

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДВНЗ «КРИВОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
КРИВОРІЗЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ

ОЛЕНА ВІКТОРІВНА КОВШАР

ТЕОРЕТИКО–МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

МОНОГРАФІЯ

Кривий Ріг
Видавець Роман Козлов
2015

УДК 373.29
ББК 74.1
К 56

Рецензенти:

І. П. Рогальська-Яблонська, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти УДПУ ім. П. Г. Тичини.

М. М. Марусинець, доктор педагогічних наук, професор кафедри психології і педагогіки НПУ ім. М. П. Драгоманова

Я. П. Кодлюк, доктор педагогічних наук, професор ТНПУ ім. В. Гнатюка

Рекомендовано до друку Вченою радою КПІ ДВНЗ «КНУ»
протокол №10 від 14.05.2015

Ковшар О. В.

К 56 Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти : монографія / Олена Вікторівна Ковшар ; Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет» МОН України. — Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2015. — 244 с.

ISBN 978-617-7104-46-8

Монографія висвітлює результати досліджень широкого кола теоретико-методичних засад організації передшкільної освіти, результати вивчення проблем дитинства, теоретико-методологічні підходи до процесу підготовки дітей до школи. Охарактеризовано педагогічні умови організації передшкільної освіти на основі наступності, неперервності та перспективності та набуття старшими дошкільниками дошкільної зрілості.

Монографія адресована викладачам вищих педагогічних навчальних закладів, студентам факультетів дошкільної освіти ВНЗ, коледжів, педучилищ, педагогам-практикам, вихователям дошкільних навчальних закладів.

УДК 373.29
ББК 74.1

ISBN 978-617-7104-46-8

© Ковшар О. В., 2015.

ЗМІСТ

Передмова.....	5
Розділ 1 Теоретичні засади організації передшкільної освіти дітей п'яти років.....	7
1.1 Освіта як педагогічна категорія в контексті глобалізації та викликів часу	7
1.2 Дошкільна освіта у структурі загальної системи освіти	21
1.2.1 Феномен «дитинство» в сучасному освітянському просторі	21
1.2.2 Дошкільна освіта — початкова ланка загальної системи освіти України.....	30
1.3 Сутність і характеристика передшкільної освіти як проміжного зв'язку між дошкільною та початковою ланками освіти.....	44
Розділ 2 Методологічні засади організації передшкільної освіти	60
2.1 Системно-цілісний підхід: детермінанта передшкільної освіти	66
2.2 Діяльнісно-особистісний підхід у контексті передшкільної освіти.....	77
2.3 Синергетичний підхід передшкільної освіти.....	87
2.4 Контекстний підхід у векторі передшкільної освіти	97
Розділ 3 Вектори наступності і перспективності дошкільної та початкової ланок освіти в сучасному освітньому просторі.....	108
3.1 Наступність і перспективність навчання в системі неперервної освіти	108
3.2 Аналіз сучасних наукових досліджень з проблеми наступності дошкільної та початкової ланок освіти	126
3.3 Підготовка дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі в теорії дошкільної освіти.....	135
3.4 Стан організації передшкільної освіти в теорії і практиці загальної освіти.....	152

Розділ 4 Педагогічні умови організації передшкільної освіти дітей п'яти років	170
4.1 Організація передшкільної освіти на засадах дитиноцентризму	170
4.2 Забезпечення розвивального освітнього середовища в навчально-виховному процесі дітей п'яти років	177
4.3 Партнерська взаємодія дошкільної та початкової ланок освіти в організації передшкільної освіти дітей п'яти років	193
4.4 Спрямованість навчально-виховного процесу дошкільного закладу на формування готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр»	205
Післямова	218
Література.....	221

ПЕРЕДМОВА

Найбільш виразною ознакою сучасних змін у системі української освіти, що вимагають відповідних управлінських, науково-методичних і організаційних рішень, є її реформування на засадах безперервності. Фахівцями виокремлюються три домінанти цього процесу: здійснення його в контексті особистісно орієнтованої освітньої парадигми, спрямованість на виконання державних освітніх стандартів і забезпечення наступності між окремими ланками освіти.

Проблема модернізації, безперервності, наступності дошкільної та початкової ланок освіти та зв'язуючого ланцюжка між дошкільною та початковою освітою — передшкільною освітою має комплексний і міждисциплінарний характер, перебуваючи на перетині проблемних сфер педагогіки, психології, філософії, соціології, фізіології. Тому сучасний стан дошкільної та початкової освіти характеризується різнобічністю охоплення багатьох питань та неоднозначністю їх трактування.

Проблема змісту дошкільної, передшкільної та початкової ланок освіти стала предметом наукового пошуку багатьох учених у таких напрямках: впровадження передшкільної освіти в сучасному суспільстві, як особливої ланки в системі дошкільної освіти (А. Богуш, О. Зима, С. Сажник, Т. Степанова); організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи (Н. Черепаня); психологічна готовність дітей до школи та оволодіння навчальною діяльністю (Є. Аркін, Л. Венгер, Л. Виготський, П. Гончарук, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Котирло, Г. Кравцов, Є. Кравцова, О. Леонтьєв, О. Любчик, Т. Маркова, Н. Менчинська та ін.); розумовий розвиток дітей та підготовка їх до школи (Т. Бабаєва, А. Богуш, З. Борисова, Ф. Блехер, Є. Водовозова, Г. Лаврентьева, Ф. Левін-Щиріна, В. Логінова, З. Михайлова, М. Морозова, Г. Петроченко, О. Проскура, Є. Тихеева, О. Усова, Є. Фльорина, О. Фунтікова, В. Ядешко та ін.).

Організація передшкільної освіти зумовлюється нагальною потребою сучасного суспільства, необхідністю реалізація принципу неперервності освіти шляхом забезпечення цілісності процесу розвитку навчання і виховання старших дошкільників та молодших школярів, надання дітям однакових можливостей розвитку в період їхньої підготовки до навчання у школі.

Теоретико-методичні засади передшкільної освіти дають можливість здійснення її організації на засадах дитиноцентризму, індивідуального підходу в підготовці дошкільників до навчання, літичної адаптації їх до шкільних умов; висуває завдання удосконалення, уніфікування системи

знань, умінь і навичок, способів навчально-пізнавальної діяльності відповідно до наступності, неперервності, спадковості між дошкільною та початковою освітою на засадах розвивального навчання; співробітництва між учасниками навчально-виховного процесу; визначення шляхів партнерської взаємодії науковців, працівників управлінських та методичних служб різних рівнів та педагогів практиків; забезпечення поступового переходу від дошкільної до початкової освіти, поєднуючи щойно здобутий досвід дитини з попереднім.

У монографії науково обґрунтовано педагогічні умови організації передшкільної освіти в оновленні змісту дошкільної, передшкільної та початкової ланок освіти в площині їх наступності й перспективності; забезпечення розвивального потенціалу освітнього середовища навчального закладу; спрямованість навчально-виховного процесу на набуття дитиною дошкільної зрілості; наявність партнерської взаємодії вихователів ДНЗ, учителів початкової школи і батьків в організації передшкільної освіти дітей п'яти років.

Монографія складається з чотирьох розділів та списку використаних джерел.

Розділ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ

ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ДІТЕЙ П'ЯТИ РОКІВ

1.1 ОСВІТА ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ВИКЛИКІВ ЧАСУ

Освіта є найважливішим конструктом цивілізації, визначальним чинником соціально-економічного поступу суспільства. Тенденції розвитку сучасного суспільства ставлять нові вимоги перед освітою, яка відіграє вирішальну роль у становленні кожної особистості. В силу цих тенденцій наука як сфера, що продукує нові знання, і освіта, яка олюднює знання, робить їх дієвими, діяльними, об'єктивно висуваючи в число головних пріоритетів будь-якого суспільства, що претендує на конкурентоспроможність у сучасному світі. Це вимагає від країни, яка намагається бути конкурентоспроможною, забезпечити пріоритетність освіти і науки, чітко визначити нові освітні завдання і цілеспрямовано реалізувати їх. Освіта повинна підготувати людину до нових умов життя і діяльності [24, с. 10].

Практика розвинутих країн показує, що в сучасному світі наука й освіта все більше є головними структурними чинниками сучасної економіки. Необхідні суттєві зміни в теорії і практиці освіти, модернізації її на гуманістичній основі. Найважливішим підґрунтям освітнього процесу, його вихідним пунктом, своєрідним початком відліку має стати осмислення особистості, шляхів її розвитку і перетворення на теренах світової і національної культури [161].

Освіта в Україні, як і в будь-якій іншій країні, нерозривно пов'язана з традиціями і цінностями суспільства.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначається, що нагальним завданням доктрини є підготовка освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, її соціально-економічне процвітання [220].

Розглянемо категорію «освіта», її принципи, функції, пріоритетні цінності, освіту, як засіб модернізації, як один із важливих шляхів розвитку

і засобів формування інтелектуального потенціалу народу і окремої особистості.

Як відомо, освіта (рос. «образование»; англ. «education»; нім. «bildung»; гр. «paideia») — є суспільний процес (діяльність, інституція) розвитку і саморозвитку особистості, пов'язаний з оволодінням соціально значущим досвідом, втіленим у знаннях, уміннях, навичках творчої діяльності, чуттєво-ціннісних формах духовно-практичного освоєння світу [349]. Цей процес має суспільний характер, тобто здійснюється у суспільстві суспільним чином і за суспільно визначеними стандартами.

Філософія є теорією й методологією освіти. З погляду філософії, освіта є трансформацією «духу епохи» у структуру свідомості, світогляду, духовний світ, культуру і загальне єство особистості. Філософія освіти корегує, по-перше, його суспільну якість і значення; по-друге, афективність її реалізації педагогічними заходами в умовах і можливостях наявного типу культури; по-третє, відповідність загальноцивілізаційним магістралям розвитку людства у загальноісторичному аспекті [349].

Термін «освіта» в науково-педагогічній літературі з'явився в кінці XVIII сторіччя для позначення формувально-виховного впливу навчання на особистість, проте воно не мало конкретного термінологічного сенсу і вживалось як синонім до слова «виховання». Так, Й. Песталоцці використовував цей термін у значенні «формування образу» [252, с. 325], пізніше для позначення всього навчально-виховного процесу. І тільки в другій половині XIX ст. феномен «освіта» набув свого термінологічного значення, при цьому, спочатку його пов'язували з навчанням, яке впливає на формування особистості.

У словникових джерелах «освіта» визначається як: «результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок; необхідна умова підготовки людини до життя і праці [249, с. 351]; «сукупність знань, здобутих у навчанні» [229, с. 305]; результат процесу навчання, що виражається у системі знань, умінь і навичок, які формуються у процесі навчання, а також процес виховання, розвитку і саморозвитку, впливу, тобто процес формування особистості людини, при цьому головним є не обсяг знань, а поєднання їх з особистісними якостями людини, вміння самостійно використовувати здобуті знання» [249, с. 373].

У широкому розумінні слова, освіта — це процес або продукт «формування розуму, характеру або фізичних здібностей особистості... У технічному значенні освіта — це процес, за допомогою якого суспільство через школи, коледжі, університети та інші інститути цілеспрямовано передає свою культурну спадщину — нагромаджене знання, цінності і навички — від одного покоління іншому (між поколіннями)» [223].

І. Харламов трактує освіту як «процес і результат оволодіння знаннями, вміннями, навичками... розвиток світогляду, ідейно-політичних поглядів і моральності, творчих здібностей і задатків» [10, с. 101].

За А. Бодаковим «освіта» є «необхідною умовою підготовки людини до життя і праці» [41].

В. Нестеренко розглядає поняття «освіта» як цілеспрямований процес і досягнутий результат виховання і навчання в інтересах людини, суспільства, держави, що супроводжується констатацією досягнення громадянином (учнями) встановлених державою освітніх рівнів (освітніх цензів) [224]. Рівень загальної і спеціальної освіти зумовлюється вимогами виробництва, станом науки, техніки і культури, а також суспільними відносинами.

Освіту можна також визначити як цілеспрямовану пізнавальну діяльність людей з отримання наукових знань, що вважаються надійно встановленими, істинними або такими, що мають бути повсюдно застосовані, нехай, навіть, якщо суперечать істині, але встановлені як обов'язкові прописаними і неписаними законами й нормами суспільства; а також з удосконалення знань і вмінь. Згідно з М. Никандровим і С. Гавровим, «освіта пов'язана з привласненням людиною цінностей, ціннісним ставленням до життя» [9].

У контексті соціального прогресу, освіта, крім формату передання соціальної культурної спадщини дозволила людині розірвати зв'язок із Природою, в якій обсяг пізнання і тривалість життя взаємопов'язані. Сьогодні людина за допомогою освіти використовує у своїй життєдіяльності досвід усіх попередніх поколінь, чим і уособлює соціальний прогрес [224].

Як зазначає Т. Степанової, сучасні словникові джерела спрямовують дефініцію «освіта» тільки на кінцевий результат [317, с. 27], а саме визначають її як: «результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок; необхідна умова підготовки людини до життя і праці [263, с. 351].

Освіта як результат передбачає кінцевий результат навчання на кожному рівні освіти і розглядається у таких дефініціях: грамотність — освіченість — компетентність — професійна компетентність — культура — ментальність. Результат освіти — це фіксований факт присвоєння і державою, і суспільством, і особистістю усіх тих цінностей, що породжуються у процесі освітньої діяльності, які є важливими для економічного, морального, інтелектуального стану «споживачів продукції» освітньої сфери: держави, суспільства, кожної людини та всієї цивілізації в цілому [318, с. 31].

На думку В. Ледньова, засвоєння знань, умінь і навичок, тобто досвіду попередніх поколінь, розвиток функціональних механізмів психіки, виховання типологічних властивостей є складовими становлення особистості, а діалектика співвідношення понять «навчання», «виховання» і «розвиток» відображає діалектику співвідношення відповідних аспектів особистості. Отже, освіта і становлення особистості — процеси взаємопов'язані [174, с. 41–43].

