб, картоплю, чай та торт, який дуже просив хлопець.

Завдання: допоможи хлопчику прийняти правильне рішення.

Діти пробували стати на місце хлопчика, кожен пропонував різні варіанти його поведінки. Оленка казала: „Я б сказала мамі, не треба мені

торта, купи краще літак”. Деякі діти її підтримували „Що торт? З’їв та й усе. А ось літаком можна буде довго гратися!”. Діти іншої групи вважали, що розумніше купити торт, бо його може з’їсти вся родина. Наприкінці гри кожен з дітей спробував себе в ролі цього хлопчика, отже варіанти розв’язки цієї ситуації були різними залежно від її головного учасника.

На другому етапі також проводилися такі ситуативні ігри, як *гра-експеримент*. Їх головна мета полягала у формуванні в дітей спроможності приймати оптимальне рішення методом спроб та помилок. Пропагуємо розглянути це на прикладі конкретної ситуації.

Ситуація. Дуже часто улюблені мультфільми переривають рекламою. Але чи всі товари такі корисні й хороші, як про це говорить реклама? Який же йогурт вигідно купувати?

Діти, разом з вихователем проаналізувавши ситуацію та її завдання, складають критерії оцінки йогурту та проводять аналіз декількох варіантів. Після проведення експерименту діти разом з вихователем зробили такі висновки:

1. Перш ніж купувати, подивись на термін придатності та дату виготовлення. Завжди краще купувати найсвіжіші продукти.
2. Не завжди треба купувати те, що рекламують.
3. Є більш дешеві та корисні продукти, ніж ті, що рекламують.
4. Спочатку порівняй кілька продуктів, а потім купи.

Таким чином, за допомогою різноманітних ситуативних ігор (див. додаток Р, с. 230) діти розглядають найтипівіші соціально-економічні ситуації та способи відповідної поведінки.

У процесі нашої роботи ми спиралися на погляди Т. Поніманської, щодо необхідності надання ціннісного змісту виховному процесу, що полягає у наступних завданнях для педагога: „спрямувати соціальний розвиток

вихованців так, щоб він відповідав системі цінностей, які реально існують в суспільстві; орієнтувати дітей на більш значущі цінності, що презентують узагальнені цілі соціального становлення; пам'ятати, що виховну функцію здатна виконувати лише визнана, усвідомлена й емоціонально пережита дитиною цінність” [173, с. 6].

На другому етапі разом із проведенням дидактичних та ситуативних ігор продовжувалася робота відповідно до розробленої програми поетапного формування економічної досвідченості. Проведені *заняття* мали ті самі структурні блоки, що й заняття на першому етапі: вступна частина, термінологічна частина, ігрова апробація матеріалу, варіативна частина. Специфіка проведення заняття з економічного виховання та особливості його структурних блоків уже було детально описано.

Як було зазначено вище, після вступної йшла термінологічна частина, спрямована на актуалізацію знань, їх розширення та уточнення. На відміну від першого етапу, розкривалися не лише значення основних економічних понять, але й причинно-наслідкові взаємозв'язки між складними поняттями. Наприклад, на занятті „Потреби людини” вихователь з дітьми не лише повторювали поняття „потреба”, але й розкривали способи задоволення своїх потреб людьми через навчання, роботу, спілкування, купівлю товарів тощо. Отже, на другому етапі уточнювалися й конкретизувалися знання, отримані на першому етапі. Зазначимо, що тематика занять збігалася на всіх етапах.

Ігрова апробація матеріалу на діяльнісно-поведінковому етапі відбувалася за допомогою проведення дидактичних та ситуативних ігор економічної спрямованості.

На другому етапі діти після виконання завдання варіативної частини з художньої діяльності оформляли колективні роботи за темою заняття. На великий аркуш паперу клеювалися дитячі малюнки та записувалися їхні цікаві вислови щодо матеріалу завдання (див. додаток С, с. 234).

Отже, протягом другого, діяльнісно-поведінкового етапу робота з формування первинного економічного досвіду відбувалася відповідно до

зазначених педагогічних умов. Ми намагалися реалізувати завдання другого етапу. Після завершення було проведено другий проміжний зріз, що дав змогу зафіксувати наявність змін у показниках сформованості економічної досвідченості за психологічним критерієм.

Нижче представимо в зіставленні результати обстеження дітей експериментальних та контрольної груп після проведення другого етапу. Оскільки домінуючою на цьому етапі була робота за психологічним блоком, вважаємо за необхідне розкрити зміни, які відбували за цим аспектом (див. таблицю 2.11).

Таблиця 2.11

**Результати дослідження економічної досвідченості
за особистісним критерієм (%)**

	Констагу-вальний зріз	Проміжний зріз	Констагу-вальний зріз	Проміжний зріз	Констагу-вальний зріз	Проміжний зріз
	КГ 64 д.	КГ 64 д.	ЕГ1 62 д.	ЕГ1 62 д.	ЕГ2 54 д.	ЕГ2 54 д.
Низький	32	32	33	20	41	22
Середній	40	38	13	27	30	35
Достатній	28	30	54	53	29,5	43

За результатами проміжного зрізу виявилось, що в дітей експериментальних груп більшою мірою підвищилось вміння класифікувати предмети, проводити аналогію. Кількість дітей з низьким рівнем у другій експериментальній групі зменшилася майже вдвічі.

Значною мірою збільшилася кількість дітей експериментальних груп, які показали середній рівень (ЕГ1 – на 14 %, ЕГ2 – на 15%). Діти стали більш самостійними та активними на заняттях і в процесі ігрової діяльності.

Зауважимо, що розбіжність змін між даними двох експериментальних груп була не дуже великою, але це обґрунтувало доцільність та ефективність

упровадження запропонованих нами методик у комплексі. Отже, подальша експериментальна робота відбувалася в цьому ж руслі.

Отримані відомості дозволили розпочати роботу над **третім етапом** формування економічної досвідченості – **діяльнісно-творчим**. **Мета педагогічної діяльності** полягала у формуванні активної поведінки дітей у різних соціально-економічних ситуаціях. Ознайомлення дітей з різними соціально-економічними ситуаціями та формування способів поведінки не гарантувало, що дитина зможе адекватно поводитися в життєвих ситуаціях вибору. Отже, виникла необхідність у зануренні дітей у конкретні ситуації, що можуть змінюватися, вимагаючи від них креативного мислення та швидкої реакції на зміну обставин й умов. Саме тому зміст робіт з реалізації педагогічних умов впродовж третього етапу полягав наступному:

- проведення ситуативних та рольових ігор економічної спрямованості з метою формування креативного способу поведінки та формування в дітей особистісних якостей, необхідних для успішних соціально-економічних взаємин;
- систематичне проведення занять економічної спрямованості з метою подальшого збагачення словникового запасу дітей та ознайомлення з різними формами соціально-економічної поведінки.

Розглянемо детально механізм роботи з реалізації педагогічних умов.

На діяльнісно-творчому етапі домінуючою виступала робота за діяльнісним блоком, спрямована на формування в дітей активного способу поведінки в життєвих соціально-економічних ситуаціях.

З цією метою ми продовжували проведення *ситуативних ігор* та застосовували різноманітні *сюжетно-рольові* ігри. Опишемо їх.

Сюжетно-рольова гра – образна гра за певним задумом дітей, який розкривається через відповідні події (сюжет, фабула) і розігрування ролей [174, с. 337]. Головна її мета – надати можливість дитини спробувати власні сили та знання в різних соціально-економічних ситуаціях. У такому випадку

діти самі вирішують, які знання використовувати, яке рішення приймати та які будуть наслідки всього цього.

Впродовж третього етапу було проведено наступні сюжетно-рольові ігри: „Супермаркет”, „Ринок”, „Банк”, „Страхове агентство”, „Рекламне агентство”, „Модельне агентство”, „Салон краси”, „Кафе”, „Ветеринарна клініка” тощо. Діти відображали у грі предметно-трудова діяльність дорослих, стосунки між людьми, сутність їхньої діяльності.

Разом з іграми традиційної класифікації Д. Ельконіна проводили з дітьми сюжетно-рольові ігри економічної спрямованості, такі як: гра-презентація, театралізація з економічної тематики та гра-стратегія. Розглянемо їх.

Гра-презентація проводиться з метою формування в дітей уміння робити презентації, тобто описувати власну діяльність з найкращого боку. Діти мали презентувати власний (груповий, колективний) проект з виконанням різних соціально-економічних ролей та з розкриттям економічних відносин і процесів. Так, з самого ранку діти отримували завдання: розробити власний бізнес (магазин, фабрику тощо), придумати йому назву, розробити рекламу, розподілити обов'язки, набрати команду працівників тощо.

За виконання цього завдання охоче бралися більш активні діти, тоді як пасивні залишалися осторонь. Але в процесі розгортання гри група чи весь колектив придумували різні завдання й посади для всіх дітей. Після залучення до гри всіх діти починали презентувати власні проекти, розкриваючи їх особливості. „Глядачі” могли ставити різні запитання тим, хто грав.

Театралізація з економічної тематики проводилися з метою повторення різних способів соціально-економічної поведінки. Ця гра організовувалася за різноманітними сюжетами: „Відвідування крамниці”, „Мандрівка на потязі”, „Купівля квитку для проїзду трамваєм”, „Відвідування кафе” тощо. Ми намагалися розглянути всі несподівані моменти, що могли б

виникнути в тій чи іншій ситуації. Перед початком гри діти розподілялися на акторів та глядачів. Усі глядачі, спостерігаючи за процесом гри, могли втручатися в її хід. Діти ускладнювали завдання, знаходили помилки, допомагали акторам гри. Після гри підводилися підсумки та робилися висновки й глядачі з акторами мінялися своїми ролями.

Театралізація з економічної тематики „Я – водій”

Вихователь запрошував дітей „проїхатися” в тролейбусі. Призначали водія, кондуктора. Згадували правила поведінки в транспорті (вчасно оплатити проїзд, поступитися місцем літнім людям та пасажиром з дітьми, не штовхатися тощо). Після завершення гри було обговорено помилки та порушення.

Також на третьому етапі ми проводили з дітьми *гру-змагання*. За своєю сутністю вона дуже схожа на економічну театралізацію. Але в цій грі визначається найкращий виконавець соціально-економічних ролей. Так, діти по черзі розігрували різні сюжети. Найкращий виконавець ролей визначався шляхом голосування чи за оплесками. Діти також обґрунтовували свій вибір усно: „Ні, Аня зробила краще, вона була така ввічлива!” Діти навчалися аналізувати власні та чужі вчинки за кількома критеріями: правильність та чіткість виконання, культура поведінки, результат діяльності, взаємодія з іншими.

Гра-змагання „Найкращий продавець”

Обиралися кілька „продавців”, серед яких треба було визначити найкращого (ураховуючи ввічливість, знання товарів, повноту відповіді, правильне оформлення чека, здачі тощо). Переможця визначали діти разом з вихователем.

У подальшому дослідженні впроваджували до навчально-виховного процесу *ігру-стратегії*. У попередньому розділі представлено детальний аналіз цього виду гри.

Зазначимо, що підсумком будь-якої гри-стратегії було виконання колективної роботи, що відображала враження дітей від гри, наприклад, на

завершення гри-стратегії „Мандрівка до великого міста” діти зробили карту міста, зазначивши найцікавіші побачені місця (зоопарк, цирк, будівлі, парки тощо).

Особливістю гри-стратегії є її необмеженість у часі. Вона іноді тривала кілька днів. Зазначимо, що гравці іноді поверталися на початок гри, змінюючи деякі обставини, програючи ще раз різні варіанти вирішення ситуацій та розподіл ролей.

Логіка побудови ігри-стратегії була такою.

1. Знайомство із заданою ситуацією.
2. Визначення загальної перспективи гри-стратегії (далека, близька), декомпозиція цілей і завдань.
3. Спільне складання плану спільних дій, розподіл обов'язків, ролей.
4. Обговорення можливих проблемних ситуацій, очікуваних перешкод.
5. Безпосередні дії дітей з реалізації плану в змінних умовах, що ускладнюють задану ігрову ситуацію.
6. Обговорення результату гри, попередні оцінки дій, аналіз помилок і спільний пошук способів подолання помилок.

Розглянемо ці структурні елементи гри-стратегії на конкретному прикладі гри-стратегії „Магазин іграшок” (також див. додаток Т, с. 236).

Гра-стратегія „Магазин іграшок”

Мета: розширити знання дітей про магазин, професії продавця, касира, директора магазину, різновиди магазинів (салон-магазин, магазин, супер-маркет), про рекламу, її значення, про специфіку створення реклами, розвивати в дітей здатність передбачати можливі результати своїх дій, знаходити нестандартні способи розв'язання проблеми, планувати послідовність дій, розвивати інтелектуальні здібності, логічне мислення, уява, збагачення мовленнєвого досвіду.

Попередня робота до гри полягала у наступному: діти відібрали серед іграшок, ті, які їм до вподоби.

Знайомство із заданою ситуацією полягало в загальному опису змісту гри та відбувалося наступним чином:

Вихователь: Діти. Подивіться як багато в нас з вами різних яскравих іграшок. Вони всі дуже гарні. А чому б нам з вами не відкрити свій власний магазин іграшок?

Діти: Так, давайте будемо продавати наші іграшки.

Катруся: У мене дуже гарна кішечка, її обов'язкове захочуть купити усі.

Оленка: Мою ляльку теж.

Михайлик: А у мене трактор. Дивиться.

Вихователь: Дуже добре у вас у всіх дуже гарні іграшки. Ви усі обрали дуже красиві іграшки. Але для того щоб відкрити магазин іграшок нам необхідно не лише іграшки, а ще багато чого. Вам необхідно бути дуже уважними, кмітливими та дружніми, щоб у вас все вийшло. Згодні зі мною?

Діти: Так.

Оскільки ця тема дуже обширна, вона була розбита на два етапи. В перший етап гри-стратегії діти працювали над організацією магазину іграшок, а в другий – над рекламою магазину.

Розглянемо визначення загальної перспективи гри-стратегії (далека, близька), декомпозицію цілей і завдань.

Вихователь: Спочатку, щоб організувати магазин ми повинні визначити з вами все, що нам знадобиться. Давайте пригадаємо, що таке магазин.

Павлик: Це таке місце, де продають різні товари.

Оленка: Це „Золотий ключик” – там продають морозиво, банани, йогурт.

Вихователь: А де розташовані всі товари?

Тарас: На полицках. А морозиво – в холодильниках.

Вихователь: Отже, якщо ми з вами будемо відкривати магазин іграшок, що нам знадобиться для розташування іграшок?

Тарас: Полички, щоб ставити іграшки.

Вихователь: Так, а ще нам необхідне місце для розташування магазину. Як ви вважаєте, де повинне бути це місце?

Діти: Біля нашого дому. Біля дитячого садочку.

Вихователь: А хто буде купувати наші іграшки.?

Тарас: Батьки своїм дітям.

Вихователь: Отже необхідно, щоб наш магазин було розташовано біля дітей. Найкраще місце – біля нашого дитячого садочку. Багато дітей та й нам зручно.

Вихователь: Давайте розташуємо всі іграшки у такому порядку: від найдешевшого товару до найдорожчого.

(Діти виконують завдання, обговорюючи можливі варіанти.)

Спільне складання плану спільних дій, розподіл обов'язків, ролей відбувалася таким чином:

Вихователь: Ось, в нас все готово для відкриття магазину. Але хто буде працювати в магазині? Давайте пригадаємо, люди яких спеціальностей працюють в магазині.

Світланка: Продавець.

Володя: Я бачив охоронця.

Вітя: А це потрібно, щоб касир був.

Вихователь: Дуже добре, діти. А як ви вважаєте, хто буде керувати нашим магазином.

Діти: Ви. Ви.

Вихователь: Дякую, що довіряєте мені, але людина якої спеціальності керує справжнім магазином.

Влад: Я знаю, це директор.

Вихователь: Так, давайте оберемо з вами директора. Як ви вважаєте, який повинен бути директор?

Діти: Розумний. Добрий. Знати все-все. Щоб його всі слухали.

Вихователь: Діти, а чи є в нас в групі людина, що відповідає всім вашим вимогам, яка б впоралась би з обов'язками директора.

Влад, Світланка, Павлик: Хай буде Катруся.

Вихователь: А чому вона підходить?

Влад: Вона завжди відповідає на всі запитання.

Вихователь: Діти, погоджуємося?

Діти: Так!!!

Таким же чином розподіляються ролі продавця, касира, охоронця тощо. Зауважимо, що в процесі гри діти мінялися своїми ролями, після аналізуючи власні дії, порівнювали їх з діями інших людей. Саме за такою схемою діти обирали й назву свого магазину.

Розглянемо, як відбувалося обговорення та вирішення проблемних ситуацій дітьми на прикладі цієї ж гри-стратегій її другому етапі (реклама магазину).

Вихователь: Діти. Ось наш магазин з вами відкрився, але щоб дуже мало людей до нас заходить. Це, мабуть, через те, що дуже мало людей знають про наш магазин. А що з нам робити.

Влад: А давайте попросимо наших мам, щоб вони розповіли своїм подругам, що в нас відкрився магазин, а потім щоб ці подруги розповіли ще й своїм подругам.

Вихователь: Це дуже добре. А за допомогою чого ще можна розповісти всім людям про відкриття нашого магазину?

Катруся: Давайте намалюємо великий плакат.

Вихователь: Дуже добре. Це буде реклама нашого магазину. Отже треба прорекламувати наш магазин. Діти, а де можна зустріти реклами.

Далі вихователь разом з дітьми згадували види реклами (мальована реклама – стенди, біг-борди, вивіски, рекламні щити; реклама на телебаченні (рекламний родік) та на радіо).

Вихователь: Діти, я чи можна зустріти рекламу з газетах та журналах.