А. Хуторської потрактовує освіту з таких позицій:

– передавання попередніми поколіннями наступним соціально значущого досвіду;

- процес прогресивних змін особистості;
- організована взаємодія учня з довкіллям і самим собою [354, с. 49].

С. Гончаренко розглядає «освіту» як процес і результат засвоєння особистістю певної системи наукових «знань, практичних умінь і навичок і пов'язаного з ними того чи того рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості. Це одна з найширших педагогічних категорій, яка має цілісну, поліфункціональну та полісмыслову структуру» [113, с. 614].

По-різному визначають поняття «освіта» сучасні вчені (М. Данилов, Б. Єсіпов, І. Підласий та ін.) як «володіння системою знань, умінь і навичок; необхідна умова підготовки людини до життя, праці, формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних сил і здібностей. Основний шлях здобування освіти — навчання» [99]; «як обсяг систематизованих знань, умінь і навичок, способів мислення, якими оволодів той, кого навчали» [261].

С. Гессен пов'язує освіту з культурою: «освіта — це не що інше як культура індивіда... скільки культурних цінностей, стільки і видів освіти» [76]. Є. Бондаревська розглядає освіту у площині цінностей, «освіта — це духовне обличчя людини, яке формується під впливом моральних і духовних цінностей» [47].

Освіту як процес досліджували такі вчені, як Б. Гершунський, Л. Занков та ін., оскільки вона становить цілісну єдність навчання, виховання, розвитку, саморозвитку особистості; збереження культурних норм з орієнтацією на майбутній стан культури; створення умов для повноцінної реалізації внутрішнього потенціалу індивіда і його становлення як інтегрованого члена суспільства, виконуючи функцію наступності поколінь [113, с. 615].

Б. Гершунський вважає, що освіта як процес за своєю сутністю є ні що інше, як процес руху від цілей до результату, процес суб'єкт-об'єктної і суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів і учнів, за яким той, хто навчається (дитина, учень, студент, слухач), чим більше виявляє активну, глибоку і всебічну участь у процесі навчання й учіння, виховання й саморозвитку перетворюється з достатньо пасивного об'єкта діяльності педагога в повноправного співучасника, тобто в суб'єкт педагогічної взаємодії (спілкування, комунікації) не тільки з педагогом, але й з іншими учнями [75, с. 99].

Освіта як педагогічний процес, стверджують також учені (М. Данилов, Б. Єсіпов, С. Кульневич, І. Підласий, І. Харламов) — це взаємодія педагогів і тих, хто навчається, зорієнтована на оволодіння тими, хто навчається, навчальним матеріалом, формування у них відповідних знань, умінь і навичок, залучення їх до культури і культурних цінностей, що сприяє розвитку і саморозвитку особистості. Освітній педагогічний процес відбувається в певних організаційних (індивідуальне, індивідуально-групове, групове, колективне) формах (заняття, урок, лекція, семінар) з використанням

різноманітних засобів освіти (навчальних і методичних текстів, наочності, ТЗН). Освіта як процес підлягає керівництву та управлінню нею, реформуванню, модернізації з метою надання їй конструктивності, аргументованості, практичної реалізації.

Освіта, визначає В. Краєвський, є процесом прилучення людини до культури і водночас результатом інтеріоризації культури, включення її у світ людської суб'єктивності як цілеспрямований процес виховання і навчання в інтересах людини, суспільства держави: саме в такій послідовності пріоритетів за сучасних умов [161].

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

Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [120].

Входження людства в науково-інформаційний тип прогресу зумовлює необхідність формування людини з інноваційним мисленням, інноваційною культурою, здатністю до інноваційної діяльності. Освіта, віддзеркалюючи соціально-економічні запити, пришвидшує інноваційний поступ суспільства. Сучасна людина об'єктивно змушена бути мобільнішою, гнучкішою, інформованішою, а також критично і творчо мислячою, громадянськи активною і відповідальною, а відтак, мотивованою до свого розвитку, навчання, освіти.

Особливе значення це має для України, яка адаптується до загальносвітових процесів, утверджує свою державність, незалежність, національну єдність, нові суспільні відносини. Розвиток та вимоги суспільства та союдогення окреслюють функції освіти.

Аналіз функцій сучасної освіти подано в роботах українських педагогів (Ю. Зінковський, З. Курлянд, Г. Мірських, Г. Семенова, В. Огнев'юк, В. Тюріна, Р. Хмелюк та ін.). Філософський сучасний погляд на функції освіти з урахуванням сучасної ситуації подано в працях В. Андрющенка, Т. Воропай, В. Кременя, І. Карпенка та ін. учених [140].

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

(життя, праці, самої людини, природи тощо) [113, с. 615]. Ці функції органічно поєднуються з функціями навчання: освітньою, розвивальною, виховною.

На основі теоретичного аналізу виділяємо такі функції освіти (див. рис. 1.1).

освітні	передання знань, умінь, навичок, культурних цінностей
виховні (ціннісно-орієнтаційні)	формування ціннісних орієнтацій у процесі виховання і навчання
розвиваючі	формування пізнавальних психічних процесів і властивостей особистості, логічних операцій, пізнавальної активності, інтересів, здібностей
соціалізації (адаптаційні та ідеологічні)	набуття досвіду спільної діяльності, оволодіння системою суспільних відносин і соціально прийнятної поведінки

Рис. 1.1. Функції освіти

Успішна реалізація українською освітою вищезазначених функцій, дає можливість сформувати людину із інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, готовністю до інноваційного типу діяльності, що стане адекватною відповіддю на перехід цивілізації в інноваційний тип розвитку [24, с. 15].

Сучасний стан розвитку теорії і практики освіти характеризується напруженим пошуком шляхів актуального й прогностного (випереджувального) реагування на виклики часу. XXI ст. висуває нові вимоги до освіти, надає нові можливості для освітньої діяльності. Стан освіти в державі є показником якості життя суспільства, а тому в багатьох економічно розвинутих країнах саме держава лишається головним суб'єктом, який утримує систему освіти і визначає стратегічні напрями її модернізації. Сучасна цивілізація відчуває нагальну необхідність у створенні глобальної системи освіти, яка органічно включала б у себе локальні, регіональні і національні системи освіти при збереженні їх унікального етнокультурного ядра.

За визначенням В. Кременя, українська освіта має більш повно, швидко і точно реагувати на виклики часу, розвивати людину, здатну жити і ефективно діяти у глобальному середовищі.

Зупинимось на понятті «глобалізація».

Глобалізація — це тенденція до єдності світу і до загострення в цивілізованих рамках конкуренції між державами-націями. І тільки згуртована,

консолідована нація зможе ефективно відстоювати національні інтереси. Держава буде тим успішнішою, чим більшою мірою її громадяни будуть здатні до спілкування зі світом [24].

Глобалізація поступово перетворює світ на єдиний простір, для всесвітньої економіки, інформатизація суспільного життя людства, контактів між людьми різних національностей, використання загального досвіду.

Зрозуміло, що складні і суперечливі процеси глобалізації знаходять своє відображення і й у сфері освіти. Передусім активно формуються інноваційні утворення «світовий освітній простір», «європейський освітній простір», «світові освітні мережі». Різні рівні інтеграції освітніх, наукових, педагогічних, урядових, громадських організацій створюють небачені можливості для їх співпраці, взаємодії в умовах інтерналізації різних сфер життя суспільств. Відбувається глобалізація навчальної, дослідницької, інноваційної діяльності за рахунок формування нових незалежних систем дистанційного навчання і дослідницьких мереж.

Високий динамізм змін, глобалізаційні процеси сучасного суспільства визначають зміни ціннісних орієнтацій в освіті. «Тут є надзвичайно широкий спектр завдань — від формування відповідних світоглядних позицій, розуміння українського розвитку в контексті світових цивілізаційних процесів до відпрацювання навичок спілкування зі світом, людьми з інших країн, переймання їхнього досвіду і досягнень. Це особливо важливо в умовах, коли прогрес кожної окремої країни залежить не тільки від зусиль її громадян, але й від того, наскільки вони здатні сприймати все краще, що є в інших країнах. Громадянське виховання, національне згуртування людей у цих умовах стають стратегічним завданням освіти» [24].

Суспільство, держава, нація виробляють свої системи цінностей, що відповідають конкретно-історичній ситуації й фіксуються в матеріальній та духовній культурі народу.

Отже, перед сучасною освітою постає нова тенденція щодо виміру освіти, економіки, суспільства, окремої людини — ціннісного виміру.

На думку Н. Асташової, цінність є психопедагогічним утворенням, у якому присутнє безпосереднє або опосередковане ставлення людини до середовища і самої себе [14].

Цінності — багатоаспектне, різноманітне, суб'єктивне явище. Класифікація цінностей можлива за різними ознаками, а саме: а) за об'єктом засвоєння (матеріальні, морально-духовні); б) за метою засвоєння (егоїстичні, альтруїстичні); в) за рівнем узагальнення (конкретні, абстрактні); г) за способом вияву (ситуативні, стійкі); д) за роллю в діяльності людини (термінальні, інструментальні); є) за змістом діяльності (пізнавальні, предметно-перетворювальні, творчі, естетичні, наукові, релігійні тощо); ж) за приналежністю (особистісні, групові, колективні, суспільні, загальнонародні, загальнолюдські тощо) [130].

Крім того, цінності бувають позитивні й негативні, первинні й вторинні, реальні й потенційні, безпосередні й опосередковані, абсолютні й відносні тощо [317].

При цьому під педагогічними цінностями слід розуміти елементи морального виховання, що є складовою внутрішньої культури людини і виявляються в особистісних настановах, властивостях і якостях, одночасно визначаючи ставлення особистості до суспільства, природи, інших людей, самої себе [14, с. 8-10].

За визначенням О. Савченко, «в галузі шкільної освіти найважливішими є гуманістичні цінності: дитина як головна педагогічна цінність і педагог, здатний до її розвитку, соціального захисту, збереження індивідуальності. А звідси випливає центральна ідея: людина не засіб, а мета, тому не дитину треба пристосовувати до системи освіти, а освіту до неї. Таким чином, сучасне розуміння гуманістичних цінностей освіти спирається на антропологічні й соціокультурні координати [298, с. 20].

Сучасний стан педагогічної теорії і практики, зазначає О. Савченко, вимагає наукового обґрунтування двох систем цінностей: ті, на які має орієнтуватися освіта тепер і на перспективу, і визначення тих, які мають створюватися, формуватися в самому освітньому процесі [298, с. 21]. Засвоєння системи цінностей означає набуття суспільного досвіду, досягнення розумом суті явищ і фактів об'єктивної дійсності і свого місця в суспільному часовому просторі, усвідомлення сенсу людського життя.

Сучасні стратегічні цінності освіти — гуманізм і демократизм, спрямовують навчання і виховання особистості з максимально можливою індивідуалізацією, створенням умов для саморозвитку і самонавчання учнів, тобто осмисленого визначення ними своїх можливостей і життєвих цілей.

Особистісно-орієнтована система освіти потребує відповідної системи світоглядно-ціннісного забезпечення. Її важливими складовими є визнання в кожній дитині особистості, прийняття її індивідуальних особливостей, повагу до її честі і гідності.

В. Огнев'юк, досліджуючи цінності сучасної освіти виділяє, зокрема:

— політико-правові — демократія, справедливість, закон і правопорядок;

— культурні — свобода, творчість, любов, спілкування, діяльність;

— моральні — сенс життя, щастя, добро, обов'язок, відповідальність, совість, честь, гідність;

— національні — державність, традиції, мова, засновані на ідеї здобуття державної незалежності;

— якості освіти з позицій сучасного людиноцентризму [233].

Пріоритетними світоглядними цінностями вітчизняної системи освіти стають: цінності гуманізму, людської та особистісної гідності, соціальної ініціативи і творчості, демократизму, патріотизму, національної самосвідомості [349].

Отже, пріоритетними світоглядними цінностями вітчизняної системи освіти стають: цінності гуманізму, людської та особистісної гідності, соціальної ініціативи і творчості, демократизму, патріотизму, національної самосвідомості [349].

Характеризуючи категорію «освіта», необхідно зупинитись на характеристиках її принципів.

Принципи освіти (від гр. *principium* — начало, основа) — це вихідні положення, на яких ґрунтується діяльність усієї системи освіти в Україні і її підрозділів зокрема.

У Законі «Про освіту» (стаття 6) закріплені такі основні принципи освіти:

- доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою;

- рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку;

- гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей;

- органічний зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, традиціями;

- незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій; науковий, світський характер освіти;

- інтеграція з наукою і виробництвом; взаємозв'язок з освітою інших країн;

- гнучкість і прогностичність системи освіти;- безперервність і різноманітність освіти;

- поєднання державного управління і громадського самоврядування в освіті [120].

Усі заклади системи освіти в Україні у процесі своєї діяльності мають дотримуватися цих принципів і реалізувати їх.

Класична дидактика, характеризує категорію «освіта» такими принципами, як науковість, систематичність і послідовність. Зміст освіти, зазначає В. Краєвський, має бути суворо науковим, об'єктивно відображати сучасний стан відповідної галузі наукового знання з урахуванням тенденцій та перспектив розвитку. Знання, вміння і навички повинні формуватися в певному порядку: кожен елемент навчального матеріалу логічно повинен бути пов'язаний з іншими, наступне спирається на попереднє і готує до засвоєння нового [161].

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

У Білій книзі національної освіти України (2010 р.) акцентується увага на сучасній перспективі та принципах розвитку освіти сьогодення

і майбутнього. Одним із них є принцип існування і розвитку — «культуродоцільності». За цим принципом освіта розглядається насамперед як соціальний інститут з функцією духовного відродження культури людини в суспільстві. Це означає навчання в контексті культури, орієнтацію освіти на характер і цінність культури, на засвоєння її досягнень та її відродження, на засвоєння соціокультурних норм і включення людини в їх подальший розвиток.

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

Стрижневим у сучасній освіті є принцип дитиноцентризму, але не як увага до дитини як такої, до дитини абстрактної, узагальненої, а як до конкретної дитини із її сутнісними характеристиками. Це важливо на всіх етапах освітньої діяльності [17].

Людина у XXI столітті — це людина, яка постійно навчається. Людина, для якої отримання знань стає сутнісною рисою способу життя. Тому в сучасних умовах суттєво актуалізується завдання освіти — навчити людину використовувати отримані знання у своїй практичній діяльності — професійній, громадсько-політичній, побуті тощо. Завдання суспільства, держави формувати, створити умови для безперервної освіти впродовж життя, її неперервності.

Формування здатності до саморозвитку і самореалізації, творчості, самовдосконалення і навчання впродовж життя — важливими завданнями сучасної педагогіки постіндустріалізму.

Освіта в сучасному суспільстві служить людині соціальним і професійним, захистом, дає змогу швидко адаптуватися до життєвих змін, стати самодостатньою особистістю та дає можливості для освіти, самоосвіти та особистого зростання.

Педагогіка постіндустріального світу (на відміну від педагогіки індустріального суспільства) спрямована на розвиток особистості та висуває принцип ефективності педагогічного впливу, який ґрунтується на законах вікової та педагогічної психології. Оскільки особистість виховується особистістю, ефективність педагогічного впливу педагога значною мірою визначається моральними та духовними цінностями самого педагога, філософією його світогляду і погляду на світ. Негативним явищем, які несе з собою глобальне, інформаційне суспільство, може протистояти тільки

особистість педагога — духовного й морального, філософія якого наповнена дитиноцентризмом та людяністю.

Тенденції і національні традиції і сучасного розвитку освіти, а саме: демократизація, переорієнтація на людиноцентристський характер освіти, навчання, виховання, розвиток гармонійної, гуманної, соціально відповідальної особистості сприяють входженню у загально цивілізаційний освітній рух.

Отже, провідними принципами освіти є науковість, системність, гуманістичність, послідовність, людиноцентризм, дитиноцентризм, демократизація, інноваційність, безперервність, доступність, культуродоцільність (рис. 1.2).

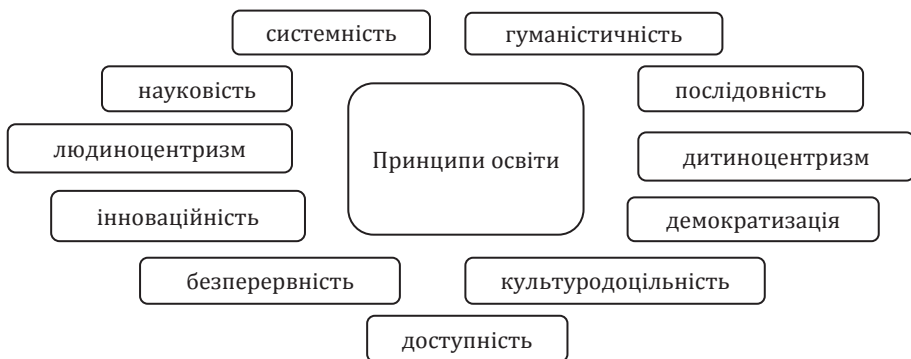


Рис. 1.2

Кожне суспільство відтворює себе через систему освіти, транслюючи наступному поколінню ті знання, уміння, навички, які дають змогу молодій людині включатися в структури суспільства, адаптуватися до їх змін, жити у суспільстві, реалізовувати себе як в особистісному, так і в професійному напрямках. З іншого боку, цивілізаційні тенденції розвитку, на думку В. Кременя, ставлять нові вимоги перед людиною, а отже, і перед освітою, що відіграє вирішальну роль у становленні кожної особистості [24, с. 3].

Акцентуємо увагу на рогляді питання системи освіти. Система освіти стала об'єктом вивчення як зарубіжних (С. Аронович, У. Бек, П. Бурдье, П. Друкер, Х. Жирокс, К. Манхейм та ін.), так і вітчизняних (В. Бакіров, Г. Климова, К. Астахова, Є. Подольська, І. Півнева та ін.) дослідників, які зазначали, що система освіти створює можливості розвивати особистість у двох основних напрямках: 1) розвиток соціально значимих якостей: формування інтелектуального, морального і ресурсного потенціалу суспільства і держави; сприяння політичному, економічному і культурно-технологічному розвитку суспільства; 2) самої особистості, суспільства і держави; підготовка людини до успішної й безпечної перетворювальної діяльності в сучасному соціумі.

Система освіти України представляє собою сукупність навчально-виховних і культурно-освітніх закладів, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти, які згідно з Конституцією та іншими законами України здійснюють освіту і виховання громадян. Функціонування системи освіти забезпечується державою. У статті 53 Конституції України визначено: «Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням і студентам» [153].

Система освіти — різновид соціальної системи, що характеризується як штучна, динамічна, відкрита й діяльна система. Система освіти — найзагальніша педагогічна система, побудована відповідно до соціальних вимог, які висувуються до неї, є конкретною й централізованою. Соціальні інститути, що виконують освітні (розвиток, навчання й виховання) функції й поєднані в єдиний освітній простір, є підсистемами системи освіти. До системи освіти входять ясла, ДНЗ, ЗНЗ, професійні школи, позашкільні навчальні заклади, ВНЗ [108, с. 240–241].

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

Структура й доцільність створеної в державі системи освіти характеризують її ефективність і перспективність розвитку. На початку ХХІ ст. в Україні склалась така система освіти.

1. Дошкільна освіта. Її здійснюють дошкільні навчальні заклади: ясла, ясла-садки, дитячі садки, ясла-садки компенсуючого типу, будинки дитини, дитячі будинки інтернатного типу, ясла-садки сімейного типу, ясла-садки комбінованого типу, центри розвитку дитини, дитячі будинки сімейного типу.

2. Загальна середня освіта. Основним видом закладів, у яких здобувається загальна середня освіта, є середня загальноосвітня школа трьох ступенів: перший — початкова школа, що забезпечує початкову загальну освіту, другий — основна школа, що забезпечує базову загальну середню освіту, третій — старша школа, що забезпечує повну загальну середню освіту. Для розвитку здібностей, обдарувань і талантів дітей створюються профільні класи, спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, колегіуми, а також різні типи навчально-виховних комплексів, об'єднань. Для здобуття загальної середньої освіти можуть створюватися вечірні (змінні) школи, а також

класи, групи з очною, заочною формами навчання при загальноосвітніх школах.

3. Позашкільна освіта. До позашкільних закладів освіти належать палаци, будинки, центри, станції дитячої та юнацької творчості, школи мистецтв, студії, початкові спеціалізовані мистецькі заклади освіти, бібліотеки, дитячі театри, парки, оздоровчі центри та інші заклади.

4. Професійно-технічна освіта. Професійно-технічними закладами освіти є: професійно-технічне училище, професійно-художнє училище, професійне училище соціальної реабілітації, училище-агрофірма, училище-завод, вище професійне училище, навчально-виробничий центр, центр підготовки і перепідготовки робітничих кадрів, навчально-курсний комбінат, інші типи закладів, що надають робітничу професію [170].

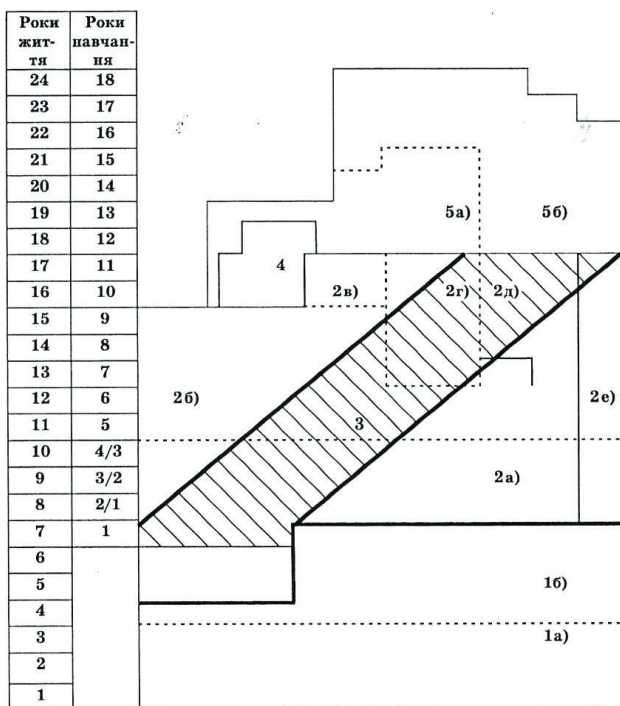


Рис. 1.3. Структурна модель системи освіти

1. Дошкільні навчальні заклади: 1а) дитячі ясла; 1б) дитячі садки.
2. Середні заклади освіти: 2а) початкова школа (1–4 кл.); (середня); 2б) основна школа (5–9 кл.) (загальноосвітня); 2в) старша школа (10–11 кл.) (школа I–III ступенів); 2г) ліцеї; 2д) гімназії; 2е) спеціалізовані школи.
3. Позашкільні заклади.
4. Професійно-технічні заклади.
5. Вищі заклади освіти: 5а) технікуми, училища, коледжі; 5б) інститути, академії, університети, консерваторії.

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

Категорія «освіта» передбачає також поєднання новітніх природничо-наукових і гуманітарних знань. Це зумовлено більш глибоким осмисленням зв'язків між дисциплінами, інтеграція яких забезпечує фундамент підготовки особистості до життя. Взаємозв'язок навчальних предметів, об'єднання (в сенсі змісту навчання) окремих навчальних дисциплін між собою мають метою створення у свідомості людини цілісної картини, яка слугує науковою основою його наступної практичної діяльності.

Отже, аналізуючи категорію освіти в сучасному суспільстві, зазначимо, що визначення освіти як педагогічної категорії на сучасному етапі полягає у пошуку нових шляхів розвитку освітніх систем; всебічному розвитку людини як особистості, а насамперед формування та розвиток дитини як найвищої цінності суспільства, у збагаченні на цій основі її інтелектуального, творчого, культурного потенціалу, підвищення освітнього рівня особистості впродовж життя, а також у забезпеченні народного господарства кваліфікованими фахівцями. Головне завдання — навчання, виховання, розвиток особистості, підготовка її до життя в сучасному суспільстві. Зазначимо, що на розвиток та процес глобалізації освіти в сучасних умовах впливають такі взаємопов'язані чинники: швидкозмінність і швидкоплинність процесів суспільного розвитку; соціально-економічні трансформації в суспільстві, що призвели до появи принципово нового для нашої економіки і соціального буття явища — ринку праці; інтеграційні тенденції у світі; інформаційний «вибух» у суспільстві, зумовлений появою нових інформаційних технологій і мультимедіа. Освіта, виконуючи свою гуманістичну місію, має підготувати особистість до життя в сучасному відкритому світі. Тому розвиток і глобалізація освіти зумовлені всіма чинниками й умовами існування суспільства: економічними, політичними, соціальними, культурними і т.п.

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

1.2 ДОШКІЛЬНА ОСВІТА У СТРУКТУРІ ЗАГАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

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

Державні документи у сфері освіти визначають дошкільну освіту сьогодні висхідною, початковою ланкою освіти: це насамперед Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» [220], Закони «Про дошкільну освіту» [119], «Про охорону дитинства», «Про позашкільну освіту», «Про вищу освіту», Національна стратегія розбудови освіти в Україні до 2021 року, в яких позиціонується також необхідність наукового забезпечення модернізаційних процесів у вітчизняній системі освіти щодо відповідності її сучасним світовим тенденціям.

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

1.2.1 ФЕНОМЕН «ДИТИНСТВО» В СУЧАСНОМУ ОСВІТЯНСЬКОМУ ПРОСТОРІ

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

Характерною особливістю дошкільного дитинства є те, що в цей період забезпечується загальний розвиток дитини, який зумовлюється змінами психічних процесів, їх якісними і структурними перетвореннями. Характерною особливістю психічного розвитку людини є здатність до накопичення змін, «надбудови» нових знань уже здобутими. Розвиток,

досягнутий дитиною в дошкільному віці, слугуватиме підґрунтям для набуття нею в наступному віковому періоді спеціальних знань, умінь і навичок, формування стійких особистісних якостей.

З гуманістичних позицій дошкільне дитинство розглядається як:

— самоцінний етап життя людини;

— етап підготовки до наступного періоду життя — шкільного дитинства;

— період, упродовж якого формуються провідні риси особистості, що визначатимуть її спрямованість, поведінку і діяльність протягом усього життя [263].

Розглядаючи дитинство з філософських позицій, світ дитячої свідомості Е. Субботський стверджує: «Світ дитячої свідомості поруч з нами, він усередині нашого дорослого світу. Він дивиться на нас очима дитини, розмовляє з нами її голосом. Виражає себе в її вчинках. Як зазирнути в цей світ? Спосіб тільки один: жити, говорити, діяти з його посланцями-дітьми. Хоча б «ззовні», побічно, за ознаками, натяками «розшифровувати» його, відчинити заповітні двері у світ дитячої свідомості. Не заглянувши в цей світ, не можна не тільки виховувати інших - неможливо зрозуміти самого себе» [314].

З культурно-соціальної позиції поняття «дитинство» розглядають як спільне бачення того, що дитинство є невід'ємною частиною життя й культури всього людства й кожного народу нашої планети.

Анатомія, фізіологія, педіатрія вивчають дитинство як період зростання людини. Для періодизації дитинства передусім слугують об'єктивні морфологічні ознаки: зміна молочних зубів, завершення статевого дозрівання, формування кістяка тощо. Дослідження російських педіатрів (Н. Гундобін, В. Кащенко, Г. Россолімо, І. Тарханов) спрямовані на обґрунтування методів діагностики та навчання розумово відсталих дітей. Праці П. Лесгафта, В. Бехтерева та І. Сеченова розкривають проблеми сенсомоторної інтеграції як впливового фактору розвитку дитини [236].

З біологічного погляду, дитинство — це не тільки віковий період від народження до 12 років, що характеризується певними фізіологічними особливостями протікання хвороб, але й результат впливу довколишнього середовища на дитину [148].