Діти: Так.

Вихователь: Зараз продивиться журнали та знайдіть рекламу. Виріжте рекламу, що вам сподобалась.

(Діти виконували завдання.)

Вихователь: Діти, подивіться уважно на свою рекламу. Що вона рекламує? Що на ній зображено?

Катруся: У мене реклама шампуню. Ось тут зображено флакон.

Влад: А в мене реклама вікон.

(Майже всі діти відповідали правильно. Більша частина, вгадувала рекламу за малюнком, не читаючи назву товару. На завершення, діти робили колективний колаж „Реклама” (див. додаток С, с. 234).

Вихователь: Виходить що на рекламному малюку треба зображувати те, що ми з вами збираємося продавати. Що ж ми намалюємо з вами на рекламі нашого магазину?

Оленка: Іграшки.

Павлик: Давайте краще магазин.

Тарас: Машини краще намалювати.

Вихователь: Дуже добре. Можна намалювати все! Але яким повинен бути малюнок, щоб його помітили інші люди?

Діти: Яскравим. Охайно намальованим. Великим. Красивим.

Вихователь: Все це правильно. А зараз, давайте кожен з вас намалює свою рекламу нашого магазину. Потім ми з вами оберемо найкращу та зробимо таку рекламу великого розміру.

Проблемною ситуацією ставало й обмеження місця для розташування товару. У цьому випадку діти, за допомогою колективного обговорення обирали найяскравіші та найцікавіші товари, які залишалися на полицях (інші потрапляли на склад)

Обговорення результату гри відбувалися наступним чином.

Вихователь: Діти. Як ви вважаєте, чи сподобався наш магазин дітям, що завітали до нас.

Діти: Так.

Вихователь: А чим саме?

Діти: В нас дуже багато іграшок.

Вихователь: А чи були наші продавці чемними з покупцями?

Діти: Так. Вони говорили добрі слова «Здоровствуйте», «Будь-ласка», розповідали про іграшки, допомагали дібрати потрібну річ тощо.

Вихователь: Діти, а щоб ви змінили в нашому магазині, щоб він став ще привабливіший, та щоб до нього заходили ще більше людей.

Діти: Треба зробити його більш яскравим. Давайте прикрасимо його повітряними кульками.

Власні висновки та зауваження до організації роботи магазину діти враховували під час наступної гри.

Тематика проведених інших ігор-стратегій було такою: „Виліт до космосу”, „Поїздка на острів”, „Кругосвітня подорож”, „Мандрівка до великого міста”, „Наш бізнес”, „Збудуємо місто мрій”. Але логіка їх будову була такою ж як гри-стратегії „Магазин іграшок”.

На третьому етапі разом з іграми тривала робота відповідно до розробленої програми поетапного формування первинного економічного досвіду. Проводилися *заняття* з економічного виховання, які було вже описано.

Зауважимо, що головне завдання термінологічної частини третього етапу полягало в розкритті причинно-наслідкових взаємозв'язків між складними поняттями. Наприклад, на занятті „Потреби людини” вихователь уточнював та конкретизував знання, отримані на попередньому етапі, розкриваючи необхідність людей в об'єднанні в групи з метою задоволення спільних потреб (завод, фабрика, школа, театр, музей тощо).

Ігрова апробація матеріалу на діяльнісно-творчому етапі відбувалася за допомогою проведення ситуативних та сюжетно-рольових ігор економічної спрямованості, які вже було описано.

Після завершення роботи над третім, діяльнісно-творчим, етапом було проведено контрольне обстеження дітей експериментальних та контрольної груп.

Таким чином, третій етап вважався завершеним, коли в дітей констатувалися такі результати: діти виявляли ініціативність у здобутті та

осмисленні нових знань економічної спрямованості; інтерес до економічної сфери життєдіяльності; вміння формулювати запитання та аргументувати відповіді економічного змісту; поєднання лідерських проявів з толерантним ставленням до інших членів колективу; демонстрували вольові прояви під час виконання тривалої чи небажаної роботи; створювали позитивний емоційний фон спілкування під час спільної діяльності, уміли запобігати конфліктам; використовували економічні поняття в активному мовленні; розвиненні інтелектуальні здібності.

Таким чином, до навчально-виховного процесу було впроваджено розроблену нами програму поетапного формування первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку. Забезпечення системного підходу до процесу економічного виховання, що передбачає комплексне формування елементарних економічних знань, навичок, умінь, особистісних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності, надання пріоритету ігровій діяльності; поступове впровадження ігор економічної спрямованості сприяло набуттю первинного економічного досвіду старших дошкільників. Наприкінці кожного етапу спостереження за дітьми дозволили констатувати зміни в рівні сформованості економічної досвідченості.

Результати формувального етапу дослідження детально описано в наступному параграфі нашого дослідження.

2.3. Динаміка досягнень у сформованості первинного економічного досвіду

Перевірка ефективності запропонованих педагогічних умов розвитку первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку вимагала проведення контрольної діагностики. Для цього було впроваджено повторний зріз з метою виявлення динаміки досягнень у сформованості первинного економічного досвіду за критеріями, визначеними під час констатувального етапу експерименту: когнітивно-мовленнєвий, діяльнісний, особистісний,

ціннісно-мотиваційний.

Таким чином, метою контрольного зрізу визначено перевірку ефективності педагогічних умов, реалізованих на формувальному етапі експерименту.

Для реалізації мети контрольної діагностики визначено такі завдання:

- вивчити рівні сформованості первинного економічного досвіду за допомогою методик, розроблених на констатувальному етапі експерименту;
- здійснити порівняльний аналіз рівнів сформованості первинного економічного досвіду контрольної та експериментальних груп;
- здійснити статистичну обробку отриманих даних.

Для виявлення рівня сформованості первинного економічного досвіду в дітей після проведення формувального етапу дослідження було використано завдання, аналогічні завданням констатувального етапу, але їхній зміст був якісно новим: він урахує інтелектуальний розвиток дітей, досвід навчально-пізнавальної діяльності, оволодіння дітьми елементарними економічними поняттями та різними способами соціально-економічної поведінки. Для оцінки методик використано шкалу, розроблену на констатувальному етапі експерименту.

Оскільки впроваджені педагогічні умови були різними у двох експериментальних групах, зазначимо, які саме педагогічні умови впроваджувалися в кожній групі.

До навчально-виховного процесу в ЕГ1 було комплексно впроваджено гіпотетично розроблені педагогічні умови. Ми намагалися забезпечити комплексний підхід до організації процесу економічного виховання, що передбачав формування елементарних економічних знань, навичок, умінь, особистісних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності, було проведено серію занять з економічного виховання, спрямованих на освоєння основних понять; здійснювалося поступове впровадження ігор економічної спрямованості (на першому етапі проведення дидактичних ігор з метою

формування елементарних економічних понять, на другому – ситуативних ігор з метою ознайомлення з найтипівішими способами соціально-економічної поведінки, на третьому – сюжетно-рольових ігор, зокрема ігор-стратегій, з метою формування творчої поведінки в різноманітних соціально-економічних ситуаціях).

У процесі навчально-виховної роботи з дітьми ЕГ2 проводилися ігри економічної спрямованості. Зауважимо, що їх упровадження відбувалося поетапно, так само, як у роботі з ЕГ1. Навчально-виховний процес контрольної групи (КГ) залишився без змін.

Ми проаналізували результати контрольного дослідження за кожним критерієм сформованості економічної досвідченості. Усі дані відображено у вигляді таблиць. Динаміка досягнень відзначалася двома знаками: „+” показував підвищення кількості дітей, які показали зазначений рівень, „-” – зменшення кількості (%). Розглянемо їх детально.

Дані обстеження рівнів сформованості економічної досвідченості за когнітивно-мовленнєвим критерієм відображено в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Динаміка досягнень у сформованості економічної досвідченості за когнітивно-мовленнєвим критерієм (%)

	ЕГ1 – 62 д.			ЕГ2 – 54 д.			КГ – 64 д.		
	дослідж.Констат.	дослідж.Контрол.	Динаміка	дослідж.Констат.	дослідж.Контрол.	Динаміка	дослідж.Констат.	дослідж.Контрол.	Динаміка
Н.	48	20	-28	40	12	-28	56	50	-6
С.	26	25	+1	25	26	+1	25	28	+3
Д.	26	55	+29	35	62	+27	19	22	+3

Позитивними змінами для нашого дослідження була така динаміка досягнень дітей: кількість дітей, які показали низький рівень, після проведення формувального експерименту повинна була б зменшитися, у свою чергу, кількість дітей, які показали достатній та середній рівень, повинна була б збільшитися.

Як бачимо з таблиці, найбільші позитивні зміни констатувалися в експериментальних групах. Так, кількість дітей, які показали достатній рівень сформованості економічної досвідченості за когнітивно-мовленнєвим критерієм, в ЕГ1 підвищилась на 29%, в ЕГ2 – на 27%, а в контрольній групі лише на 3%, що майже в 7 разів менше порівняно з експериментальними групами.

У свою чергу, кількість дітей, які показали низький рівень, в експериментальних групах після проведення формувального експерименту зменшилася майже удвічі. У контрольній групі ця динаміка становить лише 3%.

Для більш детального аналізу динаміки досягнень розглянемо показники кожної групи за когнітивно-мовленнєвим критерієм окремо.

Дані дітей першої експериментальної групи відображено в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Динаміка досягнень у сформованості економічної досвідченості за когнітивно-мовленнєвим критерієм ЕГ1.(%)

Рівні / Показники	Адекватне розуміння основних елементарних економічних понять відповідно до віку дитини			Наявність елементарних уявлень з економічної сфери життя			Наявність мінімальної економічної лексики в активному та пасивному мовленні дітей		
	до	після	різниця	до	після	різниця	до	після	різниця
Н.	51,5	38,7	-12,8	38,5	25,8	-12,7	51,5	29	-22,5
С.	12,5	12,9	+0,4	22,5	16,1	-6,4	25,5	29	+3,5
Д.	36	48,4	+12,4	38	58,1	+20,1	23	42	+19

У дітей першої експериментальної групи констатувалося значне підвищення наявності уявлень з економічної сфери (на 20%). Діти охоче використовували засвоєні поняття в процесі ігор та спілкування з однолітками: кількість дітей, у яких виявлено достатній рівень економічної досвідченості за критерієм „наявність мінімальної економічної лексики”, збільшилося на 19%, середній – на 3,5%; зменшилася кількість дітей з низьким рівнем на 22%.

Найбільші зміни констатувалися за показником „наявність елементарних уявлень з економічної сфери”. На нашу думку, причиною таких

змін було проведення серії занять з економічного виховання, які спрямовувались на формування уявлень та засвоєння понять з економічної сфери.

Також для з'ясування значущості змін у дітей експериментальних груп, які відбулись у результаті експерименту, було використано t-критерій Ст'юдента для залежних вибірок (оскільки ми порівнювали ЕГ1 саму з собою та ЕГ2 саму з собою).

Формула для обчислення t-критерію Ст'юдента була такою:

$$t = \frac{\overline{X - Y}}{\frac{SD}{\sqrt{n}}},$$

де $SD = \sqrt{\frac{\sum(X - Y)^2}{(n-1)}}$; $df = n - 1$, де n – кількість людей, X, Y – значення

до та після експерименту.

До експерименту середнє арифметичне було 50,38 балів, після стало 60,58 балів, ця різниця істотна, що доведено t-критерієм Ст'юдента ($t=9,4$, $p=0,000000$, де p – це вірогідність помилки, якщо p помножити на 100 ($p*100$), то отримаємо відсоток помилки).

Розглянемо детально динаміку за когнітивно-мовленнєвим критерієм у дітей другої експериментальної групи (табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Динаміка досягнень у сформованості економічної досвідченості за когнітивно-мовленнєвим критерієм ЕГ2 (%)

Рівні / Показники	Адекватне розуміння основних елементарних економічних понять відповідно до віку дитини			Наявність елементарних уявлень з економічної сфери життя			Наявність мінімальної економічної лексики в активному та пасивному мовленні дітей		
	до	після	різниця	до	після	різниця	до	після	різниця
Н.	43,5	11,1	-32,4	44,5	40,7	-3,8	38,5	7,4	-31,1
С.	18,5	29,6	+11,1	18,5	18,5	0	30	22,2	-7,8
Д.	38	59,3	+21,3	37	40,8	+3,8	31,5	70,4	+38,9

За отриманими результатами ЕГ2 можна також констатувати позитивні зміни, що відбулися в результаті проведеного нами формувального експерименту. Кількість дітей, у яких було виявлено високий рівень за

показником „наявність мінімально економічної лексики”, збільшилося майже вдвічі. У свою чергу кількість дітей низького рівня за цим же показником зменшилася на 31%. Також констатовалося значне підвищення в розумінні дітьми основних елементарних понять (на 21% підвищилась кількість дітей достатнього рівня та на 11% – середнього).

Отримані дані підтверджують ефективність використання ігор економічної спрямованості з метою збагачення словникового запасу та формування елементарних понять з економічної сфери життєдіяльності.

Також для з'ясування значущості змін, які відбулись у результаті експерименту, було використано t-критерій Ст'юдента для залежних вибірок (оскільки ми порівнювали EG2 саму із собою). До експерименту середнє арифметичне було 59,85 балів, після стало 63,22 балів, ця різниця істотна, що доведено t-критерієм Ст'юдента ($t=5,1$, $p=0,000026$).

Нижче у вигляді таблиці 2.15 представлено динаміку досягнень за когнітивно-мовленнєвим критерієм контрольної групи.

Таблиця 2.15

Динаміка досягнень у сформованості економічної досвідченості за когнітивно-мовленнєвим критерієм КГ (%)

Рівні / Показники	Адекватне розуміння основних елементарних економічних понять відповідно до віку дитини			Наявність елементарних уявлень з економічної сфери життя			Наявність мінімальної економічної лексики в активному та пасивному мовленні дітей		
	до	після	різниця	до	після	різниця	до	після	різниця
Н.	56	53	-3	40,5	34,3	-6,2	56	53	-3
С.	25	28	+3	34,5	34,3	-0,2	25	25	0
Д.	19	19	0	25	31,4	+6,4	19	22	+3

Отримані дані контрольної групи мало відрізнялися від результатів констатувального дослідження. Так, кількість дітей, у яких було виявлено високий рівень за показником „адекватне розуміння основних елементарних економічних понять”, не змінилася, за показником „наявність елементарних уявлень з економічної сфери життя” – збільшилася на 6%, а за показником „наявність мінімальної економічної лексики” – лише на 3%. Порівняно з результатами експериментальних груп ці здобутки є незначними. Причиною

цього була відсутність цілеспрямованого процесу економічного виховання дітей.

Наступним критерієм, за яким визначалася динаміка досягнень у сформованості економічної досвідченості, був операційний. Результати контрольного експерименту порівняно з констатувальним представлено у вигляді таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

Динаміка досягнень у сформованості економічної досвідченості за операційним критерієм (%)

	ЕГ1 – 62 д.			ЕГ2 – 54 д.			КГ – 64 д.		
	дослідж.Констат.	дослідж.Контрол.	Динаміка	дослідж.Констат.	дослідж.Контрол.	Динаміка	дослідж.Констат.	дослідж.Контрол.	Динаміка
Н.	49	16	-33	48	33,3	-14,7	69	68	-1
С.	19	29	+10	18,5	26	+7,5	15,5	16	+0,5
Д.	32	55	+23	33,5	40,7	+7,2	15,5	16	+0,5

Порівняно з контрольною групою у дітей експериментальних груп спостерігалися значні зміни за операційним критерієм. Кількість дітей, які показали достатній рівень, в ЕГ1 збільшилася на 23%, у ЕГ2 – на 7,2%, у контрольній групі – лише на 0,5%. У свою чергу кількість дітей з низьким рівнем зменшилася в ЕГ1 на 33%, в ЕГ2 майже вдвічі менше (на 14%) та в КГ – лише на 1%. На нашу думку, це зумовлено наявністю цілеспрямованого процесу формування первинного економічного досвіду.

Розглянемо більш детально динаміку досягнень дітей кожної групи за цим показником.

Таблиця 2.17

Динаміка досягнень у сформованості економічної досвідченості за операційним критерієм ЕГ1.(%)

Рівні	Адекватність поведінки в життєвій ситуації, пов'язаній з економічними стосунками			Готовність до варіативних дій у життєвих ситуаціях вибору		
	до	після	різниця	до	після	різниця
Низький	39	29	-10	35,5	19,5	-16

Показники

Середній	32,5	22,5	-10	32,5	22,5	-10
Достатній	28,5	48,5	+20	32	58	+26

Кількість дітей, у яких констатувався достатній рівень за показником „адекватність поведінки в життєвих ситуаціях, пов’язаних з економічними стосунками”, збільшилася більше ніж удвічі (на 20%), у свою чергу кількість середнього та низького рівня зменшилася на 10%.

У процесі обстеження в дітей констатувалися значні зміни за показником „готовність до варіативних дій у життєвих ситуаціях вибору”: збільшення за достатнім рівнем на 26%, зменшення за низьким рівнем на 16% та за середнім – на 10%. Значною мірою цьому сприяло проведення занять та ігор економічного змісту, в яких відбувалося ознайомлення з найтипівішими соціально-економічними ситуаціями та формування різних способів соціально-економічної поведінки. До експерименту середнє арифметичне було 11,87 балів, після експерименту – 14,38 балів, ця різниця істотна, що доведено t-критерієм Ст’юдента ($t=9,6$, $p=0,000000$).

Діти другої експериментальної групи показали такі результати (табл. 2.18).