Термінологічні джерела потрактовують дитинство як: «етап онтогенетичного розвитку людини, що охоплює період від народження до підліткового віку» [251, с. 147]; «етап розвитку людини, що передуює дорослості; характеризується інтенсивним розвитком організму і формуванням вищих психічних функцій» [142, с. 36]; «період інтенсивного фізичного та психічного розвитку індивіда, протягом якого відбувається підготовка його до життя дорослих. Ця підготовка забезпечується системою навчання та виховання і є наслідком засвоєння індивідом досвіду людства, здобутків його матеріальної та духовної культури» [84].

У психологічній науці існує кілька напрямів дослідження дитинства: загальний психологічний розвиток дитини (Л. Виготський, Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, Г. Люблінська, С. Холл); концепції навчання та розвитку дітей (Л. Венгер, В. Давидов, О. Дяченко, Е. Торндайк, Ж. Піаже); проблеми періодизації дитячого розвитку (Л. Виготський, Д. Ельконін).

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

Водночас, як стверджують представники іншого напрямку, недостатньо тільки врахування реальної ситуації, необхідно забезпечити керований особистісний і соціальний розвиток дитини в процесі спеціально організованого навчання й виховання, оскільки це має суттєве значення для її подальшого психічного розвитку. Так, Е. Торндайк, убачає в навчанні процес набуття якостей особистості, внутрішньо пов'язаних з розвитком психіки, які становлять певною мірою основу всього його наступного життя [265].

Аналогічна позиція Ж. Піаже, який стверджує, що керований психічний розвиток — це шлях розвитку інтелекту дитини, а отже, й ефективного саморозвитку особистості [98].

Істотним внеском у розвиток дитячої психології є обґрунтоване Л. Виготським, поняття «зона найближчого розвитку» та «зона актуального розвитку». Зона актуального розвитку відображає систему вмінь і навичок, які дитина вже опанувала і на основі яких вона спроможна розв'язувати пізнавальні та інші задачі. Рівень актуального розвитку обумовлює зону найближчого, тобто коло умінь, які дитина зможе опанувати самостійно або за умови сприяння старших у процесі навчання. У зоні найближчого розвитку дитина за допомогою дорослого набуває досвіду для здійснення наступного самостійного кроку в будь-якій діяльності. Так, набуття соціального досвіду поступово відбувається в найближчому колі дитини — сім'ї, дошкільному закладі, потім класі і початкової школи, який і становить простір для процесу соціалізації. Зона найближчого розвитку співіснує із зоною варіативного розвитку, який забезпечується щодо дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, в тому числі й контекстом дитячої субкультури, тобто того соціально-культурного середовища, що задає смисли, життєві орієнтири окремій дитині. Якщо дорослий світ

створюють зону найближчого розвитку дитини, готуючи її до освоєння соціальних норм і стереотипів відповідної культури, то група однолітків, які є носіями дитячої субкультури, зумовлюють зону варіативного розвитку, задаючи одночасне існування в діалозі різних культур, інших логік, забезпечуючи готовність дитини до розв'язання завдань у непередбачуваних обставинах [236].

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

У працях соціально-психологічного спрямування розкривається психологічний підхід до поняття дитинства як соціального феномена. Характеризується не стільки особистість дитини, скільки психологія дитячих груп, дитячих товариств. Такий підхід дає можливість вести мову про вплив соціальної ситуації на процес і забезпечення соціалізованості, вихованості дитини як суспільної істоти. Ця ідея розроблялась у наукових працях А. Петровського [212] та його школи. Розвиток й узагальнення досліджень означеного напрямку представлено в роботах В. Абраменкової [1], О. Кононко [152], В. Кудрявцева [167], Д. Фельштейна [346].

Дитинство як наукове поняття усталилось на початку XVIII століття. У попередньому XVII столітті дитинство розглядали тільки як період незрілості, начебто відхилення від норми, під якою розуміли дорослість.

В історії розвитку людства існує шість типів ставлень дорослих до феномена «дитинство»:

- первісний інфантицид;
- період, коли дорослі залишали дітей — ігнорування;
- сприйняття дитини як матеріал, який можна використовувати для зміни дитячої природи — амбівалентний період;
- вирішальний вплив організованого виховання в епоху Відродження — нав'язливий стиль;
- соціалізація дитини з «верхів» та «низів» суспільства XIX століття;
- допомога і підтримка дитинства при збереженні індивідуальності дитини в другій половині кінця XIX століття [109, с. 17].

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

Період ігнорування — (IV–XIII ст.) характеризувався визнанням наявності в дитині душі, але водночас прагненням віддалитися від неї (годувальниця, виховання в монастирі або в чужій родині), ігноруванням її

інтересів, бажань, проблем (занедбаність, пригнобленість — характерні риси ставлення до дитини в родині).

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

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

Період соціалізації дитини (XI — середина XX ст.) передбачав виховання тренування волі дитини, підготовка її до майбутнього самостійного життя. Дитина виступала об'єктом виховного впливу, який розглядався як єдино можливий спосіб набуття позитивного соціального досвіду.

Із середини XX ст. найвищим став період дитині максимально розвинути її індивідуальність, набутти власного соціального досвіду. Звідси — прагнення батьків до емоційної близькості з дітьми, розуміння, емпатії тощо. Водночас зазначимо, що трагедія останньої, сьогоденної, стадії полягає в тому, що поряд з рівнем високого осмислення фасилітаційної місії дорослої частини людства поширюється, на жаль, принципово відмінна позиція, пов'язана з безвідповідальним ставленням до культури дитинства, наслідком чого стає занадто раннє занурення дитини у світ дорослої культури [149, с. 23].

Характерним для сучасного періоду, вказує А. Богуш, є розуміння головної своєї функції як допомоги дітям у їхньому особистісному становленні та соціалізації, у визначенні індивідуальної стратегії життєтворення... процесу активного самостановлення, яке відбувається у внутрішньому плані кожної дитини й для якого ми, доросли, повинні створити відповідні умови [29].

Отже, ми бачимо різні представлений огляд змінної позиції дорослої частини людства до дитинства, розуміння й адекватної оцінки його сутності. На кожному з історичних етапів суспільство намагалось віднайти відповідні способи взаємодії з дітьми, визначало найбільш ефективні засоби впливу на їхній розвиток. Зазначимо, що розуміння ролі дитинства та його самоцінності — важливіше завдання і сучасної освіти. Його вирішення дозволяють окреслити зміст, виділити пріоритетні завдання виховання і розвитку дітей, виокремити ціннісні орієнтири педагогічної взаємодії з дитиною.

Аналіз наукового феномену засвідчив, що на сучасному етапі розвитку освіти XX–XXI століть існують кілька психологічних і педагогічних концепцій, які по-різному розуміють феномен «дитинство».

Так, Д. Ельконін, узагальнюючи ідеї Л. Виготського про розвиток дитини, розглядає природу дитинства в контексті конкретно-історичних умов, що визначають розвиток, закономірності, самобутність і характер змін дитинства людини. Розглядаючи дитинство як соціально-психологічне явище в життєдіяльності людини, вчений визначає його як необхідну умову для набуття особистісних людських способів задоволення органічних, соціальних, духовних потреб. Потенційна сила дитинства, при цьому полягає в оволодінні дитиною людською культурою. Учений, стверджує, що, оволодіти духовними та практичними способами людських взаємовідносин у світі дитина може тільки за допомогою дорослих і взаємозв'язку з ним, саме так відбувається розвиток людини [109].

За Д. Фельдштейном, дитинство — це особливий стан розвитку людини в суспільстві й водночас узагальнений суб'єкт, що цілісно протистоїть дорослому світові та взаємодіє з ним на рівні суб'єкт-суб'єктних відносин. За концепцією Д. Фельдштейна, дитинство як особливе явище соціального світу, автор розглядає як «функціональне, змістовне і сутнісне» [346].

За Д. Фельдштейном, функціональне дитинство — це об'єктивно необхідний стан у динамічній системі суспільства, стан процесу визрівання підростаючого покоління до відтворення майбутнього суспільства; змістовне дитинство — процес постійного фізичного зростання, накопичення психічних новоутворень, освоєння соціального простору, рефлексії всіх відносин у цьому просторі, визначення в ньому себе, власної самоорганізації, яка відбувається у постійно розширених і ускладнених контактах дитини з дорослим співтовариством та іншими дітьми; сутнісне дитинства, за словами вченого становить особливий стан соціального розвитку, коли біологічні закономірності, пов'язані з віковими змінами дитини, значною мірою проявляють свою дію, «підпорядковуючись» регульовальним і визначеним діям соціального [109, с. 18].

У концепції В. Кудрявцева унікальність людського дитинства полягає в особливому його місці в соціокультурній системі. Саме дитинство, на думку вченого, визначає буття культурного цілого і долю окремого індивіда. Враховуючи думку В. Вернадського, який називав дитинство «планетним явищем», дослідник розглядає дитинство як «макрокосмологію», а не «розвивальну похідну» від «що розвивається соціумом». Цінність дитинства, на думку В. Кудрявцева, полягає в розвивальній взаємодетермінації культури і дитинства як сфери самої культури. Звідси впливають два головні взаємодоповнюючі завдання, які вирішує дитина, — культурозасвоєння і культуротворення. Ці самі завдання вирішує і дорослий, підтримує і збагачує унікальний досвід взаємодії дитини з культурою. Результатом їх вирішення для дітей і для педагога буде субкультура дитинства [109, с. 19].

Аналогічну думку знаходимо в працях К. Вентцеля, який також стверджує, що дитині слід надати можливість «зжити дитинство» в усій його повноті життєвих запитів і властивих йому прагнень [59].

Ідею становлення дитячої субкультури поділяють і розробляють психологи В. Абраменкова, М. Каган, А. Петровський, К. Соколов, Є. Субботський. Розглядаючи природу культури дитинства, М. Каган виявляє в ній свого роду два шари. Один з них — безпосередньо субкультура дитинства: середовище, оточення, культурні форми, які створюють дорослі та діти. Другий — прояв дитячої субкультури, тобто форми власної діяльності дитини [109].

У зв'язку з цим дитяча субкультура в широкому сенсі — це все, що створено людським суспільством для дітей і дітьми. У більш вузькому — це смисловий простір цінностей, настанов, способів діяльності і форм спілкування, які здійснюють у дитячих спільнотах в тій чи тій конкретно-історичній ситуації розвитку. Змістом дитячої субкультури, на думку, В. Абраменкової, є: ігри, фольклор, дитячий правовий кодекс, гумор, магія і міфотворчість, релігійні уявлення, філософія, словотворчість, естетичні уявлення дітей [109].

У концепції нової психології дитинства Э. Орлова [236] світ дитинства поряд зі світом дорослих — абсолютно рівноправні частини, аспекти світу людини. Ще Я. Корчак писав: «Граю я чи говорю з дитиною — переплелися дві однаково зрілі хвилини мого і її життя» [156].

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

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

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

В. Зеньковський у своїй концепції дитинства зазначав: «Основна наша помилка щодо ставлення до дітей полягає в тому, що ми вважаємо дитячу душу в усьому схожою з нашою, виходячи з думки, що в дитячій душі мають місце ті самі психічні рухи, що і в нас, — тільки ще нерозвинені, слабкі. Дитяча душа за таким поглядом, — це душа дорослих в мініатюрі, це рання стадія в її розвитку» [124].

Такий підхід науковець визначає як біологічний у розумінні дитинства, який не дозволяє розкрити його своєрідність і завдання. Поділяючи

погляди К. Гроса, В. Зеньковський стверджує, що «ми не тому граємо, що ми діти, але для того й дано нам дитинство, щоб ми грали. Функція дитинства згідно з цієї формули полягає в тому, щоб дати розвинутися дитині, не вступаючи в пряме спілкування з дійсністю, але водночас не віддаляти його цілком від дійсності. Ігри і є тією формою активності, в якій найкраще вирішуються завдання дитинства, не відводячи від реальності, вони послаблюють прямими з ними взаємодіями шляхом уведення в гру фантазію» [124]. Основна функція фантазії, уяви полягає в обслуговуванні емоційної сфери дитини відповідно до «закону подвійного вираження почуття», який було відкрито В. Зеньківським. Отже, ця авторська концепція дитинства дозволяє отримати відповідь на запитання: заради чого кожному з нас дано дитинство? Заради фантазії, а робота фантазії заради гри, а гра заради вираження нашого емоційного життя, розкриття і усвідомлення почуття, а почуття заради душі, в якій відбивається істинний сенс нашого буття, людського існування [109, с. 17–21].

У змістовому наповненні поняття дитинства С. Литвиненко, В. Ямницький вбачають процес підготовки до відтворення майбутнього суспільства; процес постійного фізичного росту, накопичення психічних новоутворень, освоєння соціального простору, рефлексії всіх стосунків у цьому просторі, визначення в ньому себе [182].

Науковці застосовують термін дитинство для позначення його вікових меж в онтогенезі — від народження до підліткового віку. Відповідно до прийнятої періодизації, дитинство охоплює такі періоди: вік немовляти-від народження до 1 року, раннє дитинство (1–3 роки), дошкільний вік (3 роки — 6–7 років) і молодший шкільний вік (6–7–10 років) [166]. Водночас це не споконвічно гомогенна груп індивідів, що перебуває на шляху до дорослішання, а структурний компонент суспільства, що відображає його основні соціальні та культурні зміни.

Видатні педагоги надають дитинству особливого значення, підтверджуючи його самоцінність у житті окремої людини. В. Сухомлинський визначає дитинство як найважливіший період людського життя, не підготовку до майбутнього життя, а реальне, яскраве, самобутнє, неповторне життя [329, с. 437].

За Ш. Амонашвілі, дитинство — це не тільки віковий період, коли дитині хочеться грати, стрибати, бігати й кататися, коли вона ще безтурботна, а це ще процес дорослішання, це життя людини, що переходить з одного якісного стану в інший, більш високий [3]. Ш. Амонашвілі визначає дитинство як безмежність і неповторність, як особливу місію для себе та для людей. «Дитина зі своєю місією — це означає, що кожна дитина є неповторною і наділена від Природи особливим, теж неповторним, поєднанням можливостей, здібностей. Є й загальні для всіх можливості і здібності, але є й своя родзинка у кожного. Що це за родзинка? Я її розглядаю як зернятко, в якому зберігається суть місії, і якщо допомогти

йому розвинутися, вирости, створити умови доброзичливості, то дитина, став дорослим, принесе оточуючим його людям у чомусь якесь, хоч малесеньке, полегшення, яку-небудь радість, стане для когось соратником, помічником, надією. Таких буде більшість. Але будуть і такі, які збудують, «диво» для всього людства, і людство довго буде вдячним їм» [6].