Таблиця 2.18

Динаміка досягнень у сформованості економічної досвідченості за операційним критерієм ЕГ2.(%)

Рівні	Адекватність поведінки в життєвій ситуації, пов’язаній з економічними стосунками			Готовність до варіативних дій у життєвих ситуаціях вибору		
	до	після	різниця	до	після	різниця
Низький	55,5	48	-7,5	34	22,2	-11,8
Середній	26	22	-4	26	33,3	+7,3
Достатній	18,5	30	+11,5	40	44,5	+4,5

Як бачимо з наведеної таблиці, у другій експериментальній групі відбулося значне збільшення кількості дітей, які показали достатній рівень за показником „адекватність поведінки в життєвих ситуаціях, пов’язаних з економічними стосунками”. Їх кількість збільшилася на 11 %. У свою чергу кількість дітей, у яких було виявлено середній рівень за цим же показником, зменшилась на 4%, низький рівень – на 7%.

За показником „готовність до варіативних дій у життєвих ситуаціях вибору” відбулися такі зміни: збільшення за достатнім рівнем лише на 4%, але зменшення за низьким рівнем на 11% та за середнім – на 7%. Ці дані засвідчують наявність позитивних змін за діяльнісним критерієм у дітей ЕГ2. До експерименту середнє арифметичне було 11,88 балів, після експерименту – 12,92 балів, ця різниця істотна, що доведено t-критерієм Ст'юдента ($t=4,7$, $p=0,000059$).

Динаміку досягнень у сформованості економічної досвідченості за операційним критерієм у дітей контрольної групи представлено в таблиці 2.19.

За показником „адекватність поведінки в життєвих ситуаціях, пов'язаних з економічними стосунками” констатувалося збільшення кількості дітей, які показали достатній рівень (на 9%). Це відбулося за рахунок зменшення кількості дітей середнього рівня. На жаль, кількість дітей низького рівня залишилася без змін.

Таблиця 2.19

Динаміка досягнень у сформованості економічної досвідченості за операційним критерієм КГ(%)

Рівні	Адекватність поведінки в життєвій ситуації, пов'язаній з економічними стосунками			Готовність до варіативних дій у життєвих ситуаціях вибору		
	до	після	різниця	до	після	різниця
Низький	75	75	0	47	46	-1
Середній	19	9,4	-9,6	19	34,4	+15,4
Достатній	6	15,5	+9,5	34	19,6	-14,4

Кількість дітей, які показали достатній рівень за показником „готовність до варіативних дій у життєвих ситуаціях вибору”, значно зменшилась (на 14%), за рахунок збільшення кількості дітей, які показали середній рівень (на 15%). На нашу думку, причиною таких змін могла стати відсутність у дітей можливості ознайомитися з різними соціально-економічними ситуаціями. Отже, коли така ситуація виникала, діти були не підготовлені для самостійного вирішення проблем.

Наступним критерієм є психологічний. Розглянемо динаміку досягнень у сформованості економічної досвідченості у вигляді таблиці 2.20.

Загальну динаміку відображено в такому. Кількість дітей ЕГ1 та ЕГ2, у яких констатувався достатній рівень підвищилася на 14%, а в контрольній групі – лише на 9%. Відповідно, кількість дітей з виявленим низьким рівнем зменшилася в ЕГ1 на 20%, в ЕГ2 – на 15%, а в КГ – лише на 0,7%.

Таблиця 2.20

Динаміка досягнень у сформованості економічної досвідченості за психологічним критерієм (%)

	ЕГ1 – 62 д.			ЕГ2 – 54 д.			КГ – 64 д.		
	дослідж. Констат.	дослідж. Контрол.	Динаміка	дослідж. Констат.	дослідж. Контрол.	Динаміка	дослідж. Констат.	дослідж. Контрол.	Динаміка
Н.	33	13	-20	41	26	-15	32	31,3	-0,7
С.	13	19	+6	30	30	0	40	31,2	-8,8
Д.	54	68	+14	29,5	44	+14,5	28	37,5	+9,5

Розглянемо зміни, що відбулися в контрольній та експериментальних групах за всіма показниками психологічного критерію.

Результати констатувального та контрольного експериментів першої експериментальної групи представлено в таблиці 2.21.

Таблиця 2.21

Динаміка досягнень у сформованості економічної досвідченості за психологічним критерієм ЕГ1 (%)

Рівні / Показники	Наявність розвинених особистісних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності: активність, самостійність, відповідальність			Володіння розумовими операціями: аналіз, синтез, групування			Розвиненість особистісних вольових якостей		
	до	після	різниця	до	після	різниця	до	після	різниця
Н.	33	16	-17	29,5	16	-13,5	33	19	-14
С.	29	32	+3	22,5	20	-2,5	19	32,6	+13,6
Д.	38	52	+14	48	64	+16	48	48,4	+0,4

Найбільші зміни констатувалися за показником „наявність розвинених якостей, необхідних для успішної економічної діяльності”. Кількість дітей з достатнім рівнем збільшилася на 14%, з низьким – зменшилася на 17%.

Також позитивні зміни констатувалися за показником „володіння розумовими операціями” (збільшення дітей з достатнім рівнем на 16%, зменшення з середнім рівнем на 2% та з низьким – на 13%) та за показником „розвиненість особистісних якостей” (кількість дітей, які показали низький рівень зменшилася, за рахунок переходу цих дітей до середнього рівня). До експерименту середнє арифметичне було 45,58 балів, після експерименту – 52,96 балів, ця різниця істотна, що доведено t-критерієм Ст’юдента ($t=7,8$, $p=0,000000$).

Зміни, що констатувалися в дітей другої експериментальної групи, представлено в таблиці 2.22.

Таблиця 2.22

**Динаміка досягнень у сформованості економічної досвідченості
за психологічним критерієм ЕГ2 (%)**

Рівні /Показники	Наявність розвинених особистісних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності			Володіння розумовими операціями: аналіз, синтез, групування			Розвиненість особистісних вольових якостей		
	до	після	різниця	до	після	різниця	до	після	різниця
Н.	33,5	14,8	-18,7	32	30	-2	44,5	33,3	-11,2
С.	44,5	48	+3,5	22	35	+13	18,5	26	+7,5
Д.	22	37,2	+15,2	46	35	-11	37	40,7	+3,7

Динаміка за показником „наявність розвинених особистісних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності” в ЕГ1 та ЕГ2 дуже схожа. Так, кількість дітей ЕГ2, які показали достатній рівень, підвищилася на 15%, а кількість дітей з низьким рівнем зменшилася на 18%. Зміни за показником „розвиненість особистісних вольових якостей” були незначними: кількість дітей з достатнім рівнем збільшилася майже на 4%, з середнім рівнем – на 8%, кількість дітей з низьким рівнем зменшилася на 11%.

В ЕГ2 за показником „володіння розумовими операціями” констатувалося значне зниження кількості дітей з достатнім рівнем (на 11%) та з низьким рівнем (на 2%) за рахунок їх переходу до середнього рівня, який відповідно збільшився на 13% дітей. До експерименту середнє арифметичне

було 41,40 балів, після – 47,29 балів, ця різниця істотна, оскільки $t=6,8$, $p=0,000000$.

Розглянемо динаміку досягнень дітей контрольної групи.

За показником „наявність розвинених особистісних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності” констатувалися такі зміни: збільшення кількості дітей з достатнім рівнем на 2%, зменшення кількості дітей з середнім та низьким рівнями на 1%.

Таблиця 2.23

Динаміка досягнень у сформованості економічної досвідченості за психологічним критерієм КГ (%)

Показники Рівні	Наявність розвинених особистісних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності			Володіння розумовими операціями: аналіз, синтез, групування			Розвиненість особистісних вольових якостей		
	до	після	різниця	до	після	різниця	до	після	різниця
Н.	35	34	-1	35	31,3	-3,7	69	65,6	-3,4
С.	35	34	-1	25	25	0	18	22	+4
Д.	30	32	+2	40	43,7	+3,7	13	12,4	-0,6

Позитивну динаміку визначено за показником „володіння розумовими операціями”: кількість дітей з достатнім рівнем збільшилася на 4%, у свою чергу кількість дітей з низьким рівнем зменшилася на 4%. Показник „розвиненість особистісних вольових якостей” залишився майже без змін: достатній рівень зменшився на 0,6%, низький – на 3%, а середній – збільшився на 4%.

Останнім показником сформованості економічної досвідченості є ціннісно-мотиваційний компонент. Розглянемо динаміку досягнень за цим показником (табл. 2.24).

Таблиця 2.24

Динаміка досягнень у сформованості економічної досвідченості за ціннісно-мотиваційним критерієм (%)

	ЕГ1 – 62 д.	ЕГ2 – 54 д.	КГ – 64 д.
--	-------------	-------------	------------

	дослідж. Констат.	дослідж. Контрол.	Динаміка	дослідж. Констат.	дослідж. Контрол.	Динаміка	дослідж. Констат.	дослідж. Контрол.	Динаміка
Н.	35,5	25,8	-9,7	52	55	+3	50	31,2	-18,8
С.	13	6,5	-6,5	15	7,4	-7,6	28	31,2	+3,2
Д.	51,5	67,7	+16,2	33	37,6	+4,6	22	37,6	+15,6

Розглянемо, які зміни відбулися за ціннісно-мотиваційним критерієм. Констатувалося збільшення кількості дітей, які показали достатній рівень: в ЕГ1 – на 16%, в ЕГ2 – на 4% та в КГ – на 16%. Кількість дітей з низьким рівнем зменшилася в ЕГ1 на 10% та у КГ – на 19%. Також констатувалося негативна зміна: кількість дітей, які показали низький рівень, в ЕГ2 збільшилася на 3%.

Розглянемо детально зміни, що відбулися в експериментальних та контрольній групах.

В таблиці 2.25 представлено дані першої експериментальної групи за означеним критерієм. У дітей першої експериментальної групи констатувалося значне підвищення інтересу до економічної сфери життя: кількість дітей з низьким рівнем зменшилася на 16%, а з високим рівнем підвищилася майже на 16%. На нашу думку такі позитивні зміни відбулися завдяки цілеспрямованому педагогічному процесу. Також за показником „домінування соціально-ціннісних мотивів” відбулося підвищення на 15% за достатнім рівнем та зниження на 6% за середнім рівнем і на 9% за низьким рівнем. До експерименту середнє арифметичне було 15,83 балів, після – 19,35 балів, ця різниця істотна оскільки $t=8,08$, $p=0,000000$.

Таблиця 2.25

Динаміка досягнень у сформованості економічної досвідченості за ціннісно-мотиваційним критерієм ЕГ1 (%)

Рівні Показники	Наявність інтересу до економічної сфери життя			Домінування соціально-ціннісних мотивів у процесі власної життєдіяльності та взаємодії з іншими людьми		
	до	після	різниця	до	після	різниця

Низький	35,5	19,4	-16,1	32	22,6	-9,4
Середній	19	19,4	+0,4	42	35,5	-6,5
Достатній	45,5	61,2	+15,7	26	41,9	+15,9

Динаміку досягнень у сформованості економічної досвідченості за ціннісно-мотиваційним критерієм у дітей другої експериментальної групи відображено у вигляді таблиці 2.26.

За показником „наявність інтересу до економічної сфери життя” кількість дітей, які показали достатній рівень збільшилася лише на 4%, а з середнім рівнем – на 0,2%. Було констатовано зменшення на 1% дітей з низьким рівнем та 0,2% дітей з середнім рівнем за показником „домінування соціально-ціннісних мотивів у процесі власної життєдіяльності” та збільшення дітей, які виявили достатній рівень, на 1,2%.

Таблиця 2.26

Динаміка досягнень у сформованості економічної досвідченості за ціннісно-мотиваційним критерієм ЕГ2 (%)

Рівні Показники	Наявність інтересу до економічної сфери життя			Домінування соціально-ціннісних мотивів у процесі власної життєдіяльності та взаємодії з іншими людьми		
	до	після	різниця	до	після	різниця
Низький	55,5	51	-4,5	59	58	-1
Середній	22	22,2	+0,2	15	14,8	-0,2
Достатній	22,5	26,8	+4,3	26	27,2	+1,2

До експерименту середнє арифметичне було 12,63 балів, після – 14,11 балів, ця різниця істотна, що доведено t-критерієм Ст'юдента ($t=3,6$, $p=0,001208$).

Нижче представлено у вигляді таблиці 2.27 динаміку досягнень у сформованості економічної досвідченості у дітей контрольної групи.

Таблиця 2.27

Динаміка досягнень у сформованості економічної досвідченості за ціннісно-мотиваційним критерієм КГ (%)

Рівні	Наявність інтересу до економічної сфери життя	Домінування соціально-ціннісних мотивів
-------	---	---

показники	до	після	різниця	до	після	різниця
Низький	28	21,8	-6,2	44	37,5	-6,5
Середній	41	40,6	-0,4	40	37,5	-2,5
Достатній	31	37,6	+6,6	16	25	+9

У КГ констатовалося підвищення на 7% кількості дітей, які виявили достатній рівень за показником „наявність інтересу до економічної сфери життя” та зменшення за цим показником кількості дітей, які показали низький рівень, на 6%. За показником „домінування соціально-ціннісних мотивів” кількість дітей з достатнім рівнем збільшилася на 9% та відповідно зменшилась кількість дітей з середнім рівнем майже на 3%, з низьким рівнем – майже на 7%. Це позитивний результат, але порівняно з результатами ЕГ1 ці зміни менші.

Для узагальнення описаних даних розглянемо загальну динаміку досягнень у сформованості економічної досвідченості. Представимо її у вигляді таблиці 2.28.

Таблиця 2.28

Динаміка досягнень у сформованості економічної досвідченості (%)

	ЕГ1 – 62 д.			ЕГ2 – 54 д.			КГ – 64 д.		
	дослідж. Констат.	дослідж. Контрол.	Динаміка	дослідж. Констат.	дослідж. Контрол.	Динаміка	дослідж. Констат.	дослідж. Контрол.	Динаміка
Н.	41,9	12,9	-29	33,3	18,5	-14,8	40,6	37,5	-3,1
С.	38,7	45,2	+6,5	33,4	40,8	+7,4	53,1	53,1	0
Д.	19,4	41,9	+22,5	33,3	40,7	+7,4	6,3	9,4	+3,1

Дані діагностики дозволяють стверджувати, що рівень сформованості економічної досвідченості в першій експериментальній групі значно вищий, ніж у другій експериментальній та контрольній групах. Так, в ЕГ1 констатовалося збільшення достатнього рівня на 23%, а в ЕГ2 – лише на 7%,

у КГ змін не відбулося. Також в ЕГ1 констатувалося збільшення на 6,5% кількості дітей з середнім рівнем, тоді як в ЕГ2 – лише на 7% та в КГ – на 3%.

Середній рівень сформованості економічної досвідченості в першій експериментальній групі дорівнює 2,3; у другій експериментальній групі – 2,3, у контрольній групі – 1,8. Порівняємо ці дані із середніми результатами констатувального етапу експерименту та відобразимо їх динаміку за допомогою графіка (рис. 2.3).

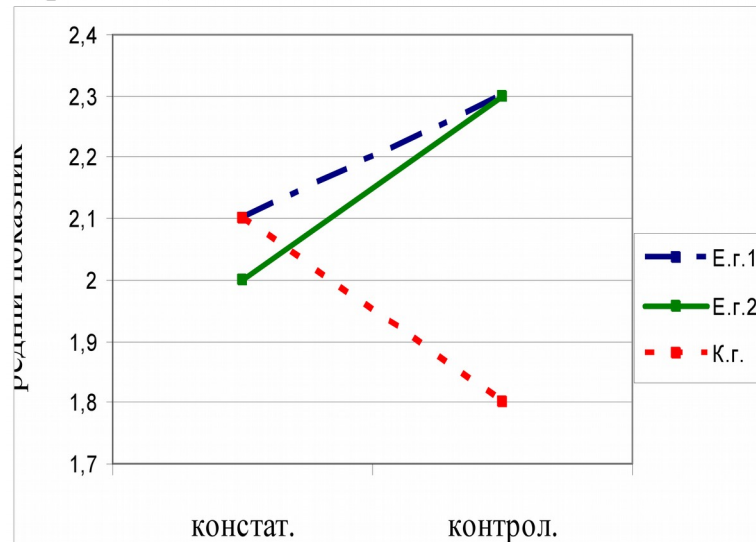


Рис. 2.3. Динаміка середніх показників сформованості економічної досвідченості старших дошкільників контрольної та експериментальних груп

Схематичне зображення наочно демонструє тенденції зростання середнього рівня економічної досвідченості в експериментальних групах та зниження – у контрольній. Якщо різниця між ними на початку дослідження дорівнювала 0,1, то наприкінці – 0,5.

Перевіримо достовірність отриманих середніх арифметичних шляхом знаходження стандартної помилки для середнього арифметичного за допомогою формули: $m_x = \sigma / \sqrt{n}$, де m_x – стандартна помилка середнього арифметичного; σ – стандартне відхилення, $\sigma = \sqrt{\sum(x_1 - x_2)^2 / n}$; n – об'єм вибірки [153, с. 17–18].

Таблиця 2.29

Обчислення стандартної помилки середнього арифметичного для першої експериментальної групи

x_1	f	F_{x_1}	$(X_1-x)^2$	f $x_1 - x$
3	40	120	$3-2,3=(0,7)^2=0,49$	$40*0,7=28$
2	12	36	$2-2,3=(-0,3)^2=0,09$	$12*0,3=3,6$
1	10	10	$1-2,3=(-1,3)^2=1,69$	$10*1,3=13$
	$N=62$	$\sum fx_1=166$	$\sum=2,27$	$\sum=44,6$

 $\sigma =$

$$\sqrt{\sum(x_1 - x_2)^2 / n} = \sqrt{2,27 / 62} = \sqrt{0,036} = 0,19; m_{x1} = 0,19 / \sqrt{62} = 0,01$$

Отже, $x_1 \pm m_{x1} = 2,3 \pm 0,01$, тобто в аналогічних дослідженнях середній показник може відрізнятись від даних нашого дослідження на $|0,01|$.

Таблиця 2.30

**Обчислення стандартної помилки
середнього арифметичного для другої експериментальної групи**

x_1	f	F_{x_1}	$(X_1-x)^2$	f $x_1 - x$
3	32	96	$3-2,3=(0,7)^2=0,49$	$32*0,7=22,4$
2	10	20	$2-2,3=(-0,3)^2=0,09$	$10*0,3=3$
1	12	12	$1-2,3=(-1,3)^2=1,69$	$12*1,3=15,6$
	$N=54$	$\sum fx_1=128$	$\sum=2,27$	$\sum=41$

 $\sigma =$

$$\sqrt{\sum(x_1 - x_2)^2 / n} = \sqrt{2,27 / 54} = \sqrt{0,042} = 0,2; m_{x2} = 0,2 / \sqrt{54} = 0,27$$

Отже, для другої експериментальної групи $x_2 \pm m_{x2} = 2,3 \pm 0,27$, тобто в аналогічних дослідженнях середній показник може відрізнятись від даних нашого дослідження на $|0,27|$.

Таблиця 2.31

**Обчислення стандартної помилки
середнього арифметичного для контрольної групи**

y_1	f	F_{y_1}	$(y_1-y)^2$	f $y_1 - y$
3	18	54	$3-1,8=1,2^2=1,44$	$18*1,2=21,6$
2	18	36	$2-1,8=0,2^2=0,04$	$18*0,2=3,6$
1	28	28	$1-1,8=(-0,8)^2=0,64$	$28*0,8=22,4$
	$N=64$	$\sum fy_1=118$	$\sum=2,12$	$\sum=47,6$

$$\sigma = \sqrt{2,12 / 64} = \sqrt{0,033} = 0,18; m_y = 0,18 / \sqrt{64} = 0,02$$

Отже, $y \pm m_y = 1,8 \pm 0,02$. Це означає, що отримана середня величина може мати відхилення в інших дослідженнях на рівні $|0,02|$.

Визначені вище помилки є достатньо малими, що дає підстави вважати отримані середні показники цілком надійними.

Отже, за допомогою методів математичної статистики доведено достовірність та надійність отриманих результатів.

Узагальнимо результати контрольного зрізу.

- Найістотніші позитивні зміни за загальним рівнем сформованості первинного економічного досвіду констатувались у дітей ЕГ1 (збільшення достатнього рівня на 23%). Зауважимо, що до навчально-виховного процесу ЕГ1 було впроваджено всі педагогічні умови нашого дослідження.

- Виявлена тенденції зростання середнього рівня економічної досвідченості в ЕГ1 та ЕГ2 та зниження у дітей КГ (навчально-виховний процес в КГ відбувався без змін).

- Максимальне зростання констатувалось у дітей ЕГ1 за операційним критерієм (збільшення дітей з середнім та достатнім рівнем в сумі на 33%) та когнітивно-мовленнєвим критерієм (збільшення за достатнім рівнем на 29%).

- Мінімальне зростання констатувалось у дітей КГ, особливо за операційним критерієм (збільшення кількості дітей з середнім та достатнім рівнем лише на 1%). На наш погляд, це пов'язане з тим, що педагогічний процес у КГ спрямоване на формування базових навичок читання, письма, лічби. Ця вузька спрямованість обмежувала загальний досвід дітей та звужувала кругозір дитини. Саме тому, без спеціально організованого педагогічного впливу констатувалось істотне зниження показників економічної досвідченості.

- Негативні зміни було констатовано в дітей ЕГ2 за показником володіння розумовими операціями (зменшення кількості дітей достатнього рівня, але за рахунок збільшення кількості дітей з середнім рівнем). Оскільки завдання контрольного зрізу були дещо складніше, ніж констатувального, деякі діти справилися з завданням гірше, ніж на констатувальному етапі.

Отже, у межах контрольного етапу експерименту було проведено аналіз результатів за такими напрямками: порівняння динаміки розвитку економічної досвідченості за всіма критеріями економічної досвідченості контрольної та експериментальних груп; виявлення критеріїв з максимальним та мінімальним зростанням; визначення різниці в розвитку середніх показників економічної досвідченості експериментальних та контрольної груп; обробка

даних за допомогою методів математичної статистики з метою доведення достовірності дослідження. Отримані дані дали підставу стверджувати, що результати дітей першої експериментальної групи превалюють над результатами другої експериментальної та контрольної груп за всіма напрямками аналізу.

Таким чином, дані контрольного експерименту підтвердили гіпотезу нашого дослідження, у якій висловлено твердження про те, що формуванню первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку сприяє реалізація таких умов: забезпечення комплексного підходу до процесу економічного виховання; надання пріоритету ігровій діяльності серед інших засобів, поступове впровадження до навчально-виховного процесу ігор економічної спрямованості.

Узагальнення досвіду дослідження та отримані позитивні результати дозволили сформулювати основні позиції в організації та керівництві іграми економічної спрямованості:

1. Ігри економічної спрямованості повинні бути тим полігоном, на якому діти відпрацьовують елементарну економічну діяльність, розвивають власні морально-економічні якості, збагачують первинний економічний досвід.

2. Необхідно дотримуватись поетапності впровадження ігор економічної спрямованості до навчально-виховного процесу: на першому етапі впровадження **дидактичних**, спрямованих на формування елементарних економічних понять, на другому – **ситуативних**, орієнтованих на засвоєння найтипівіших способів соціально-економічної поведінки, на третьому – **сюжетно-рольових**, зокрема ігор-стратегій, для збагачення досвіду дій у різноманітних соціально-економічних ситуаціях.

3. Необхідно пам'ятати, що для будь якої гри економічної спрямованості необхідна термінологічна підтримка. Отже, ключові економічні поняття гри повинні бути засвоєні дітьми.

4. У процесі ігор важливою є робота, спрямована на формування

й закріплення знання з економічної сфери, але особливої значущості набуває процес формування якостей, ставлень, цінностей. Це обумовлено тим, що сформований ціннісно-мотиваційний компонент є призмою, через яку дитина стане розглядати, оцінювати соціально-економічну сферу життя та на цій основі набувати економічний досвід.

5. Сюжети гри повинні бути максимально наближені до інтересів дітей. В основу мають бути покладені реальні ситуації, з якими діти стикаються кожного дня в повсякденному житті.

6. Ігри повинні надавати дітям можливість виконати різні соціально-економічні ролі та оцінити одну й ту саму ситуацію з різних позицій (покупець – продавець, касир – клієнт банку тощо).

7. Вихователеві не треба брати на себе провідну роль у процесі ігор-стратегій. Необхідно створити можливість дітям робити помилки, знаходити їх, виправляти та, як результат, збагачувати власний досвід.

8. У процесі гри-стратегії важливо не мінімізувати проблеми. Розглянуті суперечливі та конфліктні соціально-моральні ситуації сприятимуть формуванню морально-економічних якостей дитини.

9. Необхідно пам'ятати, що морально-економічні якості формуються не лише в штучно створених ігрових ситуаціях. Вихователь повинен використовувати з цією метою й природні соціально-економічні ситуації, які можуть з'являтися щодня (відмова дитини прибрати за собою речі, псування книг, конфлікт через іграшку тощо).

10. Для формування економічної досвідченості можна використовувати запропоновані нами ігри економічної спрямованості та збагачувати їх власними.

11. Вихователеві необхідно пам'ятати, що процес економічного виховання повинен гармонійно вписуватись у загальний навчально-виховний процес.

Висновки до розділу 2

З метою вивчення вихідного рівня сформованості первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку було визначено критерії та показники його сформованості: *ціннісно-мотиваційний критерій* характеризувався за такими показниками, як наявність інтересу до економічної сфери життя, домінування соціально-ціннісних мотивів у процесі власної життєдіяльності та взаємодії з іншими людьми; *когнітивно-мовленнєвий критерій*, що констатувався за показниками: наявність елементарних уявлень з економічної сфери життя, адекватне розуміння основних елементарних економічних понять відповідно до віку дитини, наявність мінімальної економічної лексики в активному та пасивному мовленні дітей; *операційний критерій* мав такі показники: адекватність поведінки в життєвій ситуації, пов'язаній з економічними стосунками, готовність до варіативних дій у життєвих ситуаціях вибору; *психологічний критерій* характеризувався за показниками: наявність розвинених особистісних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності володіння розумовими операціями: аналіз, синтез, групування, розвиненість особистісних вольових якостей.

За даними констатувального зрізу достатній рівень сформованості первинного економічного досвіду було виявлено в 19% дітей, середній рівень – у 42,2% дітей, низький рівень – у 38,8% дітей.

Модель реалізації педагогічних умов формування первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку було реалізовано в навчально-виховному процесі в три етапи. Перший етап, *орієнтовно-адаптивний*, передбачав ознайомлення дітей з економічною сферою життєдіяльності, формування уявлень про елементарні економічні поняття та розвиток в дітей інтересу до економічних процесів. Засобами реалізації завдань були *заняття* з економічного виховання, *дидактичні ігри* та *творчі завдання*, пов'язані з різноманітними видами діяльності дошкільників: комунікативно-мовленнєвою, пізнавальною, трудовою, предметно-практичною, художньою. На наступному, *діяльнісно-поведінковому*, етапі

дітей вправляли в застосуванні різних способів поведінки в певних соціально-економічних ситуаціях, для чого на спеціальних заняттях використовували *творчі завдання* на узагальнення, систематизацію, абстрагування інформації, дії за аналогією, формування понять та *ситуативні ігри* (гра-альтернатива, гра активного включення та гра-експеримент). Метою третього, **діяльнісно-творчого**, етапу було формування в дітей творчої, варіативної поведінки, уміння узгоджувати власні дії з діями всіх членів колективу та будувати спільну стратегію діяльності. На цьому етапі пріоритетною була творча робота дітей над сформованими знаннями: вони співвідносили різні економічні поняття, обирали найбільш доцільні та конкретні, уміло відстоювали власну точну зору та презентували її, використовуючи термінологічну підтримку. Для реалізації означених завдань використовували *тематичні заняття* та *рольові ігри економічної спрямованості*, включаючи *ігри-стратегії*.

Ефективність запропонованої моделі визначалася шляхом проведення контрольного зрізу сформованості економічної досвідченості старших дошкільників. Було встановлено тенденцію зростання середнього рівня економічної досвідченості в експериментальних групах та зниження – у контрольній. Так, якщо різниця між ними на початку дослідження дорівнювала 0,1, то наприкінці – 0,5.

Дані діагностики дозволяють стверджувати, що рівень сформованості первинного економічного досвіду в першій експериментальній групі, у якій реалізовували всі педагогічні умови, виявився значно вищим, ніж у другій експериментальній, де впроваджувались лише ігри економічної спрямованості, та в контрольній групах. Так, в ЕГ1 констатувалася збільшення достатнього рівня на 23%, а в ЕГ2 – лише на 7%, а в КГ залишалася без змін. Також в ЕГ1 констатувалося збільшення кількості дітей з середнім рівнем на 6,5%, а в ЕГ2 – лише на 7%, у КГ – на 3%.

Істотна різниця в кількісних показниках сформованості первинного економічного досвіду на користь першої експериментальної групи та

збільшення різниці між середніми показниками експериментальних та контрольної груп доводить ефективність педагогічних умов, що системно впроваджувалися до навчально-виховного процесу першої експериментальної групи та частково – другої експериментальної групи. Таким чином, висунута нами гіпотеза про позитивний вплив означених педагогічних умов на рівень сформованості первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку підтвердилась.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та практичне розв'язання наукової проблеми формування первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності, що виявляється у визначенні ролі, змісту первинного економічного досвіду, специфіки його розвитку; науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності.

1. Аналіз сучасних науково-педагогічних досліджень дозволив визначити **первинний економічний досвід** дошкільників як елементарну форму відбиття економічної діяльності, що, з одного боку, є сукупністю отриманих раніше знань про сутність економічних стосунків та понять, сформованих елементарних економічних вмінь і навичок, з іншого – виступає необхідною умовою для подальшого їх збагачення. Формування первинного економічного досвіду є вагомим завданням економічного виховання у структурі економічної соціалізації дітей

2. Складовими первинного економічного досвіду є: *мотиваційна*, що відбиває вміння оцінювати соціально-економічну ситуацію, орієнтуватися в економічних процесах, інтерес до економічної сфери життєдіяльності та вміння ставити мету, враховуючи власні можливості, сформовані знання й уміння; *інформаційна*, що включає сформовані економічні уявлення, освоєнні економічні поняття, знання та розуміння основних законів та економічних процесів тощо; *операційна*, до якої належать сформовані економічні дії, наявність елементарних умінь та навичок, уміння приймати рішення та діяти відповідно до соціально-економічної ситуації, що склалася, готовність до варіативних дій у життєвих ситуаціях економічного вибору; *психологічна*, що відображає розвинені морально-економічні особистісні якості, важливі для економічної діяльності та сформовані інтелектуальні здібності.

3. З метою вивчення рівнів сформованості первинного економічного досвіду дітей було визначено його критерії та показники: *ціннісно-мотиваційний критерій* характеризувався за такими показниками, як наявність інтересу до економічної сфери життя, домінування соціально-ціннісних мотивів у процесі власної життєдіяльності та взаємодії з іншими людьми; *когнітивно-мовленнєвий критерій*, що констатувався за показниками: наявність елементарних уявлень з економічної сфери життя, адекватне розуміння основних елементарних економічних понять відповідно до віку дитини, наявність мінімальної економічної лексики в активному та пасивному мовленні дітей; *операційний критерій* мав такі показники: адекватність поведінки в життєвій ситуації, пов'язаній з економічними стосунками, готовність до варіативних дій у життєвих ситуаціях вибору; *психологічний критерій* характеризувався за показниками: наявність розвинених особистісних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності володіння розумовими операціями: аналіз, синтез, групування, розвиненість особистісних вольових якостей.

4. Застосування розроблених нами діагностичних методик на констатувальному етапі експерименту дозволило визначити три рівні сформованості первинного економічного досвіду в старших дошкільників. До *достатнього рівня* ми віднесли дітей, які з інтересом ставилися до економічної сфери життя, із захопленням брали активну участь у різноманітних імпровізованих соціально-економічних ситуаціях; під час спілкування з однолітками доцільно вживали слова економічної спрямованості; відстоювали власну точку зору, але прислухаючись та враховуючи погляди інших дітей; швидко реагували в нестандартній ситуації, приймали адекватне рішення та майже завжди доводили розпочату справу до кінця; під час ігор поступалися власними бажаннями та інтересами заради виконання даної обіцянки чи задля досягнення спільної мети. За результатами констатувального зрізу, цей рівень, виявили 19,4% дітей ЕГ1, 33,3% – ЕГ2, 6,3% – КГ. У дітей, які виявили *середній рівень* сформованості

первинної економічного досвіду, констатувалася наявність нестійкого інтересу до економічної сфери життєдіяльності людей, який без подальшого зацікавлення та мотивації швидко згасав. Ці діти охоче брали участь у грі, але не прагнули лідерства; в ігровій діяльності в основному діяли залежно від ситуації, але намагаючись не відходити від стереотипів у поведінці; розуміли значення більшості елементарних економічних понять відповідно до власного віку, але не завжди їх використовували в активному мовленні; проявляли достатньо розвинені для свого віку інтелектуальні здібності; власні бажаннями та інтереси ставили вище за досягнення спільної мети. Кількість дітей, які виявили цей рівень, складала 38,7% – ЕГ1, 33,4% – ЕГ2, 53,1% – КГ. *Низький рівень* сформованості первинного економічного досвіду ми констатували в дітей, для яких характерними були такі прояви: епізодичний інтерес до ефектних та цікавих сторін економічних процесів; індиферентне ставлення до нового пов'язаного з економічною сферою життєдіяльності. В іграх економічної спрямованості такі дитини часто були осторонь, а коли грали разом з усіма, намагалися не потрапляти до центру уваги; у будь-якій діяльності не виявляли ініціативи, завжди обирали найлегші завдання та найпростіші шляхи їх розв'язання; не виявляли цікавості до пошуку іншого варіанту дій. Діти інколи демонстрували негативне ставлення до економічної сфери життєдіяльності, що виявлялося в небажанні збільшувати власний запас знань економічної спрямованості, брати участь у колективних іграх. Відповідно, незнання та нерозуміння більшості понять спричиняло виникнення негативного ставлення до всього, з чим пов'язана економічна сфера життєдіяльності. Таких дітей виявилось 41,9% – ЕГ1, 33,4% – ЕГ2, 40,6% – КГ

5. На основі теоретичного дослідження та результатів констатувального зрізу було розроблено експериментальну програму перевірки ефективності гіпотетично висунутих на початку дослідження педагогічних умов формування первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку: 1) забезпечення системного підходу до процесу економічного

виховання, що передбачає комплексне формування елементарних економічних знань, навичок, умінь, особистісних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності; 2) серед засобів формування первинного економічного досвіду надання пріоритету ігровій діяльності; 3) поступове впровадження ігор економічної спрямованості – на першому етапі проведення дидактичних ігор з метою формування елементарних економічних понять; на другому – ситуативних ігор, з метою ознайомлення з найтипівішими способами соціально-економічної поведінки, на третьому – сюжетно-рольових ігор, зокрема ігор-стратегій, з метою формування творчої поведінки в різноманітних соціально-економічних ситуаціях.