У працях педагогів (Л. Артемова, А. Богуш, М. Вашуленко, Т. Пироженко, О. Савченко) визначається зміст дитячих видів діяльності, форми, способи спілкування та взаємодії, особливості мовлення, дитячої творчості, проблеми навчання та виховання дітей [127].

А. Богуш пов'язує період дитинства зі становленням особистості, періодом пізнання нею соціуму, відкриття царини Життя в усьому його розмаїтті, з усіма позитивними й негативними проявами, це перші кроки навчання, жадоба знань, перші радощі, перші розчарування й перші сльози [28].

Науковець дає таке визначення феномена «дитинство — це динамічне соціальне утворення в межах вікового періоду від народження до повноліття, що характеризується специфічними ознаками, має власну субкультуру та будується на особливих соціальних зв'язках і відносинах» [29]. У визначенні феномена «дитинство» автор виділяє дві стратегічні стрижневі лінії, що перетинаються, не існують одна без іншої: це самоцінне значення дитинства як динамічного соціального утворення та особистісне значення для кожної дитини соціального осередку, в якому відбувається її становлення, розвиток, розквіт [29].

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

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

Отже, з аналізу різних підходів, дитинство розглядається наукою як постійно поновлювана сукупність індивідів, що перебувають на особливій стадії життєвого циклу від народження до повноліття, й водночас — як динамічне соціальне явище, що будується на особливих суспільних зв'язках і відносинах, спрямованість яких визначається поступовою зміною статусу дитини як об'єкта виховання і суб'єкта громадського життя [285].

Теоретичний аналіз культурологічних, філософських, психологічних, педагогічних джерел з проблеми дитинства дозволив виділити його специфічні риси:

— дитинство — період життя людини, у якому закладаються основні риси особистісної активності та особистісні властивості, цінності, які визначають якості майбутнього життя;

— це період, коли людина найбільш вразлива, незахищена від впливів до навколишнього середовища, соціального, психологічного й фізичного насильства;

— на всіх етапах існування дитинство характеризується постійною орієнтацією на дорослий світ, потребою бути залученим до світу та потребою взаємодіяти з ним;

— дитинство — виражена в діях і мові сукупність об'єктів, подій, процесів, соціальних інститутів і соціальних практик у ставленні до нього; ця сукупність формується й підтримується суспільством, а також постійно відновлюється в процесі життєдіяльності дітей, які отримують соціальні уявлення та інтегруються в соціум [360].

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

1.2.2 Дошкільна освіта — початкова ланка загальної системи освіти України

Зазначимо, що вік індивіда від народження до 6–7 років належить до першого дошкільного дитинства. Дошкільна освіта покликана забезпечити гармонію єднання дитини з природою та прилучення до динамічного, стрімкого, насиченого технікою сьогодення. Як стверджує американський психолог Б. Фуллер: «Усі діти народжуються геніями, але впродовж перших шести років ми допомагаємо їм позбутися цієї геніальності» [234].

Погляд на дошкільне дитинство як на самоцінний, самобутній і неповторний період життя особистості поділяють сучасні українські науковці І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Кочубей, В. Кремень, В. Кузь, Н. Побірченко, Т. Поніманська, Ю. Приходько, О. Сухомлинська, О. Савченко та ін., тому завданням дошкільної ланки освіти є соціально організована підтримка зростання кожної особистості, її соціокультурного становлення. Дошкільне дитинство є важливою передумовою успішного розвитку особистості в наступні роки.

Дошкільна освіта потребує уваги з погляду збільшення її можливостей щодо раннього розвитку людської особистості, виявлення обдарова-

ності, задатків, сприяння формуванню здібностей, талантів кожної дитини на основі компетентнісного підходу і створення розвивального середовища [234].

Дошкільна освіта є першою ланкою неперервної освіти, тому в сучасній національній освіті існує потреба в узагальненні й систематизації досвіду, вирішення проблеми, що виникли на шляху розвитку вітчизняної дошкільної освіти, теоретичного осмислення здобутків дошкільної освіти, традицій, тенденцій, закономірностей, що допоможе усвідомити її значення, неперервність, глибоко проникнути в її сутність, мету, зміст і форми організації.

Головним пріоритетом сучасної дошкільної освіти є особистість дитини. Створення умов для удосконалення її неповторної унікальності, розвитку здібностей та обдарувань сприятиме всіляким успіхам дитини в майбутньому, що, у свою чергу, позитивно позначатиметься на благополуччі держави. Таким чином, фундаментом нової системи освіти є її дошкільна ланка. Адже доступність до якісної освіти започатковується з дошкільної освіти, оскільки саме вона є базою цілісного розвитку майбутніх громадян України, фундаментом творення нового освітнього процесу.

Національна система дошкільної освіти має багату історію. Так, одна із засновників національної дошкільної освіти С. Русова, зазначає, що виховання дитини повинно спиратися на такі основні положення:

- принцип природовідповідності — врахування вікових психологічних особливості дітей, їхніх природних задатків, здійснення розвитку і виховання дітей їх рідною мовою;

- освіта дітей будь-якого віку повинна ґрунтуватись на засадах української національної культури;

- національне виховання відбувається засобами рідної мови, фольклору, різних видів мистецтва, кращих творів художньої літератури;

- необхідно прилучення дітей до загальнонародської культури через їх ознайомлення із здобутками культури рідного народу;

- зацікавлення дітей пізнавальною діяльністю;

- творчий підхід педагога до своєї професійної діяльності;

- широке залучення гри в роботу з дошкільниками;

- співробітництво дорослого з дітьми в процесі їх учіння;

- підготовка педагога до здійснення роботи з дошкільниками;

- організація дошкільної освіти на засадах творчості, активної пізнавальної діяльності;

- забезпечення умов для саморозвитку, самонавчання, самовиховання дітей як неодмінного чинників розвитку пізнавальної активності дитини дошкільного віку;

- необхідність викликати в дитини цікавість до пізнавальної діяльності, збудити духовні сили;

— здійснення особистісно зорієнтованого підходу через врахування дитячої індивідуальності;

— організація освіти, в тому числі підготовки дитини до навчання у школі в дошкільному дитинстві, з урахуванням світової педагогічної думки [290].

Софія Русова зазначала: «Раніше дотримувалися такої думки, що виховання починається зі школи, й доки дитина не має шкільного віку, доти не потребує ніякого виховання. Але за останній час психологія довела, що такий погляд дуже шкідливий й неправдивий, бо всі нахили дитини, її здоров'я, її характер — усе це розвивається, бере напням і зміцнюється у перші роки життя, і в 8 літ вже дитина має свої сталі звички, погані чи добрі — в залежності від оточення, свою волю й свої змагання, з якими вже нелегко боротися в школі, бо легше не дати вкорінитися тому чи тому почуттю, аніж його поборювати, коли воно уже зміцнилося» [290].

Дослідження американських науковців Адама Сливоцького і Давида Моррісона переконливо підтверджують виняткову важливість дитинства, адже здатність людини навчатися майже наполовину закладається в перші чотири роки життя, а ще одна третина — до восьми років. Отже, до восьми років у мозку людини формуються головні нервові шляхи, на яких ґрунтується здатність до навчання. По досягненні дитиною десятирічного віку клітини, що не утворили нових нервових зв'язків, відмирають, а відтак людина втрачає значну кількість потенційних здібностей. «Кожна здорова нормальна дитина, за словами С. Русової бажає гуляти, це природний стан дитини, коли вона грається, гра робить з дитиною те, що вода з камінчиками» [291].

На початку ХХІ століття і у світовому освітньому просторі відбулися суттєві зміни у ставленні до сфери «дошкільна освіта».

У жовтні 2010 року пройшов Всесвітній форум ЮНЕСКО з дошкільної освіти, в якому взяли участь 137 країн світу. У резолюції форуму відзначено: фундаментом освіти є дошкільна освіта.

Так, Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)» (1993) визнала пріоритетність родинного виховання дітей та завдання реформування дошкільного виховання. У програмі вперше термін «дошкільне виховання» замінено терміном «дошкільна освіта», яку визначили як вихідну ланку у системі безперервної освіти, становлення і розвитку особистості [102].

Пріоритетними напрямками реформування дошкільного виховання було визначено: розвиток у дитини духовності як домінуючого начала у структурі особистості; своєчасне виявлення ранньої обдарованості, забезпечення умов для розвитку талановитих дітей; дослідження динаміки стану здоров'я та психічного розвитку дошкільників; інтеграція родинного та суспільного дошкільного виховання; удосконалення навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах з урахуванням особистісних якостей, стану здоров'я, природних задатків дитини [102].

Передбачались такі шляхи реформування дошкільного виховання: комплексне вивчення проблем родинного і суспільного виховання в сучасних соціальних умовах; встановлення вікових нормативів фізичного і психічного розвитку дітей; створення організаційно-методичної служби сім'ї, її психолого-педагогічне забезпечення з урахуванням необхідності відродження родинних традицій, сучасної культурно-побутової сфери; створення оптимальних науково-методичних, організаційних, санітарно-гігієнічних, матеріально-технічних, естетичних умов функціонування дошкільних навчальних закладів різних типів і профілів; розроблення державних та авторських програм, базового компонента дошкільної освіти, вироблення критеріїв їх експертизи та оцінки на основі психофізичних, соціальних, педагогічних, гігієнічних вимог; створення мережі дошкільних навчальних закладів нового покоління; оновлення змісту, форм і методів навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку [102].

Стратегічні завдання програми «Освіта» знайшли свій подальший розвиток у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002) [220], у якій було визначено мету державної політики щодо розвитку освіти, що полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України; пріоритетні напрями державної політики щодо розвитку освіти у XXI столітті. У стратегічному документі — Національній доктрині розвитку освіти України в XXI ст. позиціонується необхідність наукового забезпечення модернізаційних процесів у вітчизняній системі освіти.

Особлива увага зверталась на національний характер освіти, втілення в життя національної ідеї, що підпорядкована консолідації українського народу в українську політичну націю, яка прагне жити в співдружності з усіма народами і державами світу. Був проголошений курс на модернізацію освіти в Україні, спрямовану на забезпечення її якості відповідно до найновіших досягнень вітчизняної і світової науки, культури та соціальної практики. Одне із чільних місць у Доктрині було відведено «дошкільній підготовці дітей», як от: безоплатність навчання і виховання; дотації держави на утримання дітей у дошкільних закладах; широка й різноманітна мережа дошкільних закладів і навчальних комплексів (загальними, з профільними групами різного спрямування, компенсуючими та комбінованими; групами короткочасного перебування, прогулянковими, оздоровчими тощо) різних форм власності; охоплення усіх дітей, незалежно від місця проживання, різними формами медичного огляду і безоплатної підготовки дітей до школи; створення системи підтримки молодих сімей.

Одним із провідних принципів освіти Доктриною було визнано безперервність, яка забезпечується шляхом наступності змісту та координації освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб для можливого переходу до наступних ступенів [220, с. 6].

Отже, державні стратегічні документи програма «Освіта» («Україна XXI століття») та «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» стали підґрунтям для подальшого розвитку, реформування, оновлення й модернізації змісту дошкільної освіти в Україні.

Уперше в історії педагогічної освіти було розроблено Закон «Про дошкільну освіту» (2001 р.), в змісті якого поняття «дошкільне виховання» було трансформоване в термін «дошкільна освіта» та було визначено дошкільну освіту — цілісним процесом, спрямованим на: забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; формування в дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду [119].

У Законі визначено правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи дошкільної освіти, яка забезпечує розвиток, виховання і навчання дитини, ґрунтується на поєднанні сімейного та суспільного виховання, досягненнях вітчизняної науки, надбаннях світового педагогічного досвіду, сприяє формуванню цінностей демократичного правового суспільства в Україні.

У ст. 4 Закону України «Про дошкільну освіту» подано обов'язковість первинної складової частини системи безперервної освіти в Україні — дошкільної освіти» [119].

Вперше в Законі «Про дошкільну освіту» визначено права дитини у сфері дошкільної освіти: дитина має гарантоване право на безоплатну дошкільну освіту в державних і комунальних дошкільних навчальних закладах; безпечні та нешкідливі для здоров'я умови утримання, розвитку, виховання і навчання; захист від будь-якої інформації, пропаганди та агітації. Що завдає шкоди її здоров'ю, моральному та духовному розвитку; безоплатне медичне обслуговування у державних і комунальних дошкільних навчальних закладах; захист від будь-яких форм експлуатації та дій, які шкодять здоров'ю дитини, а також від фізичного й психічного насильства, приниження її гідності; здоровий спосіб життя. У статті 9 «Здобуття дошкільної освіти» Закону про освіту зазначено, що громадяни України незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етичного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак мають рівні права на здобуття дошкільної освіти у дошкільних навчальних закладах незалежно від підпорядкування, типів і форми власності, а також у сім'ї. Здобуття дошкільної освіти в дошкільних навчальних закладах незалежно від підпорядкування, типів і форм власності має забезпечити виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти.

Систему дошкільної освіти в Україні становлять: дошкільні навчальні заклади незалежно від підпорядкування, типів і форм власності; наукові і методичні установи, органи управління освітою; освіта в сім'ї.

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

Дитина може здобувати дошкільну освіту за бажанням батьків або осіб, що їх замінюють: у дошкільних навчальних закладах незалежно від підпорядкування, типів і форм власності, у сім'ї, за допомогою фізичних осіб з високими моральними якостями, які мають відповідну педагогічну освіту, ліцензію на право надання освітніх послуг у сфері дошкільної освіти та стан здоров'я яких дозволяє виконувати обов'язки педагога.