6. Модель реалізації педагогічних умов формування первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку було реалізовано в навчально-виховному процесі в три етапи. На першому, *орієнтовно-адаптивному*, етапі через розв'язання творчих завдань на спеціальних заняттях та організацію дидактичних ігор економічної спрямованості розвивали уявлення про економічну сферу життя та формували елементарні економічні поняття. На другому, *діяльнісно-поведінковому*, етапі змінювалася позиція вихователя в освітньому процесі у зв'язку з наданням дітям більшої самостійності у виборі способів дій у процесі занять, ситуативних ігор та творчих завдань, спрямованих на розвиток реактивності та варіативності мислення. У результаті діти виявляли готовність до застосування різних способів соціально-економічної поведінки, сформованість умінь аналізувати ситуацію, будувати послідовний план дій. Третій, *діяльнісно-творчий*, етап був націлений на урізноманітнення, збагачення первинного економічного досвіду, закріплення економічних уявлень, формування творчої поведінки та апробування, „примірювання” дітьми різних соціально-економічних ролей у процесі ігрової діяльності, зокрема рольових ігор економічної спрямованості, ігор-стратегій.

Теоретично обґрунтовані характеристики гри-стратегії дозволили нам розглядати її як основний засіб формування первинного економічного досвіду

в дітей старшого дошкільного віку, що знайшло підтвердження в процесі експериментальної роботи. Доведені переваги гри-стратегії як засобу створення позитивної економічної площини для формування первинного економічного досвіду, що ґрунтується на освоєнні знань з економічної сфери. Гра-стратегія позитивно впливає на розвинення особистісних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності, на розвиток корпоративних взаємин дітей і дорослих.

7. Аналіз результатів контрольного зрізу засвідчив, що після проведеної спеціальної педагогічної роботи діти почали виявляти ініціативність у здобутті та осмисленні нових знань економічної спрямованості; інтерес до економічної сфери життєдіяльності; уміння формулювати запитання та аргументувати відповіді економічного змісту; поєднувати лідерські прояви з толерантним ставленням до інших членів колективу; демонструвати вольові прояви під час виконання тривалої чи небажаної роботи; під час спільної діяльності створювати позитивний емоційний фон спілкування, запобігати виникненню конфліктам; використовувати економічні поняття в активному мовленні. За результатами контрольного зрізу в експериментальних групах відбувся значний позитивний перерозподіл дітей щодо рівнів сформованості економічної досвідченості. Констатовано тенденцію зростання середнього рівня економічної досвідченості в експериментальних групах та зниження – у контрольній. Якщо різниця між ними на початку дослідження дорівнювала 0,1, то наприкінці – 0,5. Дані діагностики дозволяють стверджувати, що рівень сформованості первинного економічного досвіду в першій експериментальній групі значно вищий, ніж у другій експериментальній та контрольній групах. Так, в ЕГ1 констатовалося збільшення достатнього рівня на 23%, в ЕГ2 – лише на 7%, а в КГ змін не відбулось. Також в ЕГ1 констатовалося збільшення кількості дітей з середнім рівнем на 6,5%, в ЕГ2 – лише на 7%, у КГ – на 3%.

Отже, проведена експериментальна робота переконливо довела, що реалізація визнаної сукупності педагогічних умов забезпечує позитивний

вплив на рівень сформованості первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку.

Проблема формування економічного досвіду старших дошкільників не вичерпується результатами виконаної роботи. Подальшого дослідження потребують такі питання: особливості формування економічної досвідченості старших дошкільників з урахуванням особливостей їх життєдіяльності; підготовка педагогічних кадрів щодо формування та збагачення первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Азаров Ю.П.* Игра и труд. – М.: Знание, 1973. – 93 с.
2. *Азаров Ю.П.* Искусство воспитывать: Кн. для учителя. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.
3. *Аменд А.Ф.* Теория и практика непрерывного эколого-экономического образования. – Челябинск: Факел, 1996. – 152 с.
4. *Аменд А.Ф., Сасова И.А.* Экономическое воспитание школьников в процессе трудовой деятельности. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
5. *Амонашвили Ш.А.* Здравствуйте, дети!: Воспит. и обуч. шестилетних детей. – М.: Просвещение, 1987. – 344 с.
6. *Ананьев Б.Г.* О проблеме современного человековедения. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
7. *Ананьев Б.Г.* О развитии детей в процессе обучения // Сов. педагогика. – 1957. – № 7. – С. 165 – 169.
8. *Ананьев Б.Г., Дворяшина М.Д., Кудрявцева Н.А.* Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. – М.: Просвещение, 1968. – 157 с.
9. *Атанов Г.А.* Теория деятельностного обучения. – Донецк: ДОУ, 2003. – 104 с.
10. *Атутов П.Р.* Политехническое образование школьников: сближение общеобразовательной и профессиональной школы. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
11. *Атутов П.Р., Бабкин Н.И., Васильев Ю.К.* Связь трудового обучения с основами наук: Кн. для учителей. – М.: Просвещение, 1983. – 183 с.
12. *Барило Н.А.* Формирование у учащихся старших классов знаний и умений по экономике сельскохозяйственного производства: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1985. – 18 с.
13. *Басов М.Я.* Опыт методики психологических наблюдений и её применения к детям дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1923. – 245 с.

14. *Батышев С.Я.* Трудовая подготовка школьников. Вопросы теории и методики. – М.: Педагогика, 1981. – 191 с.
15. *Белкин А.С, Жукова Н.К.* Витагенное образование. Голографический подход. – Екатеринбург, 1999. – 135 с.
16. *Бех І.Д.* Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. вид. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
17. *Беленька Г.В., Богінч О.Л., Машовець М.А.* Здоров'я дитини – від родини. – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – 220 с.
18. *Богин В.* У знания – лицо его владельца // Нар. образование. – 1989. – № 2. – С. 126 – 130.
19. *Богущ А. М.* Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. – К.: Вид. дім „Слово”, 2004. – 376 с.
20. *Богущ А.М.* Мова дітей: Посіб. для батьків дошкільнят та соц. педагогів / Під заг. ред. С. Чередниченко. – К.: Кобза, 2003. – 144 с.
21. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 190 с.
22. *Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М.Прохоров.* – М.: Сов. энцикл., 1991 – Т. 1 – 831 с.
23. *Бояринцева А.В.* Психологические проблемы экономической социализации // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 12 – 18.
24. *Бояринцева А.В.* Я-концепция как фактор профессионализации потенциального предпринимателя // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 24 – 33.
25. *Бронфенбреннер У.* Два мира детства. Дети США и СССР. – М.: Прогресс, 1976. – 167 с.
26. *Буева Л.П.* Общение // Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1989. – С. 815
27. *Буева Л.П.* Человеческий фактор: новое мышление и новое действие: (Философские заметки). – М.: Знание, 1988. – 63 с.

28. *Буре Р.С.*, Година Г.Н. Учите детей трудиться. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
29. *Васильев Ю.К.* Экономическое образование и воспитание учащихся. – М.: Педагогика, 1983. – 96 с.
30. *Васильев Ю.К.*, Сасова И.А. Экономическое образование и воспитание подрастающего поколения // Сов. педагогика. – 1981. – № 1. – С. 89–96.
31. *Васильева А.И.* Совершенствование обучения в детском саду. – Минск: Нар. асвіта, 1980. – 189 с.
32. *Великий* тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Г. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2003. – 1140 с.
33. *Венгер Л.А.* Возможности образовательной работы с одарёнными детьми 5 – 7 лет // Дошк. восп. – 1995. – № 3. – С. 24 – 25.
34. *Венгер Л.А.* Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста: Кн. для воспит. дет. сада. – М.: Просвещение, 1989. – 124 с.
35. *Возрастная* и педагогическая психология: Учебник для студ. пед. ин-тов / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Прогресс, 1985. – 352 с.
36. *Волков А.М.*, Микадзе Ю.В., Солнцева Г.Н. Деятельность: структура и регуляция. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 216 с.
37. *Волкова Н.В.* Педагогіка: Посібник для студ. вищ. навч. закл. – К.: Академія, 2002. – 576 с.
38. *Воспитание* дошкольников в труде / Под ред. В.Г.Нечаевой. – М.: Просвещение, 1983. – 200 с.
39. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 214 с.
40. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. – Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
41. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. – Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

42. *Гавриш Н.* Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят: Навч.-метод. посіб. – К.: Вид. дім „Шкіл. світ”, 2006. – 119 с.
43. *Гавриш Н.* Художнє слово і дитяче мовлення. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
44. *Гавриш Н.В., Іванова А.В.* Гра-стратегія як засіб формування творчої особистості // Дошк. виховання. – 2004. – № 1. – С. 8 – 10.
45. *Гавриш Н.В., Іванова А.В.* Гра-стратегія як засіб формування творчої особистості в дошкільному віці // Особистості освіти дітей шестирічного віку: проблеми, пошуки, досвід, знахідки: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – К.: КМПУ імені Б.Д. Грінчека, 2004. – С. 26 – 27.
46. *Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственного воспитания ребенка. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
47. *Гамето М.В., Домашенко И.А.* Атлас по психологии: Информ.-метод. материалы к курсу „Общая психология”. – М.: Просвещение, 1986. – 272 с.
48. *Гебеков Г.Х.* Экономические знания и экономическое воспитание – школьникам (Вопросы теории и методики). – Махачкала: Дагучпедгиз, 1991. – 80 с.
49. *Горкіна Л.П.* Нариси з історії політичної економії в Україні. – К.: Наук. думка, 1994. – 246 с.
50. *Грама Н.Г.* Педагогічний вплив як засіб навчання дітей економічної грамоти // Наука і освіта. – 2001. – № 5. – С. 25 – 28.
51. *Грама Н.Г.* Підготовка студентів до навчання молодших школярів „економічної грамоти” // Проблеми, досвід підготовки студентів до виховної роботи у школі. – Миколаїв, 1995. – С. 86 – 87.
52. *Грама Н.Г.* Професійна підготовка педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей. Вип. 2-е, доп. – Одеса, 2002. – 380 с.
53. *Грама Н.Г.* Теоретико-методичні основи побудови програми для студентів з економічного виховання дітей у дошкільному закладі освіти //

Наука і освіта. – 2003. – № 2 – 3. – С. 97 – 102.

54. *Грама Н.Г.* Теоретико-методологічні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей. Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 475 с.

55. *Грама Н.Г.* Формування економічної грамотності у дітей дошкільного віку: Монографія. – Одеса, 1997. – 216 с.

56. *Губенко Т.А.* Творческие игры как фактор умственного воспитания детей дошкольного возраста: Дис. канд. ... пед. наук: 13.00.07. – К., 1950. – 251 с.

57. *Д'юї. Д.* Досвід і освіта / Перекл. з англ. М. Василечко. – Л.: Кальвалія, 2003. – 84 с.

58. *Джиоев О.И.* Социальная феноменология мысли / Под ред. К. Мегрелидзе. – Тбилиси: Изд-во Тбил. ун-та, 1990. – 694 с.

59. *Дзинтерс Д.С.* Педагогические условия трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста в семье (на материалах Латвийской ССР): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1973. – 17 с.

60. *Дидактика* средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: Учеб. пособ. для слушателей ФПК, директоров общеобразовательных школ / Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.

61. *Дитина* в дошкільні роки. Програма розвитку, навчання та виховання дітей. – Запоріжжя: ЛПІС. Лтд, 2000. – 268 с.

62. *Дитина.* Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К.: Освіта, 1993. – 271 с.

63. *Дошкільна* лінгводидактика. Хрестоматія: Навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закладів. / Упоряд. Богуш А.М. – Ч. I, II. – К.: Вид. дім „Слово”, 2005. – 720 с.

64. *Дошкольная* педагогика: Учеб. пособ. для студ. пед. вузов / Под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.

65. *Дрозденко Л.І.* Виховання економічної культури: Програма // Палітра педагога. – 1997. – № 4. – С.20 – 24.

66. *Дудик В.С.* Психологические особенности развития экономического мышления учащихся в условиях НТР: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1990. – 17 с.

67. *Дьюи Д.* Психология и педагогика мышления. – М.: Совершенство, 1997. – 204 с.

68. *Дюркгейм Э.* О разделении общественного труда. Метод социологии: Пер. с фр. – М.: Просвещение, 1991. – 572 с.

69. *Ермоленко М.Н.* Экономическое воспитание сельских старшеклассников в процессе подготовки их к труду в новых условиях хозяйствования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 1987. – 17 с.

70. *Есипчук Н.М., Табачковский В.Г., Тарасенко Н.Ф.* Диалектика деятельности и культура. – К.: Наук. думка, 1983. – 296 с.

71. *Жадан Р., Григоренко Г., Малятам про економіку // Дошк. виховання.* – 2001. – № 10. – С. 12 – 13.

72. *Жадан Р., Григоренко Г., Малятам про економіку // Дошк. виховання.* – 2001. – № 3. – С. 22 – 25.

73. *Жадан Р., Григоренко Г., Малятам про економіку // Дошк. виховання.* – 2002. – № 1. – С. 12 – 13.

74. *Жадан Р.П., Григоренко Г.І.* Економічна освіта дітей старшого дошкільного віку (перспективно-календарне планування занять з економіки). – Запорожжя: ТОВ „ЛПС” ЛТД, 2006. – 116 с.

75. *Жуковская Р.И.* Воспитание бережного отношения к личным вещам и общественного достояния // Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста / Под ред. В.Г. Нечаевой. – М.: Просвещение, 1967. – С. 205 – 261.

76. *Жуковская Р.И.* Игра и её педагогическое значение. – М.: Педагогика, 1975. – 110 с.

77. *Задачі-витівки* для кмітливих / Под ред. В.М. Сапона. – Чернігів: Деснянська правда, 2002. – 16 с.
78. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2 т. – Т. 1. Психологическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
79. *Захаров А.И.* Как предупредить отклонения в поведении ребенка: Кн. для воспит. дет. сада. – М.: Просвещение, 1986. – 128 с.
80. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
81. *Зинченко В.П.* Проблема „образующих” сознания в деятельности // Вестн. Моск. ун-та, Сер. 14. Психология. – 1988. – № 3. – С. 25 – 34.
82. *Зинченко В.П., Гордеева Н.Д.* Микроструктурный анализ исполнительной деятельности. Методы и результаты. – М.: Просвещение, 1975. – 174 с.
83. *Зинченко В.П., Гордон В.М.* Методологические проблемы психологического анализа деятельности // Системные исследования: Ежегодник. – М.: Наука, 1976. – С. 82–127.
84. *Иткин И.Б.* Социологические аспекты теории и практики экономического воспитания: Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.08. – Свердловск, 1972. – 22 с.
85. *Иванова А.В.* Економічний досвід – старшим дошкільнятам // Дошкільнє виховання. – 2006. – №7. – С. 22 – 25.
86. *Иванова А.В.* Педагогічний огляд проблеми економічного виховання дошкільників // Наукова молодь: Матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. – Луганськ: Знання, 2006. – С. 43 – 45.
87. *Иванова А.В.* Первинний економічний досвід як засіб економічної соціалізації старших дошкільників // Вісник ЛНПУ ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2006. – №4 (99). – С.102 – 108.
88. *Иванова А.В.* Як допомогти дитині здобути первинний економічний досвід // Освіта Донбасу. – 2005. – №2 (109). – С.47– 51.
89. *Каган М.С.* Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. –

М.: Политиздат, 1988. – 319 с.

90. *Каган М.С.* Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

91. *Калмыкова З.И.* Педагогика гуманизма. – М.: Знание, 1990. – 79 с.

92. *Камышанченко Е.Н.* Содержание экономического образования школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Харьков, 1994. – 24 с.

93. *Карагодин В. С.* Социальный опыт в обыденном сознании: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 09.00.08. – Свердловск, 1989. – 19 с.

94. *Карпова Э.Э., Колесник А.Г.* Проблема профессионального мастерства педагога и условия ее решения // Образование в современном обществе: проблемы, теория, практика: Труды Междунар. конф. – Одесса, 1996. – С. 47 – 49.

95. *Киселева Г.М.* Трудовые поручения и их роль в воспитании положительного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – М., 1998. – 24 с.

96. *Китов А.И.* Экономическая психология. – М.: Экономика, 1987. – 303 с.

97. *Кларина Л.И.* Экономика и экология для малышей. – М.: Вита – Пресс, 1995. – 144 с.

98. *Клепач Н.Я., Попов В.А., Эпштейн Л.Е.* Экономическое воспитание масс: организация и эффективность. – М.: Педагогика, 1979. – 146 с.

99. *Кнышова Л.В., Меньшикова О.И., Попова О.В.* Экономика для малышей, или Как Миша стал бизнесменом. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 125 с.

100. *Козлова Е.В.* Психологические особенности экономической социализации на разных этапах детства: Дис. канд. ... психол. наук: 19.00.07 / Московский педагогический государственный университет. – М., 1998. – 148 с.

101. *Козлова С.А.* Роль трудовой деятельности в формировании общественной направленности личности // Средства и методы нравственного воспитания детей дошкольного возраста в труде. – М.: Педагогика, 1984. – С. 115 – 129.

102. *Колесникова О.А.* Витагенный опыт как средство умственного развития дошкольников Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Шадринский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2002. – 184 с.

103. *Коменский Я.-А.* Избранные педагогические сочинения. – В 5-ти томах: М., 1982. – Т.3. – С. 62 - 73.

104. *Коментар* до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л. Кононко. – К.: Ред. журн. „Дошк. виховання”, 2003. – 243 с.

105. *Кондратьев В.Ю.* Экономическая социология: поиск междисциплинарных оснований // СОЦИС. – 1993. – № 8. – С. 57– 62.

106. *Кононко О.* Сучасний дитсадок: який він? // Дошк. виховання. – 2006. – № 7. – С. 3 – 6.

107. *Коношкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980. – 256 с.

108. *Концепція* дошкільного виховання в Україні. – К.: Освіта 1997. – 16 с.