Принципами дошкільної освіти виступили: доступність для кожного громадянина освітніх послуг, що надаються системою дошкільної освіти; рівність умов для реалізації задатків, нахилів, здібностей, обдарувань, різнобічного розвитку кожної дитини; єдність розвитку виховання, навчання і оздоровлення дітей; єдність виховних впливів сім'ї і дошкільного навчального закладу; наступність і перспективність між дошкільною і початковою загальною освітою; світський характер дошкільної освіти; особистісно зорієнтований підхід до розвитку особистості дитини; демократизація та гуманізація педагогічного процесу; відповідність змісту, рівня й обсягу дошкільної освіти особливостям розвитку та стану здоров'я дитини дошкільного віку [46].



Рис. 2.3 Принципи дошкільної освіти

Вперше в Законі «Про дошкільну освіту», у ст.11 «Дошкільний навчальний заклад та його повноваження» узаконено нову назву дошкільної установи і визначено його повноваження. У Законі зазначено, що дошкільний навчальний заклад — забезпечує реалізацію права дитини на здобуття дошкільної освіти, її фізичний, розумовий і духовний розвиток, соціальну адаптацію та готовність продовжувати освіту. Крім того, він задовольняє потреби громадян відповідної території у здобутті дошкільної освіти; забезпечує відповідність рівня дошкільної освіти вимогам Базового компонента дошкільної освіти; створює безпечні та нешкідливі умови розвитку, виховання та навчання дітей, режим роботи, умови для фізичного розвитку та зміцнення здоров'я відповідно до санітарно-гігієнічних вимог та забезпечує їх дотримання; формує у дітей гігієнічні навички та основи здорового способу життя, норми безпечної поведінки; сприяє збереженню та зміцненню здоров'я, розумовому, психологічному і фізичному розвитку дітей; здійснює соціально — педагогічний патронат, взаємодію з сім'єю; є осередком поширення серед батьків психолого-педагогічних та фізіологічних знань про дітей дошкільного віку; додержується фінансової дисципліни, зберігає матеріально-технічну базу; здійснює інші повноваження відповідно до статуту дошкільного навчального закладу. Якщо ДНЗ заснований на приватній формі власності, він здійснює свою діяльність за наявності ліцензії на право надання освітніх послуг у сфері дошкільної освіти, виданої у встановленому законодавством України порядку [119].

У статті 8 визначено і роль сім'ї у дошкільній освіті зокрема: сім'я зобов'язана сприяти здобуттю дитиною освіти у дошкільних та інших навчальних закладах або забезпечити дошкільну освіту в сім'ї відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти. Відвідування дитиною дошкільного навчального закладу не звільняє сім'ю від обов'язку виховувати, розвивати і навчати її в родинному колі. Батьки або особи, які їх замінюють, несуть відповідальність перед суспільством і державою за розвиток, виховання і навчання дітей, а також збереження їх життя, здоров'я, людської гідності [119].

Зазначимо, що Законом України «Про освіту» (1991 р.) вперше у ст. 15 було задекларовано необхідність розробки Державних стандартів освіти. В Законі зазначено, що державні стандарти освіти встановлюють вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні. Вони є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форм одержання освіти. ДСО розробляються окремо з кожного освітнього рівня і затверджуються Кабінетом Міністрів України. Вони підлягають перегляду та перезатвердженню не рідше, як один раз на 10 років [119].

Статтею 22 Закону визначено державний стандарт дошкільної освіти. Як зазначено в Законі, державним стандартом дошкільної освіти є Базовий компонент дошкільної освіти (БКДО) — це державний стандарт, що містить

норми і положення, які визначають державні вимоги до рівня розвиненості та вихованості дитини дошкільного віку, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті. Виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти, за Законом, є обов'язковим для усіх дошкільних навчальних закладів незалежно від підпорядкування, типів і форми власності, інших форм здобуття дошкільної освіти [119]. Базовий компонент дошкільної освіти є кінцевим результатом освіченості, вихованості, навченості дітей дошкільного віку. Так, зміст Базового компонента дошкільної освіти відображає тенденції до гуманізації дошкільної освіти, забезпечення умов для повноцінного фізичного розвитку, педагогічно зумовленого співвідношення між розумовим, емоційно-вольовим, моральним, соціальним розвитком дитини, орієнтує на виховання цілісної особистості, здатної до самовираження [17, с. 6].

О. Савченко зазначала, що «свідомий вибір назви «Базовий компонент дошкільної освіти», а не «Стандарти» зумовлений тим, що обране поняття гнучкіше і ширше, яке фіксує самоцінність первинного, основного, тобто базового досвіду для подальшого становлення, підкреслює, що це лише складова загального розвитку особистості» [319]. БКДО суттєво відрізняється від стандартів усіх інших галузей освіти. У ньому, як зазначає О. Савченко, «досить велика питома вага виховних аспектів, що і підкреслює специфіку дошкільного віку» [319].

Базовий компонент дошкільної освіти визначає сумарний кінцевий показник компетентності дитини на час її виходу з дошкільного віку, вступу до школи; забезпечує єдність освітньо-виховного простору, є основою для створення варіативних програм [17]. При цьому в документі зазначено, що держава «гарантує здобуття дошкільної освіти на безоплатній основі та вимоги до її якості» [17, с. 7]. У БКДО визначено орієнтацію навчально-виховної роботи на компетентнісний підхід, на формування у дітей компетентностей як кінцевого результату навчання і виховання в дошкільному закладі, яка, на жаль, до сьогодні ще остаточно не реалізована.

Зазначимо, що засвоєння змісту дошкільної освіти як завершеного етапу, розраховано на весь період дошкільного дитинства і має на меті забезпечити достатній рівень психофізичного розвитку та соціальної адаптації, готовності до систематичного шкільного навчання. Він визнає вимоги суспільства до розвитку, вихованості та навченості (освіченості) дошкільника, мінімально достатній та необхідний рівень компетенції дитини для нормального перебування в навколишньому середовищі і є базою для розвитку її індивідуальних здібностей, потреб та інтересів.

Відзначимо, що в БКДО подається визначення основних педагогічних категорій. На основі сучасних наукових підходів поняття «розвиток» у БКДО визначається як становлення дитини, суб'єкта життєдіяльності, соціальної істоти, здатної ціннісно ставитися до природи, людей, що її оточують, предметного світу, творів мистецтва, самої себе. Термін

«виховання» — означає залучення дитини до системи вироблених людством цінностей, організація умов для її духовного зростання, формування основ ціннісного ставлення до дійсності, створення фонду «хочу». «Навчання» — розглядається у БКДО як засвоєння дитиною знань, оволодіння уміннями й навичками, здатність використовувати їх у житті, формування культури пізнання, створення фонду «можу».

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

Щодо структури нового документу, то він складається з двох частин — інваріантної та варіативної. Інваріантна частина визначає обов'язковий для дітей певного віку ступінь засвоєння знань, понять, забезпечує єдність освітньо-виховного простору України, створює необхідні умови для розвитку, виховання і навчання дітей незалежно від місця та умов проживання, типу дошкільного закладу.

Варіантна частина враховує і відображає у змісті освіти регіональні, етносоціокультурні та індивідуальні особливості розвитку дошкільника [17].

Пріоритетними освітніми лініями визначено розвиток і виховання, залучення дитини до різних видів діяльності, де задіяні її фізичний, психологічний та соціальний потенціал. Неодмінною умовою життєдіяльності є забезпечення гармонії між фізичним, емоційним, моральним, вольовим, соціальним та інтелектуальним розвитком [17].

Інваріантна складова змісту дошкільної освіти формується на державному рівні та є обов'язковою для навчальних закладів різних типів і форм власності, що забезпечують реалізацію завдань дошкільної освіти, неперервність змісту освітніх ліній дошкільної та початкової ланок. А саме:

- «Особистість дитини»,
- «Дитина в соціумі»,
- «Дитина в природному довкіллі»,
- «Дитина у світі культури»,
- «Гра дитини»,
- «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі»,
- «Мовлення дитини».

Вилучення з інваріантної складової будь-якої з освітніх ліній порушує цілісність розвитку дитини на рівні дошкільної освіти та наступність її у початковій школі.

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

Освітні лінії варіативної складової:

«Комп'ютерна грамотність»,

«Іноземна мова»,

«Хореографія»,

«Шахи».

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

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

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

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

— дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) компенсуючого типу для дітей віком від двох до семи (восьми) років, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, тривалого лікування та реабілітації. Дошкільні навчальні заклади (ясла-садок) компенсуючого типу поділяються на спеціальні та санаторні;

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

— дошкільний навчальний заклад (дитячий будинок) інтернатного типу забезпечує розвиток, виховання, навчання та соціальну адаптацію дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, дошкільного та

шкільного віку, які перебувають у родинних стосунках та утримуються за рахунок держави;

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

— дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу для дітей віком від двох місяців до шести (семи) років, у складі якого можуть бути групи загального розвитку, компенсуючого типу, сімейні, прогулянкові, в яких забезпечується дошкільна освіта з урахуванням стану здоров'я дітей, їх розумового, психологічного, фізичного розвитку;

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

Перелік дошкільних навчальних закладів (ясел-садків) компенсуючого типу визначається центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері освіти за погодженням із центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері охорони здоров'я.

Для задоволення освітніх потреб громадян дошкільний навчальний заклад може входити до складу навчально-виховного комплексу «дошкільний навчальний заклад — загальноосвітній навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад — дошкільний навчальний заклад» або до складу об'єднання з іншими навчальними закладами.

Для задоволення освітніх, соціальних потреб, організації корекційно-розвиткової роботи у складі дошкільних навчальних закладів можуть створюватися спеціальні та інклюзивні групи для виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Для задоволення освітніх, соціальних потреб, організації корекційної та лікувально-відновлювальної роботи при спеціальних загальноосвітніх школах (школах-інтернатах), загальноосвітніх санаторних школах (школах-інтернатах), навчально-реабілітаційних центрах можуть створюватися дошкільні групи.

Для забезпечення реалізації прав дитини на родинні зв'язки при загальноосвітніх школах-інтернатах для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, можуть створюватися дошкільні відділення.

Для задоволення освітніх, соціальних потреб громадян можуть створюватися дошкільні навчальні заклади з сезонним перебуванням дітей.

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

Щодо змісту дошкільної освіти, то в Положенні зазначено, що:

- зміст дошкільної освіти визначається Базовим компонентом дошкільної освіти та реалізується варіативними програмами, навчально-методичними посібниками, затвердженими МОН України;

- з метою своєчасного виявлення, підтримки та розвитку обдарованості, природних нахилів та здібностей дітей дошкільний навчальний заклад може організовувати освітній процес за одним чи кількома пріоритетними напрямками (художньо-естетичний, фізкультурно-оздоровчий, музичний, гуманітарний тощо);

- дошкільний навчальний заклад, що організовує освітній процес за одним або кількома пріоритетними напрямками чи проводить інноваційну діяльність, має право обирати програму з варіантних, затверджених МОН;

- навчально-виховний процес у спеціальних дошкільних навчальних закладах здійснюється за окремими програмами і методиками, розробленими на основі БКДО та затвердженими в установленому порядку. У таких закладах проводиться корекційно-відновлювальна робота з предметно-практичного навчання, лікувальної фізкультури, соціально-побутової та комунікативної діяльності, просторової орієнтації, розвитку слухового, зорового, дотикового сприймання, формування мовлення [119].

Визначальні завдання, мету, засади, основні принципи розвитку дошкільної освіти задекларовано в Цільовій програмі розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р.

У Національній програмі зазначено, дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні. Держава визнає пріоритетну роль дошкільної освіти та створює належні умови для її здобуття. Метою розвитку дошкільної освіти є реалізація державної політики щодо забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям дошкільного віку на здобуття дошкільної освіти; забезпечення необхідних умов функціонування і розвитку системи дошкільної освіти; збільшення відсотка охоплення дітей дошкільними навчальними закладами; модернізація змісту дошкільної освіти; підвищення якості підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів.

Основними завданнями дошкільної освіти є:

- забезпечення права дитини на доступність і безоплатність здобуття дошкільної освіти шляхом створення необхідних умов функціонування і розвитку системи дошкільної освіти, збереження та розширення мережі закладів, визначення змісту їх діяльності відповідно до освітніх запитів населення;

- зміна організаційної структури дошкільного навчального закладу відповідно до принципів варіативності, індивідуального підходу, доступності, співробітництва з сім'єю та соціальними партнерами;

- модернізація змісту дошкільної освіти шляхом забезпечення різноманітного розвитку дітей дошкільного віку відповідно до їхніх задатків,

нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб;

- удосконалення науково-методичної і функціональної підготовки працівників дошкільної освіти.

Реалізація Концепції сприятиме:

- створенню належних умов функціонування і розвитку системи дошкільної освіти в Україні, її взаємозв'язку з іншими освітніми ланками;

- підвищенню якості освіти;

- забезпеченню достатнього обсягу фінансування системи дошкільної освіти;

- будівництву нових дошкільних закладів, удосконаленню мережі різних типів дошкільних навчальних закладів, незалежно від підпорядкування, з різним режимом перебування відповідно до освітніх потреб населення;

- високому показнику охоплення дошкільною освітою дітей відповідного віку, незалежно від місця проживання, шляхом поширення різних форм здобуття дошкільної освіти, забезпеченню якості та доступності дошкільної освіти для кожної дитини відповідного віку;

- забезпеченню дошкільних навчальних закладів належним навчально-методичним матеріалом, необхідним обладнанням, іграшками, дитячою літературою, іншими засобами розвитку, навчання і виховання;

- організації освітнього процесу з урахуванням сучасних досягнень науки;

- підготовці кваліфікованих педагогічних кадрів, забезпеченню ними в повній мірі дошкільних закладів, підняттю престижу професії вихователя та підвищенню їх професійної майстерності;

- забезпеченню організаційних, науково-методичних та змістових передумов для розвитку дошкільної освіти.

В 2010 році в Україні відбувся I Всеукраїнський з'їзд дошкільних працівників, на якому було затверджено Цільову програму розвитку дошкільної освіти до 2017 року та освітню програму для дітей 5 років «Впевнений старт».

У пріоритетних завданнях подальшого розвитку системи дошкільної освіти — Цільова програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р. наголошує про необхідність наукового забезпечення модернізації дошкільної освіти, спрямовує освітян на оновлення життєдіяльності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. У цьому документі відображено тенденції до гуманізації загальної освіти, дано орієнтир на виховання особистості, що здатна до самовираження, визначено вимоги суспільства до розвитку, вихованості, творчого розвитку дитини дошкільного віку.

Законом України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» у 2010 році було введено обов'язкове здобуття

дошкільної освіти дітьми 5 років та визначено передшкільну освіту пріоритетним напрямом розвитку дошкільної та початкової ланок освіти.

Таким чином, національна система дошкільної освіти має неперервний характер, що зазначено в державних базових документах про освіту. Головна мета дошкільної освіти в Україні — створити сприятливі умови для особистісного становлення дітей, забезпечити їх збалансований розвиток, узгодженість у житті основних тенденцій до самореалізації, саморозвитку та самозбереження, формування життєвої компетентності.

Стратегічними завданнями розвитку дошкільної освіти окреслено такі:

- створення демократичної системи управління освітою;
- індивідуалізація освітнього процесу завдяки збереженню та розвитку багатофункціональної мережі дошкільних закладів різного спрямування;
- упровадження нових форм організації дошкільної освіти;
- системне використання здоров'язберігальних технологій в освітньому просторі кожного дитячого садка;
- оновлення змісту освіти та впровадження нових технологій задля оптимального результату;
- впровадження в роботу дошкільних навчальних закладів інклюзивної освіти на основі досвіду інших країн і кращих надбань вітчизняної педагогіки [240, с. 4].

У дошкільному віці, зазначає І. Загарницька, обов'язково мають бути враховані вікові особливості дитини, а сам освітній процес доцільно побудувати на таких принципах:

- переважного застосування ігрових методів навчання;
- пріоритету комунікативно-діалогічних форм навчальної взаємодії;
- індивідуалізації навчання;
- переважання мікрогрупових форм організації процесу навчання.

При цьому зміст навчання дітей дошкільного віку має бути спрямований на формування:

- довільності психічної діяльності та поведінки;
- здатності до сприйняття та виконання навчальних завдань;
- основ формально-логічного й абстрактного мислення.

Допомогти у цьому здатне застосування сучасних, відповідних часу педагогічних технологій [117].

Для забезпечення такого ефекту В. Смущенко рекомендує реорганізувати у процесі навчально-виховної роботи з дітьми такі принципи:

- особистісний підхід, який полягає у включенні дитини в ситуації, в яких вона може виявити і реалізувати себе як особистість;
- конкретизація системи дій, який полегшує дитині виконання поставленого завдання за рахунок детального описання дій інтелектуального і практичного плану, подання відповідних алгоритмів для формування навичок майбутньої інтелектуальної та практичної діяльності;

- функціональне призначення, завдяки якому досягається оптимальність та економічність дій педагога з метою здобуття бажаного результату, а також одних і тих самих результатів різними педагогами, що працюють з різними групами дітей [321, с. 67].

Запропонований підхід дозволить перетворити залучення дитини до знань на двобічний процес, у якому дитина, пізнаючи оточуючу дійсність і прагнучи до істини, одночасно усвідомить потребу самозміни та самовдосконалення.

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

«Визнання своєрідності, унікальності, особливої ролі дошкільного дитинства у становленні особистості;... забезпечення гармонійного та різнобічного розвитку особистості; створення умов для активного проживання дитиною кожного вікового відрізка життя як важливої передумови її успішного розвитку в наступні роки» — основні засади, які визначають зміст роботи з дітьми дошкільного віку на демократичних та гуманістичних засадах [17].

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

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

Вимоги сучасної освіти України в XXI ст. позиціонують необхідність наукового забезпечення модернізаційних процесів у вітчизняній системі щодо відповідності світовим трансформаціям.

Так, нові теоретичні й методологічні засади реформування змісту освіти, визначені у «Законі про загальну середню освіту» (1999 р.), поставили вимогу перегляду підходів до організації роботи з підготовки старших дошкільників до школи. «Закон про дошкільну освіту» (2001 р.) передбачив

обов'язковість дошкільної підготовки кожної дитини, у 2010 р. було внесено доповнення щодо обов'язкової дошкільної освіти з п'яти років. Відповідно Базовий компонент дошкільної освіти (2012 р.) визначив державний стандарт якості розвитку, виховання і навчання дитини старшого дошкільного віку і надав особливого значення підготовки дітей до школи, яка має відповідати вимогам та критеріям оцінки дошкільної зрілості дитини. Така підготовка передбачає фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, готовність до взаємодії з довколишнім світом, розвиток специфічних видів діяльності дошкільників, які є фундаментальними для дошкільного дитинства та визначають і забезпечують адаптацію дитини до нового соціального статусу — школяра. Сформованість самосвідомості, адекватної ідентифікації себе зі своїм «Я», уміння співвідносити свої бажання, можливості та прагнення до здійснення мети діяльності, здатність уявляти себе в минулому, теперішньому, майбутньому часі, орієнтуватись у своїх основних правах і обов'язках характеризує дошкільну зрілість дитини та її психологічну готовність до систематичного навчання у школі [17, с. 13]. Базовий компонент підкреслює вимоги сьогодення та акцентує на необхідності забезпечення наступності у змісті дошкільної та початкової загальної освіти.

Означене актуалізувало потребу усвідомлення сутності, становлення і розвитку змісту нового ланцюжка між дошкільною та початковою ланками освіти — передшкільною освітою в контексті сучасних соціокультурних та освітніх змін, тобто виникла необхідність виокремлення самостійного проміжного етапу, який би передбачав підготовку дітей до школи з урахуванням таких чинників, як неперервність, наступність, перспективність, спадкоємність, підготовленість і готовність дітей до навчання у школі [61]. Відтак, визначилась нова тенденція наукового пошуку в царині дошкільної освіти.

Вагомий внесок у розробку теоретичних і емпіричних напрямків, пов'язаних із становленням особистості в період дошкільного дитинства, розвитком змістової діяльності дитячих дошкільних установ, внесли такі вчені, як А. Асмолов, Л. Артемова, І. Бех, Н. Бібік, А. Богущ, Л. Вяткін, Н. Гавриш, Н. Грама, Н. Кудикіна, К. Крутій, В. Кузьменко, В. Ледньов, Н. Луцан, Т. Піроженко, Л. Редькіна, О. Савченко та ін.

Сутність і характеристика передшкільної освіти розглядається нами як комплексна педагогічна проблема освіти, яка має міждисциплінарний характер, перебуваючи на перетині проблемних сфер педагогіки, психології, філософії, соціології, фізіології, має різні теоретичні підходи, зміст і практику організації, тому її доцільно розглянути як окремий предмет дослідження.

Передшкільна освіта розпочиналася з сімейного виховання, елементарних початкових знань, поступово набуваючи значення як обов'язкова перехідна ланка між дошкільною і початковою освітою.

За умов сьогодення у країнах пострадянського простору, де простежуються однакові тенденції в розвитку освіти активізувалися дослідження саме з проблем передшкільної освіти.

Вперше цей термін було започатковано в освітянському просторі Росії. Так, у 2004 році Міністерство освіти Російської Федерації запропонувало як альтернативу до навчання дітей у ДНЗ систему передшкільної освіти, головну мету якої було визначено таким чином: «вирівнювання стартових можливостей майбутніх школярів, щоб у них не виникало стресів, комплексів, почуття приниження, що можуть відбити бажання навчатися на всі наступні роки» [359], а в 2007 році було розроблено проект «Концепція організації змісту і методичного забезпечення підготовки дітей до школи». У 2008 році у Російській Федерації був запропонований «Стратегічний план переведення дітей на передшкільну освіту з 5 років» [359]. Оптимальним місцем здійснення підготовки дітей до школи вважались освітні заклади, що мали дошкільні підрозділи. Було запропоновано таку модель створення мережі освітніх закладів для реалізації завдань передшкільної освіти:

- Центри розвитку дитини (передшкільні групи й гувернерська служба для здійснення домашньої освіти);

- Центри освіти;

- ДНЗ з групами короточасного перебування там дітей від 5 років 6 місяців до 7 років (зі шкільним вчителем);

- навчально-виховні комплекси (початкова школа-дитячий садок, прогімназія);

- початкові школи з групами передшкільної освіти, що повинні працювати впродовж 4 годин з подальшим перебуванням дітей у ДНЗ для реалізації освітньо-виховних завдань (групи короточасного перебування);

- загальноосвітні школи;

- установи додаткової освіти;

- сімейна освіта під патронатом держаних органів (Материнські школи);

Леготеки і Центри ігрової підтримки дитини (забезпечення психолого-педагогічного супроводу для соціалізації, підтримки дітей з послабленим здоров'ям і особливими освітніми потребами).

Зазначимо, що саме тоді й було запропоновано ввести до структури освіти Російської Федерації самостійний етап — передшкільну освіту. Було визначено й назву нового закладу — «освітній заклад, що здійснює дошкільну і передшкільну освіту» [359].

Для програмно-методичного забезпечення процесу формування готовності дітей до навчання у школі й вирівнювання їхніх стартових можливостей були розроблені цілісні комплексні освітні програми (для дітей від 5 до 11 років), уніфіковані й розроблені на ґрунті здоров'язберігаючих технологій, що спрямовані на систему інтенсивного розвитку

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

Розвиток дошкільної освіти та становленні її пов'язуючого етапу з початковою освітою — передшкільною освітою можна проаналізувати на прикладі республіки Казахстан. Республіка Казахстан у 2006 році прийняла Державний обов'язковий загальноосвітній стандарт передшкільної підготовки дітей віком від 5 до 6 років як нової моделі дошкільної освіти дітей означеного віку. Одним із завдань такого стандарту є привернути увагу педагогічної спільноти до розуміння важливості передшкільного етапу в розвитку дитини і підготовки її до школи. У державному стандарті передшкільна підготовка розглядається як обов'язкова ланка системи дошкільної освіти, в рамках якої реалізується програма формування готовності дитини 5–6 років до навчання у школі. Стандартом визначено типи закладів передшкільної освіти, як-от:

- дошкільний заклад для дітей до 6 років;
- дошкільний центр з пріоритетним здійсненням одного чи декількох напрямів розвитку дітей 5–6 років;
- міні-центри для вихованців 5–6 років;
- передшкільні групи і класи для дітей 5–6 років (у дошкільних закладах і школах).

В основу розробленого документа покладено різні види готовності: психологічну, фізіологічну, особистісну, інтелектуальну, соціальну. Державний стандарт передшкільної освіти в Казахстані охоплює: систему вимог до психолого-педагогічних засад виховання і навчання дітей 5–6 років; регламентує правила організації педагогічного процесу з дітьми 5–6 років,

визначає роль і місце учасників освітнього процесу; інтегрує дошкільні заклади, систему освіти, сім'ю, соціум у вирішенні соціокультурного завдання — формування нової моделі дошкільної освіти дітей 5–6 років; регулює здійснення наступності між дошкільним дитинством і початковою школою. Передшкільна підготовка в означеному стандарті розглядається як обов'язкова ланка системи дошкільної освіти, в рамках якої реалізується програма готовності дітей 5–6 років до школи [85].

Кінцевим результатом підготовки дітей до школи передбачається формування у них ключових компетентностей за такими освітніми галузями: здоров'я й досвід дитини (фізична готовність), когнітивний досвід особистості (розумова готовність), досвід творчості (особистісна готовність), досвід комунікативно-практичної діяльності (мовленнєва і комунікативна готовність), досвід формування взаємовідносин (мотиваційна морально-етична готовність). У державному стандарті передшкільної освіти зазначено також вимоги до особистості вихователя і його освіченості, до організації комфортного середовища для дітей 5–6 років щодо їхньої підготовки до школи та завдання і обов'язки сім'ї у підготовці дітей до школи [85].

В Україні ініціатива актуалізації проблеми передшкільної освіти виходила не від керівних державних установ, а від науковців і практиків, занепокоєних освітньою ситуацією в країні, хоча формально Законом України «Про освіту» було задекларовано «доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою» [120].

В науковий обсяг України уперше термін «передшкільна освіта» ввела академік А. Богуш на міжнародній конференції «Передшкільна освіта: проблеми та перспективи», що відбулася в Миколаївському державному педагогічному університеті імені В. Сухомлинського. Переважна більшість доповідей на конференції була присвячена висвітленню наукових засад модернізації дошкільної й початкової ланок освіти. Таким чином, було засвідчено, що пріоритетним напрямом розбудови системи дошкільної й передшкільної ланок освіти є створення умов для забезпечення рівних стартових можливостей дітям для вступу до школи. При цьому передшкільна освіта, як зазначалося, повинна не лише забезпечувати цілеспрямований, організований процес навчання й виховання дітей старшого дошкільного віку, але й виконувати функцію соціального контролю за станом фізичного, психічного, інтелектуального розвитку дітей перед вступом їх до школи [275].

За матеріалами роботи конференції було прийнято резолюцію, що ухвалила:

- розробити комплекс заходів для впровадження передшкільної освіти;
- забезпечити науково-методичний, нормативно-правовий супровід передшкільної освіти з урахуванням регіональних особливостей держави;
- підготувати педагогічні кадри для передшкільної освіти;

— організувати наукові групи в кожній області держави для виявлення рівнів готовності до школи дітей, що навчалися в ДНЗ та в неорганізованих дітей 5–6 років;

— сприяти створенню ініціативних груп з представників державних і громадських структур, метою діяльності яких є експертиза позитивних і негативних наслідків навчання дітей із 5 років;

— відкрити спеціальні рубрики в газетах, журналах, на телебаченні й радіо з проблем організації та впровадження передшкільної освіти [38, с. 7].