109. *Копнин П.В.* Проблемы диалектики как логики и теории познания: Избр. философ. раб. – М.: Наука, 1983. – 368 с.

110. *Корнєєва Н.* Перші кроки в економіку // Палітра педагога. – 2003. – № 1. – С. 8 – 13.

111. *Котлярова С.М.* Ознакомление в детском саду детей 7-го года жизни с трудом взрослых: Автореф. дисс. ... канд. пед наук: 13.00.07. – М., 1975. – 24 с.

112. *Краткая философская энциклопедия* / Под ред. Е.Ф.Глубского. – М.: Изд. группа „Прогресс”, 1994. – 574 с.

113. *Кривошея Н.Б.* К проблеме первоначального воспитания старших

дошкольників посредством ознайомлення їх с трудом взрослых // Образование в современном обществе: проблемы, теория, практика: Труды Междунар. конф. – Одесса, 1996. – С. 128 – 130.

114. *Кривошия Н.* Малятам про економіку // Дошк. виховання. – 1997. – № 1. – С. 26 – 27.

115. *Крутий К.* Діяльнісна модель заняття // Дошк. виховання. – 2006. – № 7. – С. 16 – 19.

116. *Крутий К.* Концепція та методичні засади програми „Дитина в дошкільні роки” – Запоріжжя: ЛПС. Лтд, 2003. – вид. 2-е, перероб. – 400 с.

117. *Крутий К.Л.* Розвиваємо у дитини мовлення, інтелект і здібності. – Запорожжя: ЛПС. Лтд, 1999. – 60 с.

118. *Кудыкина Н.В.* Дидактические игры и занимательные дидактические занятия по математике для первоклассников шестилеток // Метод. реком. для учит. и воспит. – К.: НИИ педагогики, 1998. – 81 с.

119. *Кулакова Н.Б.* Экономическое воспитание учащихся 4-7 классов сельской школы в процессе их подготовки к сельскохозяйственному труду: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1985. – 17 с.

120. *Кулачківська С.Є., Ладивір С.О.* Я – дошкільник (вікові індивідуальні аспекти психічного розвитку). – К.: Нова-принт, 1996. – 108 с.

121. *Кураков Л.П., Соболева Е.П., Якимов В.Н.* Экономическое образование и воспитание школьников / Под. ред. В.Н. Якимова. – М.: Просвещение, 1987. – 140 с.

122. *Лагутін В.Д.* Людина і економіка: Соціоекономіка: Навч. посіб. для вузів. – К.: Просвіта, 1996. – 336 с.

123. *Ладивір С.* Внутрішній світ дитині як проекція життєдіяльності // Дошк. виховання. – 2006. – № 5. – С. 4 – 7.

124. *Лактионов А.Н.* Структурно-динамическая организация индивидуального опыта: Дис. ... д-ра психол. наук. – Харьков, 2000. – 437 с.

125. *Ленин В. И.* Философские тетради. – М.: Политиздат, 1978. – 752 с.

126. *Леонтьев А.Н.* Избранные педагогические произведения: В 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
127. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. – Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
128. *Леонтьев А.Н.* Обучение как проблема психологии // *Вопр. психологии.* – 1957. – № 1. – С. 17–26.
129. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
130. *Леонтьев А.Н.* Психологические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 254 с.
131. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
132. *Липсиц И.В.* Экономика без тайн: конспект учебника // *Рос. эконом. журн.* – 1993. – № 1 – 4.
133. *Липсиц И.В., Антонова Л.* Структура обучения экономическим знаниям в средней школе // *Рос. эконом. журн.* – 1992. – № 12. – С. 110 – 112.
134. *Лисенко Н.В., Кирста Н.Р.* Педагогіка українського довілля: Навч.-метод. посіб. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – 208 с.
135. *Логина В.И., Крулехт М.В.* Взаимосвязь познавательной и трудовой активности детей дошкольного возраста // *Психолого-педагогические механизмы формирования социальной активности детей дошкольного возраста.* – М.: МГПИ им. Ленина, 1986. – С. 39 – 44.
136. *Логина В.И., Саморукова П.Г.* Дошкольная педагогика. – М.: Просвещение, 1988. – 269 с.
137. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
138. *Лосева О.В.* Экономическое образование школьников в процессе обучения географии России: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1992. – 17 с.
139. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 335 с.

140. *Любимова Т.Г.* Экономические интересы и механизм их реализации: Учеб. пособ. – Одесса: ОПУ, 1993. – 156 с.
141. *Макаренко А.С.* Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. // Под ред. И.А. Каирова. – М.: Педагогика, 1997.
142. *Макаренко А.С.* Книга для батьків. – К.: рад. шк., 1978. – 327 с.
143. *Малинин С.А.* Формирование экономических знаний и умений на уроках технического труда в 5-7 классах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1996. – 11 с.
144. *Мальшев М.Л., Петросян К.Ц., Соболева Е.Н.* Экономическое мышление учащейся молодежи: Опыт и проблемы формирования: Учеб. пособ. – М.: Педагогика, 1989. – 103 с.
145. *Маркарян Э.С.* Культура как способ социальной самоорганизации: общая постановка проблемы и её анализ применительно к НТИ. – Пущено: НЦБИ СССР, 1988. – 19 с.
146. *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. – М.: Просвещение, 1978. – Т. 20. – 582 с.
147. *Материалисты Древней Греции* / Ред. М.О. Смоляноко. – М.: Просвещение, 1975. – 367 с.
148. *Машбиц Е.И.* Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: Вища шк., 1987. – 134 с.
149. *Мельничук И.А.* Экономическая подготовка младших школьников. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Минск, 1987. – 18 с.
150. *Менджеруцкая Д.В.* Воспитателю о детской игре / Ред. Т.А. Комарова. – Кишинев: Лумина, 1985. – 151 с.
151. *Москаленко В.В.* Економічна соціалізація особистості // Практ. психологія та соц. робота. – 2005. – № 8. – С. 1 – 10.
152. *Мусатова Л.Я.* Формирование у дошкольников знаний о труде: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – СПб., 1993. – 216 с.
153. *Николов Н.Д.* Структуры человеческой деятельности. – М.: Прогресс, 1984. – 176 с.

154. *Нисимчук А.С.* Экономическое образование школьников: Кн. для учит. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
155. *Нюттен Ж.* Мотивация // Экспериментальная психология. – М.: Прогресс, 1975. – Вып. 4. – С. 15 – 111.
156. *Образцова Л.Е.* Воспитание трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – М., 1962. – 24 с.
157. *Огнев'юк В.* Особлива місія дошкільної освіти // Дошк. виховання. – 2006. – № 4. – С. 3 – 8.
158. *Огурицов А.П., Юдин С.Г.* Деятельность // Большая советская энциклопедия: В 30 т. / Гл. ред. А.М. Прохоров. – Изд. 3-е. – Т. 8. – М.: Сов. энцикл., 1972. – 592 с.
159. *Омаров О.* Американский менеджмент на пороге XXI века. – М.: Экономика, 1991. – 319 с.
160. *Онушкин В.Г., Кулюткин Ю.Н.* Образование взрослых как предмет исследования // Сов. педагогика. – 1981. – № 6. – С. 86 – 94.
161. *Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А.Роменця.* – 2-ге вид., стереотип. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
162. *Ошанин Д.А., Конопкин О.А.* О психологическом подходе к изучению деятельности человека-оператора // Психологические вопросы регуляции деятельности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. – С. 3 – 13.
163. *Панов В.Г.* Опыт // Большая советская энциклопедия: В 30 т. / Гл. ред. А.М. Прохоров. – Изд. 3-е. – Т. 18. – М.: Сов. энцикл., 1974. – С. 463 – 464.
164. *Парсонс Т.* Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем // Американская социологическая мысль. Тексты: переводы. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 495 с.
165. *Петровский В.А.* К психологии активности личности // Вопр. психологии. – 1975. – № 3. – С. 26 – 38.

166. *Піддубна Н.Г., Кошелев О.Л.* Алгоритми математичної обробки результатів психолого-педагогічного дослідження. – Слов'янськ: СДПУ. – 2003. – 40 с.

167. *Піроженко Т.* Життєдіяльність дитини як цікава та змістовна подія // Дошк. виховання. – 2006. – № 9. – С. 6 – 9.

168. *Платов В.Я.* Деловые игры: разработка, организация, проведение: Учебник. – М.: Профиздат, 1991. – 192 с.

169. *Платонов К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий: Учеб. пособ. для учеб. заведений. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1984. – 174 с.

170. *Платонов К.К.* О системе психологии. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.

171. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.

172. *Поддьяков Н.Н.* Доминирование процессов интеграции – закон развития детей дошкольного возраста // Дошк. восп. – 2000. – № 1. – с. 73 – 77.

173. *Поніманська Т.* Дитина і соціум // Дошк. виховання. – 2006. – № 8. – С. 4 – 6.

174. *Поніманська Т.І.* Дошкільна педагогіка: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К.: Академ-видав, 2004. – 456 с.

175. *Пономарев Л.Н., Попов В.Д., Чичканов В.П.* Экономическая культура (Сущность, направления развития). – М.: Мысль, 1987. – 269 с.

176. *Попов В.* Чувственное, рациональное, опыт – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 120 с.

177. *Попов В.Д.* Психология и экономика: Социально-психологические очерки. – М.: Сов. Россия, 1989. – 302 с.

178. *Попов В.Д.* Экономическое сознание: сущность, формирование, роль в социалистическом обществе. – М.: Мысль, 1981. – 239 с.

179. *Порембская Л.А.* Бытовой труд как средство воспитания самостоятельности у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Л., 1967. – 25 с.

180. *Прокопенко І.Ф.* Людина у світі економіки та бізнесу: Експеримент. Підручник для серед. загальноосв. шк – Х.: Основа, 1995. – 310 с.

181. *Пронякин В.И.* Опыт как причинно-временной фактор культурогенеза: Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 19.00.07. – К., 1990. – 18 с.

182. *Прутченков А.С, Райзберг Б.А.* Мир рыночной экономики. Сборник деловых игр. – М.: РПА, 1992. – 58 с.

183. *Прутченков А.С, Соколов Я.В.* Граждановедение. Основы рыночной экономики: Пособ. для уч-ся 7-8 классов, их родителей и учителей. – М.: Науч.-внедр. центр „Гражданин”, 1992. – 96 с.

184. *Рагозина Л.Д., Щудина Е.И.* Классное руководство. Формирование жизненного опыта у учащихся. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 160 с.

185. *Родина О.Н.* О понятии „успешность трудовой деятельности” // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1996. – № 3. – С. 60 – 67.

186. *Розов В.К., Шемякин Б.П., Шемякин П.А.* Методика экономического воспитания школьников: Учеб. пособ. по спецкурсу для студ. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

187. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.

188. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. В 2 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 486 с.

189. *Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути развития психологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 354 с.

190. *Рузавин Г.И.* Проблемы объяснения и понимания в научном познании: Сб. ст. – М., 1982. – 139 с.

191. *Русова С.* Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. – Кн. 1 / За ред. Є.І. Коваленко; Упоряд., передм., прим. Є.І. Коваленко, І.М. Пінчук. – К.: Либідь, 1997. – 272 с.

192. *Рынок. Бизнес. Коммерция. Экономика: Толковый терминологический словарь* // Сост. В.А.Калашников. – М.: Информ.-внедренч. центр „Маркетинг”, 1997. – 403 с.

193. *Сасова И.А.* Теория и практика экономической подготовки школьников к труду в новых условиях хозяйствования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1989. – 27 с.

194. *Сасова И.А.* Экономическое воспитание детей в семье. – М.: Знание, 1989. – 45 с.

195. *Сасова И.А., Шишов С.Е.* Экономическое образование и воспитание учащихся общеобразовательной школы в процессе производительного труда. – М.: АПН СССР, 1989. – 59 с.

196. *Сергеева Д.В.* Воспитание детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности. – М.: Просвещение, 1987. – 47 с.

197. *Сивоконь П.Е.* О гуманизме в науке и культуре. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 176 с.

198. *Смелянська Н.* Економічне виховання – з дитячого садка // Дошк. виховання. – 1996. – № 1. – С. 26 – 28.

199. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Академия, 2001. – 304 с.

200. *Смирнова Е.В.* Экономический букварь: (Для детей младшего школьного возраста) / Науч. ред. Ю.Ф. Катханова. – М.: Владос, 1996. – 48 с.

201. *Современные* подходы к трудовому воспитанию дошкольников: Метод. рек. // Сост. Л.И.Сайгушева. – Магнитогорск: Изд-во Магнит. гос. пед. ин-та, 1994. – 15 с.

202. *Стельмашук М.Н.* Специфика экономической социализации в детстве: Дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.07. – Тюмень, 1994. – 178 с.

203. *Суходольский Г.В.* Основы психологической теории деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 166 с.
204. *Сухомлинський В.О.* Вибрані твори. В 5 - ти томах . Т. 1 – 5. – К.: Рад. школа, 1976 – 1977.
205. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. завед. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
206. *Терехин М.Н.* Связь теории и практики в процессе обучения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 128 с.
207. *Тулегенова А.Г.* Педагогические условия формирования положительного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1978. – 19 с.
208. *Тышка Т., Соколовска И.* Когнитивные представления о социально-экономических феноменах // Психол. журн. – 1993. – № 3 – С. 63 – 64.
209. *Уваров А.И., Фигуровская В.И.* Техническое знание: социальный опыт и новаторство // Опыт и его место в социальном познании: Сб. науч. тр. – Калинин: Калинин. ун-т, 1984. – 155 с.
210. *Усова А.П.* Роль игры в воспитании детей / Под ред. А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.
211. *Ухтомский А.А.* Избранные труды. – Л.: Наука, 1978. – 358 с.
212. *Ушинський К.Д.* Вибрані педагогічні твори: В 2 - х томах / Ред. кол.: В.М.Столетов (голова) та ін. – К.: Рад.шк., 1983. – Т. 1. – 488 с.; Т.2. – 352 с.
213. *Философия экономики: Учеб. пособ. для вузов / Отв. ред. С.В. Саняков.* – К.: Альтерпрес, 2002. – 384 с.
214. *Философский словарь / Под ред. М.М.Розенталя, П.Ф.Юдина.* – М.: Полит. лит., 1963. – 688 с.
215. *Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв и др.* – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

216. *Філософський* словник соціальних термінів. – К.: Толока, 2002. – 260 с.
217. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – В 2-х т. – 406 с.
218. *Чесноускене Д.С.* Формирование элементарных математических представлений у старших дошкольников при ознакомлении с мерами стоимости: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1985. – 214 с.
219. *Чорный И.П.* Социальный опыт как результат и предпосылка развития сущностных сил человека. Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 19.00.07. – Черновцы, 1989. – 18 с.
220. *Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
221. *Шадриков В.Д.* Психологический анализ деятельности (системогенетический подход). – Ярославль: Изд-во Ярославск. ун-та, 1979. – 91 с.
222. *Шадриков В.Д.* Формирование психической системы деятельности // Проблемы системогенеза деятельности. – Ярославль: Изд-во Ярославск. ун-та, 1980. – С. 5 – 31.
223. *Шаталов В.Ф.* Педагогическая проза: Из опыта работы школ г. Донецка. – М.: Педагогика, 1980. – 94 с.
224. *Шатова А.Д.* Нужно ли и зачем дошкольнику экономическое воспитание // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 8 – С. 46 – 49.
225. *Шатова А.Д.* Экономическое воспитание дошкольников. Учеб. –метод. пособ. – М.: Пед. общ. России, 2005. – 256 с.
226. *Шацкий С.Т.* Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – Т. 2 / Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М.: Просвещение, 1980. – 416 с.
227. *Шемякин Б.П.* Экономическое воспитание старших школьников как педагогическая проблема: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1978. – 19 с.

228. *Шемякин Б.П.* Экономическое воспитание школьников: Вопросы теории и методики. – М.: Педагогика, 1986. – 96 с.
229. *Шибутани Т.* Социальная психология. – М.: Прогресс, 1969. – 535 с.
230. *Шмаков С.А.* Игра учащихся – феномен культуры. – М.: Новая шк., 1994. – 240 с.
231. *Шнак А.Т.* Организация экономического образования и воспитания учащихся. – К.: Рад. шк., 1987. – 128 с.
232. *Шнак О.Т.* Теорія та практика підготовки педагогічних кадрів до економічного виховання школярів у системі безперервної освіти: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 2001. – 34 с.
233. *Щербина В.Ф.* Культура экономики.- М.: Мол.гвардия, 1986. – 191 с.
234. *Щукина Г.И.* Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
235. *Экономическое* воспитание дошкольников: Примерная программа, перспективное планирование, конспекты занятий / Под ред Е.А. Курака. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 80 с.
236. *Экономическое* образование и воспитание учащихся: Пособ. для учителя / Под общ. ред. Н.И. Горлача. – К.: Рад. шк., 1989. – 295 с.
237. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
238. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
239. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
240. *Яценко В.Г., Киселёва О.А.* Человеческий фактор: философский и социально-психологические аспекты: Аннот. тематика лекций. – К.: Знание, 1988. – 20 с.
241. *Burris V.* Stages in the development of economic concepts // Hum. Relat. – 1983. – № 9. – P. 791 – 812.
242. *Danziger K.* Children's earliest conception of economic relationships // J.

of Soc. Psychol. – 1958. – № 47. – P. 231 – 240.

243. *McNeil E.* Human Socialization. – Belmont, Calif, 1969.

244. *Roland-Levy C.* Understanding Children's Economic Socialization // Understanding Economic. Behavior Kluvver. –1989.

245. *Stacey B. G.* Political Socialization in Western Society on Analysis from, a life-span Respective /first published/ – London – Edward Arnold (Publishers) ltd. – London, 1979. – 176 p.

246. *Stacey B.G.* Economic socialization in the ore- adult years // British Journal of Social Psychology. – 1982. – № 21. – P. 171.

247. *StatSoft, Inc.* (2001). Электронный учебник по статистике. – М., StatSoft. WEB: <http://www.statsoft.ru/> .

248. *Sutton R.* Behavior the attainment of economic concepts // J. of Psychol. – 1984. – № 53. – P . 37 – 46.

Додаток А

Анкета для вихователів

(вивчення стану економічного виховання дошкільників)

1. Чи вважаєте Ви необхідним економічне виховання старших дошкільників у сучасній парадигмі освіти? _____

Якщо так, чи реальним вам вбачається це завдання? _____

2. Що, на вашу думку, є найголовнішою складовою економічного виховання (необхідне підкресліть):

- формування бережливості;
- формування економності;
- формування дбайливого ставлення до предметів, природних ресурсів;
- формування економічного мислення;
- засвоєння економічних понять та термінів;
- інші варіанти _____

3. Що, на вашу думку, сприяє економічному вихованню дошкільників (необхідне підкреслити):

- включення в програму математичної підготовки системи інтелектуально-творчих завдань економічного змісту;
- застосування в освітньому процесі дошкільних закладів ігор-стратегій, що створюють для дітей ситуації занурення в реальні соціально-економічні проблеми (доступні для досвіду дітей) та вимагають самостійного пошуку ефективних способів дії;
- освоєння старшими дошкільниками в процесі сюжетних ігор соціальних ролей економічної спрямованості;
- формування в дітей особистісних якостей, необхідних для успішних соціально-економічних взаємин.

4. Як Ви оцінюєте стан економічного виховання дошкільників на сучасному етапі (необхідне підкреслити):

- вище за достатній;
- достатній;

- добрий;

- дуже добрий

Якщо оцінка низька, у чому вбачаєте недоліки з боку:

а) сім'ї _____

б) ДНЗ _____

5. Які засоби економічного виховання дошкільників Ви використовуєте на практиці? _____

6. Чи можна назвати Вашу особисто роботу з економічного виховання систематичною? _____

7. Чи відомі вам нові програми з економічного виховання дітей? _____

Якщо так, то назвіть, які саме _____

8. Чи достатньо методичного матеріалу для організації процесу економічного виховання дітей? _____

Анкета для батьків

(вивчення ставлення батьків до економічного виховання дітей)

1. Чи вважаєте Ви необхідним економічне виховання вашої дитини? _____

Якщо так, то хто повинен відповідати за це (необхідне підкреслити):

сім'я;

дошкільний заклад.

2. Чи залучаєте Ви дитину до розподілу сімейного бюджету? _____

Якщо так, то як саме _____

3. Чи є у вашої дитини скарбничка? _____

Якщо так, то на що вона витрачає зібрані гроші _____

4. Чи заохочуєте Ви вашу дитину грошима? _____

Якщо так, то за що саме та в якому розмірі _____

5. Як дитина витрачає свої заощадження (необхідне підкреслити):

- дитина самостійно вирішує, що придбати;

- ви контролюєте її витрати;

- даєте дружні поради;

- наполягаєте на слухності Вашої пропозиції.

6. Як дитина поводить себе, якщо Ви відмовляєтесь придбати їй обрану річ?

7. Як Ваша дитина ставиться до дорогих речей (іграшок, одягу тощо)?

8. Чи можете Ви назвати свою дитину заощадливою? _____

Поясніть свою відповідь _____

9. Чи граєте ви з дитиною в економічні ігри? _____

Якщо так, то у які саме _____

Додаток В

Результати факторного аналізу

Навантаження факторів				
Показники	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Адекватне розуміння понять на вербальному рівні	0,025057	0,797456	0,132804	0,100112
Адекватне розуміння понять на невербальному рівні	0,147910	0,616473	0,280747	0,219296
Наявність мінімальної економічної лексики в пасивному мовленні	0,089681	0,773815	0,053855	0,303969
Наявність мінімальної економічної лексики в активному мовленні	0,076763	0,710590	-0,104664	0,416548
Готовність до варіативних дій	0,174086	0,678291	0,376969	0,029860
Активність	-0,208275	0,142471	0,749431	0,304295
Самостійність	0,207785	0,137163	0,751517	0,283380
Відповідальність	0,344858	0,070413	0,710846	0,111061
Встановлення відповідності	0,083686	0,354639	0,006190	0,602034
Класифікація	0,261676	0,276668	0,293028	0,687300
Аналогія	0,208910	0,228163	0,361594	0,633820
Узагальнення	0,319399	0,136794	0,261608	0,781629
Наявність інтересу до економічної сфери	0,788228	0,040508	0,185765	0,290476
Домінування соціально-ціннісних мотивів	0,871267	0,174217	0,030808	0,193244

Примітка. У таблиці не відображено дані показників з незначним навантаженням.

Додаток Г

Серія занять пошуково-розвідувального етапу

Тема: Бідність та багатство.

Мета: визначити ставлення дітей до різних соціально-економічних статусів, встановити розуміння дітьми понять “бідність” та “багатство”.

- 1) Кого можна назвати бідним (багатим)? Що вони мають вдома? Де їх можна зустріти? Який у них характер?
- 2) Як багата людина може стати бідною та навпаки? На що вони витрачають свої гроші? Як ти до них ставишся? З ким би ти товаришував?

Варіанти завдань:

1. Відбери речі, які необхідні для повноцінного життя людини (хліб, торт, телевізор, іграшки, стіл, автомобіль тощо). Поясни свій вибір.
2. Обери предмети, які притаманні лише бідним (багатим). Чому ти так вважаєш.

Тема: Праця людей та фахи.

Мета: визначити рівень знань дітей, встановити розуміння дітьми взаємозв'язків між поняттями «праця» - «фах» - «гроші».

- 1) Що ваші батьки роблять на роботі? Ти думаєш, батьки багато заробляють за свою роботу? Хто з батьків отримує більше грошей? Чому ти так вважаєш?
- 2) Яка спеціальність, на твою думку, найбільш оплачувана? Ким ти хочеш стати, коли виростеш? Поясни свою відповідь.

Варіанти завдань:

1. Відбери предмети, які необхідні для роботи лікарю (водію, перукарі, продавцю тощо).
2. Встанови відповідність речей певним фахам (міліціонер – жезл; пожежник – вогнегасник; повар – тарілка тощо).

Тема: Ощадливий хазяїн.

Мета: визначити рівень сформованості у дітей знань про «ощадливість», «економність», «дбайливість»; встановити розуміння дітьми взаємозв'язку між поняттями «хазяїн» та «ощадливість».

- 1) Хто такий хазяїн? Чи ти являєшся хазяїнам якихось речей? Як ти повинні ставитесь до своїх речей? Що ти робиш, якщо псується якась іграшка?
- 2) Як ти вважаєш, економить лише бідна людина? Багатому треба економити? Чому? Чи можна тебе назвати економними? Чому необхідно економити воду та світло?

Варіанти завдань:

1. Розташуй картки з зображеннями (вода, молоко, одяг, іграшки тощо) у дві групи: речі, які можна економити, та речі, до яких необхідно ставитися дбайливо.
2. Виріж найбільшу кількість квітів (листочків, сердець тощо) з одного аркушу кольорового паперу. Порівняй свій результат з іншими дітьми.

Тема: Гроші у нашому житті.

Мета: визначити розуміння дітьми поняття «гроші», встановити значення грошей у житті дітей.

- 1) Навіщо потрібні людям гроші? Які гроші ти знаєш? За що отримують гроші твої батьки?
- 2) Чи є у тебе власні гроші? За що ти їх отримав? Де ти їх зберігаєш?
- 3) Якщо б у тебе була велика кількість грошей, якби би ти її витратив?
- 4) Що показує ціна продукту? Від чого вона залежить?

Варіанти завдань:

1. Обери малюнки, на яких зображенні люди, які виконують оплачувану роботу (людина поливає квіти - садівник чи жінка доглядає за власними квітами).

2. Розташуй предмети від найдешевшого до найдорожчого (автомобіль, книга, іграшка тощо).

Тема: Бажання та можливості .

Мета: визначити розуміння дітьми взаємозв'язку між поняттями «бажання» та «можливості».

1) Чого б тобі зараз хотілося? Чи можемо ми здійснити усі ваші бажання? Чому ні?

2) Чи завжди батьки купують усе, що тобі забажається? Чому ні завжди?

3) Які ти маєш грошові можливості? Від чого залежать можливості кожної родини? Чи завжди необхідно купувати все, що рекламують? Чому?

Додаток Д

Інтерв'ювання

1. *У кого з твоїх батьків зарплата більша? Чому саме?*

2 бали – у матері (батька), тому що в неї (нього) більш складна та важка праця, яка вимагає більше сил та часу;

1 бал – у матері (батька), тому що їй (йому) більше платять грошей.

2. *Навіщо потрібна реклама?*

2 бали – вона необхідна для продажу товарів, несе в собі інформацію про товар, зацікавлює покупця;

1 бал – красива вивіска з назвою фірми або товару.

3. *Навіщо люди заощаджують гроші?*

2 бали – щоб вкласти гроші в бізнес, купити фірму тощо – подальше збільшення капіталу;

1 бал – щоб купити велику річ.

У тебе є власна скарбничка?

4. *На що вказує фах людини?*

2 бали – це рід трудової діяльності людей;

1 бал – це „повар” („лікар” тощо).

5. *Чому машина коштує більше ніж іграшка?*

2 бали – для виготовлення машини необхідно багато матеріалу та робочої сили, а для виготовлення іграшки – значно менше;

1 бал – тому що за неї платять більше грошей, вона більша за розміром.

6. *Навіщо потрібні будівлі під назвою банки?*

2 бали – для зберігання та примноження грошей;

1 бал – для краси міста.

7. *Що можна економити?*

2 бали – воду, світ, газ, гроші;

1 бал – названо лише один об'єкт.

А ти що-небудь економиш? Що саме та яким чином?

8. *Чому необхідно дбайливо ставитися до речей?*

2 бали – вони коштують грошей, на їх виготовлення було затрачено працю людей;

1 бал – щоб річ прослужила довше.

А як ти ставишся до своїх речей?

9. *Чим ринок відрізняється від магазину?*

2 бали – „плаваючими” цінами, найменуванням товарів;

1 бал – розміром, місцезнаходженням.

10. *Навіщо всім дорослим необхідно працювати?*

2 бали – щоб заробляти гроші для сім’ї;

1 бал – заради інтересі, зацікавленості.

Примітка: Жирним шрифтом позначено запитання для визначення наявності інтересу в дітей до економічної сфери життєдіяльності. Кожна позитивна відповідь оцінюється двома балами.

Додаток Е

Матеріал до словникового тесту

1. Підприємець (1б.) – Чим він займається? (1б.) Де його можна зустріти? (1б.)
2. Гроші (1б.) – Навіщо потрібні гроші? (1б.) Які ти знаєш гроші? (1б.)
3. Скарбничка (1б.) – Навіщо потрібна скарбничка? (1б.) Які гроші кидають до скарбнички? (1б.)
4. Цінник (1б.) – Що він показує? (1б.) До чого його прикріплюють? (1б.)
5. Садівник (1б.) – Чим займається садівник? (1б.) Чому важлива його робота? (1б.)
6. Господиня (1б.) – Що робить господиня? (1б.) Де можна зустріти господиню? (1б.)
7. Маляр (1б.) – Де можна зустріти маляра? (1б.) Яку роботу виконує маляр? (1б.)
8. Каса (1б.) – Де можна побачити касу? (1б.) Що отримують у касі? (1б.)
9. Завод (1б.) – Що випускають на заводі? (1б.) Які заводи ти знаєш? (1б.)
10. Робочий (1б.) – Чи можна працювати вдома? (1б.) Навіщо люди працюють? (1б.)

Загальна кількість – 30 балів.

Додаток Ж

Матеріал для встановлення відповідності (зображення)

1. Кухар – каструля.
2. Шофер – автомобіль.
3. Кравчиня – голка.
4. Міліціонер – жезл.
5. Будівельник – цеглина.
6. Художник – фарби.
7. Лікар – шприц.
8. Продавець – ваги.
9. Двірник – мітла.
10. Пожежник – пожежна машина.

Додаток З

Питальник дітей

1. Що отримують твої батьки за свою працю? (зарплату, гроші) 1б.
2. Як можна назвати людину, у якої багато грошей? (багатий, мільйонер) 1б.
3. Хто керує автобусом? (водій) 1б.
4. Як можна назвати дитину, яка постійно гасить зайве світло та закриває воду? (економна, ощадлива) 1б.
5. Що люди роблять у магазині? (купують, продають) 1б.
6. Як називаються залізні гроші? (монети) 1б.
7. Якщо лялька коштує менше, ніж торт, то як можна назвати ляльку за вартістю? (недорога, дешева) 2б.
8. Хто продає продукти та товари на ринку? (продавець) 1б.
9. Як можна назвати дитину, яка завжди використовує слова: „Добрий день”, „Дякую”, „Вибачте”, „Будь ласка”? (ввічлива, культурна) 1б.
10. Як називається аркуш, на якому вказано кількість витрачених у магазині грошей? (чек) 2б.
11. Якщо ти віддаси мені свій олівець, а я тобі свій фломастер, то що ми з тобою зробили? (обмінялися) 1б.
12. Як називаються гроші, що отримують твої бабуся й дідусь за свою працю в молодості? (пенсія) 1б.
13. Як можна назвати дитину, яка завжди допомагає своїм батькам по господарству? (працелюбна) 1б.
14. Що показує вартість хліба? (ціна, вартість, цінник) 1б.
15. Що необхідно зробити продавцеві, щоб продати рівно один кілограм яблук? (зважити їх) 1б.
16. Як можна назвати дитину, яка завжди миє руки, вдягає чисті речі? (охайна) 1б.
17. Як називаються гроші, які отримують студенти за гарне навчання? (стипендія) 2б.

Додаток И

Бланк спостереження

Спостереження за діяльністю дітей у процесі гри з економічним ухилом	Ярмарок	Уміння проводити бартер (оцінка попиту й виконання пропозиції)	
		Адекватна оцінка обсягу праці і якості продукту	
		Уміння вести переговори (ввічливе спілкування)	
		Уміння виконувати економічну дію (купувати – продавати)	
		Виконання соціально-економічної ролі (водій, продавець і т.д.)	
	Овочевий ринок	Уміння проводити бартер (оцінка попиту й виконання пропозиції)	
		Адекватна оцінка обсягу праці і якості продукту	
		Уміння вести переговори (ввічливе спілкування)	
		Уміння виконувати економічну дію (купувати – продавати)	
		Виконання соціально-економічної ролі (водій, продавець і т. ін.)	
	Транспорт	Уміння проводити бартер (оцінка попиту й виконання пропозиції)	
		Адекватна оцінка обсягу праці і якості продукту	
		Уміння вести переговори (ввічливе спілкування)	
		Уміння виконувати економічну дію (купувати – продавати)	
		Виконання соціально-економічної ролі (водій, продавець і т. ін.)	
	Магазин	Уміння проводити бартер (оцінка попиту й виконання пропозиції)	
		Адекватна оцінка обсягу праці і якості продукту	
		Уміння вести переговори (ввічливе спілкування)	
		Уміння виконувати економічну дію (купувати – продавати)	
		Виконання соціально-економічної ролі (водій, продавець і т. ін.)	
Прізвище, ім'я			

Додаток К

Запитання для бесіди

- 1. Тебе попросили сходити до крамниці за хлібом, але хліба немає. Що ти робитимеш у такому випадку?**
2. Ти отримав домашнє завдання в дитячому садку: зробити аплікацію. А вдома зовсім не лишилося клею. Що ти робитимеш? Як саме?
- 3. Ти взяв погратися чужу іграшку та випадково зламав її. Що ти робитимеш у цьому випадку?**
4. У твого друга (подруги) є іграшка, яка дуже тобі подобається. Що ти зробив (-ла) би, щоб отримати її на деякий час?
- 5. Якщо ти знайдеш на вулиці гроші, що ти з ними робитимеш? Навіщо? Чому?**

Примітка: Жирним шрифтом позначено запитання для визначення інтересу в дітей до економічної сфери діяльності. Кожна позитивна відповідь оцінюється двома балами.

Додаток Л

Бланк спостереження за дітьми в процесі гри

Прізвище, ім'я	Активність	Самостійність	Відповідальність	Доброчливість	Чуйність	Зацікавленість	Взаємодопомога
1.							

Примітка: Жирним шрифтом виділено якості для визначення соціально-ціннісних мотивів дітей. Позитивні прояви оцінюються двома балами.

Додаток М

Визначення інтелектуальних здібностей дитини

Прізвище, ім'я _____

Повний вік _____

Дата _____

Завдання	Текст завдання	Відповідь	Оцінка
I субтест			
1.	У черевика завжди є – шнурки, підошва, гудзики		
2.	У пустелі живуть – ведмеді, верблюди, пінгвіни		
3.	В одному році – 24 місяці, 12 місяців, 4 місяця		
4.	Місяць зими – вересень, травень, січень		
5.	В Україні не живе – горобець, страус, синиця		
6.	Батько старший за свого сина – завжди, ніколи, іноді		
7.	Людина повинна спати – вдень, вночі, вранці		
8.	У дерева є завжди – листя, квіти, коріння		
9.	Пора року – червень, осінь, субота		
10.	Пасажирський транспорт – самоскид, автобус, трактор		
II субтест			
1.	Тюльпан, лілія, помідор, ромашка		
2.	Річка, озеро, море, міст		
3.	Лялька, скакалка, телевізор, м'ячик		
4.	Стіл, крісло, скатертина, ліжко		
5.	Береза, кульбаба, каштан, ялинка		
6.	Півень, курка, пінгвін, гусак		
7.	Трикутник, квадрат, коло, указка		
8.	Саша, Вітя, Іванов, Миша		
9.	Зошит, ручка, пенал, газета		
10.	Скрипка, піаніно, шафа, гітара		
III субтест			
1.	Огірок – це овоч – ромашка / бур'ян, земля, квітка		
2.	На городі – морква – в саду / гриби, яблука, огорожа		
3.	Учителю – указка – продавцю / ваги, магазин, сумка		
4.	Квітка у вазі – птиці / чайка, кубло, дзьоб, хвіст		
5.	Рукавиця на руці – шкарпетки / підошва, нога,		

	шкіра		
6.	Був темний, став світлий – був сухим, а став/ теплий, похмурий, мокрий		
7.	Будильник / час – термометр / скло, хворий, температура		
8.	Машина / мотор – човен / річка, весло, маяк		
9.	Стіл / скатертина – підлога / меблі, килим, дошки		
10.	Стіл / дерев'яний – голка / гостра, тонка, залізна		
IV субтест			
1.	Окунь, карась, щука –		
2.	Відро, лопата, граблі –		
3.	Літо, зима, весна, осінь –		
4.	Огірок, помідор, морква –		
5.	Яблука, груші, сливи –		
6.	Шафа, диван, стілець –		
7.	Вересень, жовтень, листопад –		
8.	Дудочка, рояль, скрипка –		
9.	Слон, кішка, собака –		
10.	Дерево, квітка, трава –		
Загальна кількість балів			

Додаток Н
Анкетування батьків

1. Чи допомагає вам дитина на ваше прохання, якщо вона цього не хоче?
 - завжди (2 б.)
 - іноді (1 б.)
 - ніколи (0 б.)
2. Чи наполягає дитина на покупці, якщо ви їй відмовили?
 - завжди (2 б.)
 - іноді (1 б.)
 - ніколи (0 б.)
3. Якщо дитина дивиться цікавий мультфільм, а ви попросите її переключити на новини (фільм), ваша дитина:
 - Переключає відразу (2 б.)
 - попросить додивитися (1 б.)
 - відмовиться на відріз (0 б.)
4. Якщо довго розмовляєте з дорослим у присутності дитини, вона:
 - ніколи не втручається в розмову (2 б.)
 - перебиває (вибачаючись) тільки по суті (1 б.)
 - завжди намагається привернути увагу, перебиває (0 б.)
5. Якщо до вашої дитини задираються хлоп'ята у дворі, вона відповідає на „провокацію”:
 - ніколи (2 б.)
 - іноді, якщо це необхідно з метою самозахисту (1 б.)
 - завжди (0 б.)
6. Якщо ваша дитина дає обіцянку, вона його виконує:
 - завжди (2 б.)
 - іноді (1 б.)
 - ніколи (0 б.)

7. Чи висловлює ваша дитина невдоволення, якщо ви робите що-небудь не так, як їй хочеться?

- завжди (0 б.)
- іноді (1 б.)
- ніколи (2 б.)

8. Чи робить дитина на зло вам, якщо їй чим-небудь не догодили?

- завжди (0 б.)
- іноді (1 б.)
- ніколи (2 б.)

9. Якщо у вашої дитини не виходить виконати яку-небудь дію (намалювати будиночок, закрити кран, зав'язати шнурок і т. ін.), вона:

- після ваших повчань або без них виконує самостійно (2 б.)
- просить вашої допомоги й виконує разом з вами або під вашим керівництвом (1 б.)
- кидає це заняття (починає нервувати, кричати, плакати) (0 б.)

10. Якщо ви граєте в яку-небудь гру з дитиною, вона припиняє гру.

- дограє завжди до кінця (2 б.)
- коли йому набридає (1 б.)
- коли починає програвати (0 б.)

Загальна кількість балів.

Додаток П

Елементарні економічні поняття

Ключові економічні поняття: економіка, економісти, потреба, товар, послуга, обмін, бартер, гроші, ціна, вартість, продаж, купівля, якість, виробництво, виробник, бюджет, дохід, витрати, ресурси, праця, спеціальність, реклама, бізнес, господар.

Поняття економічної діяльності: економити, заощаджувати, купувати, продавати, обмінюватися, допомагати, зберігати, міняти, позичати, працювати, розподіляти, домовлятися, втрачати, багатіти, бідніти, виробляти, використовувати, готувати, прибирати, розраховувати, планувати, спостерігати, аналізувати, змінювати.

Базові характеристики економічного стану людини: економний, ощадливий, добрий, спостережливий, кмітливий, уважний, охайний, доброзичливий, рішучий, грамотний, обізнаний, жадний, обережний, діяльнісний, вдячний, дружелюбний, нерішучий, впевнений, невпевнений, культурний, розумний, оригінальний, швидкий, пунктуальний.

Поняття економічних дій, товарів та послуг: економічний, ощадливий, дорогий, дешевий, сучасний, зручний, красивий, гарний, модний, правильний, конкурентний, іноземний, імпорتنий, якісний, оригінальний, практичний, необхідний, безкорисний, корисний, новий, старий, вигідно, корисно, компактний.

Додаток Р

Ігри економічної спрямованості

„Види витрат”

Мета: навчити дітей визначати вид витрат, на перше місце ставлячи основні витрати; розвивати вміння аналізувати, робити висновки.

Хід гри. Вихователь пропонує дітям серед карток із зображенням обрати ті, зображення яких є основними витратами будь-якої людини.

Матеріал: картки із зображенням театру, хлібу, помешкання (дому), дитячого садочку, меблів, іграшок, цукерок тощо.

„Гроші – ціна”

Мета: ознайомити дітей із взаємозалежністю якості товару від його ціни; вчити дітей співвідносити якість із ціною; розвивати вміння аналізувати, робити висновки.

Хід гри. Ця гра має декілька варіантів: 1) вихователь пропонує дітям зробити покупки, обираючи найдешевші товари, але з найкращою якістю; 2) вихователь пропонує написати цінники для продажу різних товарів – діти повинні проаналізувати якість товару та, відповідно до цього, визначити вартість товару; 3) скласти перелік найкращих та найкорисніших товарів, які можна купити на конкретну суму грошей.

Матеріал: картки-гроші, різні товари (іграшки різної якості: старі, нові, м'які, електричні тощо; книжки різного обсягу, одяг тощо).

„Покупки”

Мета: закріпити знання дітей про будову супермаркету, розвивати аналітичне мислення, кмітливість.

Хід гри. Вихователь пропонує дітям для ігри в супермаркет розташувати полицки з товаром за спільними характеристиками – зробити відділи товарів (молочні продукти, іграшки, одяг, канцелярські товари, фрукти тощо). Після цього, дітям пропонується обрати найкоротший шлях до якогось з товарів. Як результат: діти можуть переставити полицки чи товари, для того, щоб було зручніше знаходити потрібну річ.

„Банк”.

Мета: закріпити знання дітей про діяльність банку, розширити кругозір, розвивати мислення, формувати вміння рахувати, порівнювати, аналізувати.

Хід гри. Діти, ознайомлені із діяльністю банку, можуть виконувати наступні банківські операції: знімання грошей з картки, обмін валют, оплата комунальних послуг, оплата за дитячий садок, обмін старих купюр на нові. Діти розподіляють ролі між собою: декілька дітей стають касирами, інші – відвідувачам банку. Гра може повторюватися декілька разів зі зміною ролей.

„Якість товарів”.

Мета: закріпити знання дітей про взаємозалежність якості товару від його ціни; вчити дітей співвідносити якість із ціною; розвивати вміння аналізувати, робити висновки; виховувати дбайливе ставлення до речей.

Хід заняття. Вихователь пропонує обрати предмети, які на думку дітей не дуже добре виглядають, тому й їх ціна має бути маленькою. Це може бути зламані іграшки, книжки з відірваною сторінкою. Дітям дається завдання покращити зовнішній вигляд цих речей, отже й їх вартість.

„Корисна річ”.

Мета: закріпити знання дітей про товар, виховувати дбайливе ставлення до предметів; розвивати фантазію, вміння аналізувати.

Хід заняття. Вихователь пропонує дітям уважно роздивитися запропонований предмет (олівець, книжка, подушка, ложка тощо) та визначити його основне функціональне призначення. Після цього діти намагаються придумати якомога більше способів використання цього предмету.

„Кордон”.

Мета: закріпити знання дітей про експорт та імпорт товарів.

Хід заняття. Діти розподіляються на дві групи, дві країни. Кожна країна має свою назву та отримує різні товари. Після вихователь звертається до однієї з країн: „Експорт книжок до іншої країни”, інша країна повинна

отримати книжки та відповіді: „Дякуємо за імпортовані книжки”. Таким чином здійснюється обмін товарами між країнами.

„Впізнай професію”.

Мета: закріпити знання дітей про професії людей, розвивати кмітливість, увагу, спостережливість.

Хід гри. 1) Діти зображують за допомогою пантоміми людей різних професій. 2) Кожен з дітей загадує собі професію. Після починають розповідати про себе. Наприклад: я варю суп, готую печиво, годую дітей – хто я? Діти намагаються впізнати професію.

„Послуги”.

Мета: закріпити знання дітей про види послуг, розвивати кмітливість, увагу, спостережливість; виховувати ввічливість.

Хід гри. Діти розподіляються на гру, кожна з яких стає одним із закладів: „банк”, „перукарня”, „лікарня”, „пошта” тощо. Діти докладно розповідають про види послуг, які вони можуть надати в своєму закладі.

Варіанти ситуацій економічної спрямованості, що розглядалися з дітьми

„Ціна”.

В супермаркет привезли декілька видів цукерок: „Білочка”, „Ластівка”, „Корівка”. Продавець красиво розташував їх, але про цінніки забув. Що ти будеш робити, щоб купити цукерки? Варіанти дії: ввічливо запитати про ціну; піти в інший магазин; попросити поставити цінніки тощо.

„День народження”.

У вашого найкращого друга день народження. Яким повинен бути подарунок, щоб сподобався другу? Пригадайте свої подарунки на день народження.

„Професії”.

Оленка та Петрик зайшли до супермаркету іграшок. Хлопчик дуже хотів купити конструктор. Але в магазині було дуже багато людей. Як це знати, хто з них продавець?

„Реклама”.

На кондитерській фабриці виготовили новий вид цукерок. Що необхідно зробити, щоб про ці смачні цукерки дізналися люди?

„Вибір”.

Що краще купити: два стола, що мають недоліки, чи один гарний стіл?
Завдання: порівняйте столи; знайдіть недоліки. Чи можна самостійно виправити ці недоліки?

„Покупка”.

Як ви вважаєте, що буде дешевше: кілограм яблук восени чи взимку?
Поміркуйте, в яку пору року вигідніше купувати яблука.

Додаток С

Коллективні роботи дітей за темою занять



Заняття „Реклама”.



Заняття „Потреби людини”.



Заняття „Природні ресурси”.



Заняття „Супермаркет”.

Додаток Т

Юні фермери

Мета: розширити знання дітей про діяльність фермерів, про специфіку організації фермерства, розвивати в дітей здатність передбачати можливі результати своїх дій, знаходити нестандартні способи розв'язання проблеми, планувати послідовність дій, розвиток інтелектуальних здібностей, логічного мислення, уяви, збагачення мовленнєвого досвіду.

Попередня робота.

Вихователь розповідає дітям про фермерів, розкриває значення їх роботи для людей, знайомить з результатами їх труда (врожай, продукти харчування: молоко, м'ясо, мед тощо). Також вихователь знайомить дітей з діяльністю фермерів, специфікою вирощування врожаю та тварин (їх потреби, розклад годування). Ознайомлення відбувається через бесіду з дітьми, розповідь вихователя, екскурсію до фермерського хазяйства, знайомлення з фермерами, через читання оповідань, розгадування загадок, розучування прислів'їв та приказок тощо.

Знайомство із заданою ситуацією.

Вихователь пропанує дітям пригадати які зміни відбуваються в природі та житті фермерів з приходом весни (природа оживає, сонечко починає світити яскравіше, розпускаються квіточки, листочки, прилітають птахи з теплих країв, люди обробляють землю, починають висаджувати насіння різних рослин тощо). Вихователь пропонує дітям організувати власне фермерське хазяйство, на якому вони будуть вирощувати рослини та тварини.

Оскільки ця тема дуже обширна, вона була розбита на два етапи. В перший етап гри-стратегії діти працювали над вирощуванням, збором та реалізацією рослин, а в другий – тварин.

1 етап гри-стратегії

Визначення загальної перспективи гри-стратегії (далека, близька), декомпозиція цілей і завдань.

Головна мета для дітей у грі: виростити, зібрати врожай та продати його частку.

В залежності від обсягу завдань гра-стратегія може бути далека (тривати декілька занять) чи близька (один день).

Діти називають потреби рослин: вода, світ, тепло, землю. Отже все це необхідно мати, щоб отримати багатий врожай. Пригадують етапи розвитку рослин: насіння, рослина, квіти, плоди тощо.

Обирають вид рослини для колективного вирощування: необхідно врахувати уподобання всіх, врахувати специфіку місцевості, клімат, умови вирощування, зберігання та обрати найоптимальніший вид чи два-три.

Складання переліку всього необхідного для вирощування врожаю:

1. Земля для вирощування.
2. Полів води (озеро, водопровід, привіз води, дощ тощо).
3. Обігрів рослин, у випадку заморозків (теплиці, костри тощо).
4. Насіння рослин.
5. Машини для обробки землі: трактор, щоб орати землю, машини для поливу рослин, комбайн (для збору жита, пшениці), грузовик для перевезення врожаю тощо.
6. Місце для зберігання врожаю.
7. Місце для продажу врожаю.
8. Спецодяг для фермерів тощо.

Спільне складання плану дій, розподіл обов'язків, ролей.

1. Придбати землю.
2. Придбати насіння.
3. Виростити з насіння рослини.
4. Зібрати врожай.
5. Продати частину врожаю.
6. Частину врожаю зберегти.

Розподіл обов'язків, ролей: етап вирощування врожаю – директор ферми, відповідальні за полів, відповідальні за обігрів рослин, завідувач гаражу (відповідальний за наявність машин), водії тощо; на етапі збору врожаю – директор ферми, завідувач гаражу, водії, збиральниці врожаю тощо; на етапі продажу врожаю – фасувальники товару, продавці, вантажники тощо.

Обговорення можливих проблемних ситуацій, очікуваних перешкод.

Заморозки – виготовлення теплиць; засуха – привезення води; поїдання врожаю дикими тваринами – виготовлення паркану; напади комах – обприскування рослин тощо. Малий продаж товару – реклама.

Безпосередні дії дітей з реалізації плану в змінних умовах, що ускладнюють чи облегшують задану ігрову ситуацію.

Діти виконують свої обов'язки відповідно до розподілення ролей, реагуючи на змінні ситуації.

Завдання в процесі виконання дій.

1. Розподіл землі на ділянки.
2. Розташування різних видів рослин на одній ділянці (схематичне зображення).
3. Малюнок майбутнього врожаю.
4. Розгадування загадок (відповіді – назви рослин тощо).

Можливі проблемні ситуації.

1. Засуха.
2. Заморозки.
3. Напади диких тварин, комах.
4. Нехватка людей для збору врожаю.
5. Поломка машин.
6. Дуже великий за обсягом врожай – нехватка місця для зберігання врожаю.

Обговорення результату гри, попередні оцінки дій, аналіз помилок і спільний пошук способів подолання помилок.

2 етап гри-стратегії

Визначення загальної перспективи гри-стратегії (далека, близька), декомпозиція цілей і завдань.

Головна мета для дітей в процесі гри: виростити тварин, отримати від них продукти харчування, продати їх.

В залежності від обсягу завдань гра-стратегія може бути далека (тривати декілька занять) чи близька (один день).

Діти згадують потреби тварин: харчування, вода, світ, тепло, помешкання, спілкування з людьми тощо.

Обирають вид тварин для колективного вирощування: необхідно врахувати уподобання всіх, врахувати специфіку місцевості, клімат, умови вирощування, та на цій основі обрати найоптимальніший вид чи два-три (порося, курча тощо).

Складання переліку всього необхідного для збору продуктів харчування та товарів: молоко, сир, яйце, шерсть тощо.

1. Земля для вирощування та помешкання.
2. Вода для пиття, миття, харчування (трава, насіння тощо).
3. Обігрів тварин, їх помешкання (хлів тощо).
4. Кормління тварин.
5. Спецодяг для фермерів тощо.

Спільне складання плану дій, розподіл обов'язків, ролей.

1. Побудувати помешкання для тварин та птахів (хлів, курятник тощо).
2. Купити маленьких пташенят та худобу.
3. Закупити їжу для тварин та птах.
4. Догляд за тваринами, птахами.
5. Збір продуктів харчування та товарів: молоко, сир, яйце, шерсть тощо.
6. Продаж отриманих продуктів.

Розподіл обов'язків, ролей: директор ферми, доярки, пташниці, ветеринар тощо.

Обговорення можливих проблемних ситуацій, очікуваних перешкод.

Захворювання тварин, птахів – закупка ліків, консультації ветеринара; заморозки – виготовлення системи обігріву; засуха – привезення води; малий продаж товару – реклама.

Безпосередні дії дітей з реалізації плану в змінних умовах, що ускладнюють чи облегшують задану ігрову ситуацію.

Діти виконують свої дії відповідно до розподілення ролей, реагуючи на змінні ситуації.

Можливі ситуації.

1. Засуха.
2. Заморозки.
3. Нехватка людей для догляду за тваринами, птахами.
4. Дуже великий за обсягом прибуток – нехватка місця для зберігання продуктів.

Обговорення результату гри, попередні оцінки дій, аналіз помилок і спільний пошук способів подолання помилок.