Проблему передшкільної освіти в сучасному науковому просторі досліджують Т. Степанова (трансформація змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець XIX–XX ст.) О. Зима (особливості передшкільної освіти в сучасному російському суспільстві), С. Сажина (проектування змісту передшкільної освіти на основі інтеграції), Т. Бондаренко (підготовка дітей до школи як педагогічна проблема в теорії і практиці вітчизняної педагогіки (друга половина XX століття), Н. Черепаня (організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи), Л. Порядченко (наступність у навчанні опису дітей дошкільного та молодшого шкільного віку), Л. Федорович (підготовка дітей до школи в умовах навчально-виховного комплексу), Г. Назаренко (організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку), О. Чепка (наступність у роботі дошкільного закладу і школи), М. Урбанська (освітнє середовище як фактор формування готовності дитини до навчання в умовах передшкільної освіти), Т. Анісімова (підготовка педагогів до вирівнювання стартових можливостей майбутніх першокласників).

Серед досліджень сучасних науковців виділимо дослідження С. Сажині «Проектування змісту передшкільної освіти на основі інтеграції» [299], де автор визначає «передшкільну освіту» як цілеспрямований, організований процес підготовки дітей п'яти-семи років до школи, орієнтований в широкому сенсі — на формування соціально-особистісної (інтелектуальної, емоційної, особистісної) зрілості, а в вузькому — на інтенсивний інтелектуальний розвиток, становлення первісної цілісної картини світу, забезпечення рівних стартових можливостей дітей до їх вступу до школи, яке здійснюється відповідно до психолого-фізіологічних особливостей віку. Термін «передшкільна освіта», вказує автор, не виключає використання загальноприйнятого «дошкільна освіта», який охоплює весь період перебування дитини в дошкільному закладі, починаючи від раннього віку до вступу до школи. Означений термін введений для того, щоб підкреслити особливе значення цього періоду в житті дитини, привернути увагу, батьків, педагогів, науковців, громадськість до даного віку з метою організації ефективної підготовки до школи кожної дитини — і яка відвідає дитячий садок, і яка не відвідує. Науковець акцентує увагу на процесі «інтеграції змісту передшкільної освіти» перетворенні змісту дошкільної освіти

в початкову освіту. Зміст передшкільної освіти — система елементарних знань, і способів пізнання дитиною навколишнього світу, стосунків, соціокультурного і творчого досвіду, який побудований на принципах концентричності і системності. Інтегрований підхід дозволяє «розкрити механізми переходу простого в складне, в результаті об'єднання частин», тобто, сприяє «міжпредметним» переходам, і, по-можливості, створенню нових освітніх галузей, що дають цілісну, а не мозаїчну картину світу, вдосконаленню «предметної» системи, спрямованої на поглиблення взаємозв'язків і взаємозалежностей між варіативним і інваріантним змістом [299].

С. Сажина стверджує, що відбір змісту передшкільної освіти необхідно здійснювати за рахунок укрупнення дидактичних одиниць змісту програм дошкільної освіти та обліку варіативності умов їх реалізації, впровадження інтегративних процесів у практику ДНЗ; вдосконалення предметної системи, яка сприяє поглибленню взаємозв'язків і взаємозалежностей між розділами програми, з метою засвоєння дітьми великого обсягу інформації за короткий проміжок часу. Проектування змісту передшкільної освіти, за висновками автора, повинно відповідати певним вимогам: будуватися на об'єднанні змісту декількох тем навколо певної стрижневий теми; бути дійсно значущим для розвитку дитини і поєднуватися з скороченням інших блоків матеріалу, але не шляхом їх вилучення, а шляхом об'єднання колишніх компонентів на основі їх змістовної інтеграції; варіативний компонент змісту повинен знаходитися в органічній єдності з інваріантним компонентом.

Науковець доводить, що інтеграція змісту передшкільної освіти сприятиме інтенсифікації інтелектуального розвитку та формуванню у майбутніх школярів цілісної картини світу. Її дослідження показало, що інтегративний підхід в освіті дітей дошкільного віку за наявності відповідних технологій забезпечує найбільш сприятливий режим для формування знань, умінь і навичок, необхідних як для успішного подальшого навчання в школі, так і для формування повноцінної творчої особистості дитини.

У дослідженні також зазначено, що програми дошкільної освіти — першого ступеня організованого навчання дітей до 7 років (передшкільної освіти), спрямовані на підготовку дітей до школи, здійснення нагляду за ними, а також на їх соціальне, емоційний та інтелектуальний розвиток. Таке бачення, ми вважаємо, є вузьким і неповним.

Розробка проблем дитинства, передшкільної освіти у російській соціології представлені в роботах Н. Аітова, що аналізує передшкільний період як головний резерв формування творчо мислячих людей і розглядає необхідність створення в цей період компенсуючого механізму, що ліквідує наслідки різного соціально-економічного становища сімей.

Заслужовує уваги визначення передшкільної освіти О. Зими: з одного боку, це цілеспрямований організований соціально-педагогічний процес

навчання і виховання дітей старшого дошкільного віку, який виконує також функцію соціального контролю за станом їх фізичного, психологічного, інтелектуального стану перед вступом до школи; з іншого боку, цей процес представлений як сукупність особливих інституційних та неінституціональних практик взаємодії різних суб'єктів: батьків, вихователів, вчителів, самих дітей.

На проблемах передшкільної освіти зосереджено дослідження М.Урбанської «Освітнє середовище як фактор формування готовності дитини до навчання в умовах передшкільної освіти» [338].

Науковець дослідила педагогічні можливості освітнього середовища дошкільного закладу, яке повинно забезпечувати дітям:

- можливість задоволення потреб в любові і визнанні, схваленні, підтримці;
- у безпеці, засвоєнні громадських норм і правил;
- у провідній, значимій відповідно віку діяльності;
- у потребі у самопізнанні, а також в розвитку природних завдатків і здібностей дитини.

Також дослідник розробила відкриту модель передшкільної освіти, в якій освітнє середовище виступає потенційною сферою розвитку можливостей дитини та запропонувала рекомендації розбудови освітнього середовища та методичні рекомендації для вихователів по організації занять. В розробленій моделі виявлені наступні організаційно-педагогічні умови, а саме: знання природи дитини, криз онтогенезу, законів ідентифікації, самоствердження, саморозвитку і самореалізації; індивідуальності, самоцінності і самобутності дитини, активного носія суб'єктного досвіду. Науковець систематизувала та уточнила поняття «готовність до школи» — сукупність визначених психологічних якостей дитини, необхідних для сприймання та засвоєння способів поведінки дитини, навчальних стимулів на початку та при подальшому навчанні. Автор визначила передшкільну освіту як цілеспрямований, спеціально організований соціально-педагогічний процес розвитку дітей старшого дошкільного віку з метою вирівнювання готовності до школи — важливої складової подальшого навчання. Науковець виділила критерії (розвиток мислення, пам'яті, емоційно-вольового статусу особистості, шкільної зрілості), підбрала діагностичний інструментарій для визначення готовності до школи при реалізації відкритої моделі перед шкільної освіти.

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

можливостями дошкільників» розуміє початковий рівень розвитку дітей, на основі яких можливо визначити оптимальні засоби педагогічного впливу для повноцінної підготовки дитини до школи, а «вирівнювання стартових можливостей старших дошкільників» — здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу на пізнавально-мовленнєвий, художньо-естетичний, соціально-особистісний та фізичний розвиток дітей для успішного входження в шкільну навчально-пізнавальну діяльність [12].

В Україні під керівництвом А. Богуш вперше було проведено фундаментальне дослідження проблеми трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець XIX–XX ст.) доктором педагогічних наук Т. Степановою [318]. Дослідженням доведено, що розбудова передшкільної освіти відбувалася періодично впродовж XX ст.: 20–30 роки, 70–90 роки.

Отже, розвиток передшкільної освіти має певний досвід і в Україні. Натомість аналіз психолого-педагогічного наукового фонду навчально-методичного забезпечення дошкільної освіти та практики дозволив Т. Степановій виявити наявність низки суперечностей, які вимагають нагального вирішення, а саме:

- новим стратегічним курсом щодо забезпечення безперервності освіти, визначеним у державних документах, і відсутністю наукових досліджень зі створення відповідних соціально-психологічних і організаційно-педагогічних умов її реалізації;

- соціальним замовленням щодо введення обов'язкової передшкільної освіти дітей п'яти років і реальним станом підготовки дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі;

- нагальною потребою сучасної педагогічної практики в системі дошкільної і початкової ланок освіти з опорою на позитивний, прогресивний досвід підготовки дітей старшого дошкільного віку до школи і недостатнім вивченням попереднього історико-педагогічного досвіду, в якому містяться підходи до розв'язання проблеми змісту передшкільної освіти;

- необхідністю розробки нового змісту навчання й виховання дітей п'ятирічного віку (передшкільної освіти) та інноваційних технологій його реалізації і наявним станом підготовленості освітян до такої діяльності;

- потребою консолідації та інтеграції зусиль дошкільних навчальних закладів, початкової школи, громадськості та батьків у створенні умов для підготовки дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі і відсутністю наукового й навчального-методичного забезпечення передшкільної освіти [318].

Т. Степанова наголошує, що виокремлення передшкільної освіти в самостійну ланку — дошкільну освіти зумовлюється потребою вирівнювання стартових можливостей дітей з різних соціальних груп і прошарків населення в період їхньої підготовки до навчання у школі, а також

виявленням потенційними можливостями сучасних дітей до більш високого рівня інтелектуальної діяльності.

За визначенням академіка А.Богущ, передшкільна освіта — це проміжна ланка між дошкільною і початковою освітою, яка асоціює спеціальну (засвоєння знань, умінь і навичок) і загальну (готовність дітей до навчання у школі) підготовку з усіма її компонентами (мотиваційний, вольовий, розумовий, комунікативний, мовленнєвий, фізичний), яка відбувається на позитивному, емоційному тлі взаємовідносин педагога і дітей з орієнтацією на особистісно-діяльнісний і комунікативний підходи, які повинні зберегтись і в першому класі [38].

Передшкільна освіта — стала, відкрита педагогічна система. Вона включає інтегративні зв'язки зі всіма учасниками цілісного навчально-виховного процесу. Це дає можливість постійно удосконалювати зміст, цілі, методи, технології реалізації освітніх шляхів впливу на дітей дошкільного віку, якістю вітчизняної системи дошкільної освіти та перспективними напрямками його розвитку.

Передшкільна освіта — охоплює виховання і розвиток дітей старшого дошкільного віку в різних осередках: у сім'ї, дошкільному закладі, різноманітних центрах розвитку і виховання дітей, короткочасну підготовку дітей до школи у ЗОШ, тобто всі соціальні інститути, в яких перебуває дитина до школи, до 6 років з метою забезпечення літичного безкризового розвитку дитини, тобто з дотриманням принципу наступності, перспективності і спадкоємності у всіх ланках навчально-виховної роботи ДНЗ і 1 класу школи. Організація передшкільної освіти — це процес сприяння особистісному становленню дитини, зокрема фізичному, психічному й соціальному розвитку в сім'ї, дошкільному закладі з метою формування її соціальної компетентності реалізації внутрішнього потенціалу й забезпечення літичного переходу до шкільного життя.

Основна мета передшкільної освіти: створити рівні стартові можливості для дітей, які мають різнорівневу підготовку, а також формування фізичної, особистісної, інтелектуальної і соціальної готовності дітей до навчання в школі.

Т. Степанова подає широке тлумачення передшкільної освіти і визначає її як цілеспрямований, організований процес і результат розвитку, виховання й навчання дітей старшого дошкільного віку в різних соціальних установах; її метою є створення умов для вирівнювання стартових можливостей дітей із різних соціальних груп і прошарків населення для подальшого їхнього успішного навчання в школі. Вона є складовою неперервної освіти, проміжною ланкою між сімейним вихованням, дошкільною і початковою ланками освіти в загальній неперервній системі освіти й виконує функцію соціального контролю за станом фізичного, психічного, інтелектуального, морально-етичного й емоційно-вольового розвитку дітей перед вступом їх до школи [319].

Зміст передшкільної освіти автор розуміє як цілісну педагогічно адаптовану до вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку систему вимог суспільства з підготовки дітей дошкільного віку до навчання в школі; систему знань, умінь і навичок та способів провідної діяльності, мінімально достатніх та необхідних дітям 6-7 років для подальшого навчання у школі, сформованість у дітей ключових компетенцій відповідно до Базового компонента дошкільної освіти [319].

Таке розуміння передшкільної освіти забезпечить на дошкільному рівні — збереження самоцінності дошкільного вікового періоду, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, її готовність до взаємодії з соціальним довкіллям, розвиток провідної діяльності як фундаментального новоутворення дошкільного періоду.

На рівні початкової школи — врахування наявного рівня досягнень дошкільного дитинства; індивідуальну роботу у випадках інтенсивного розвитку дитини; спеціальну допомогу щодо коригування несформованих якостей у дошкільному дитинстві; розвиток провідної діяльності як фундаментального новоутворення дітей молодшого шкільного віку і перспективний розвиток провідної діяльності та форм спілкування і взаємодії з довкіллям [319].

Таким чином, передшкільна освіта повинна забезпечити неперервність у роботі з дітьми між сімейним вихованням і шкільною ланкою освіти.

Дошкільна і передшкільна освіта, наголошує Т.Степанова, складають паралель одного ієрархічного рівня, їх зміст підпорядкований змісту початкової шкільної освіти, яка висуває перед ними певні цілі й завдання. Формування змісту перед шкільної освіти передбачає розвиток в дитині цілого комплексу життєво необхідних компетенцій, які допоможуть їй швидше адаптуватись у школі та сприятимуть активному засвоєнню навчального матеріалу.

Напрями реалізації передшкільної освіти наступні:

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

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

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

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

— зміна методики навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку і початкової школи, за образним виразом академіка О. Савченко, «замість предметоцентризму — дитиноцентризм з урахуванням «індивідуальності кожного» [318];

— координація в означеному напрямі навчальних планів, програм, введення нових спецкурсів для студентів факультетів дошкільної і початкової освіти.

Передшкільна освіта може здійснюватись у дошкільних закладах різного типу; у групах тривалого або короткочасного перебування дітей в дошкільних навчальних закладах, початкових школах, дитячих центрах чи інших освітніх закладах.

Тенденції сучасного етапу розвитку передшкільної освіти вимагають від українських науковців розробки перспектив її модернізації. Вирішуючи ці завдання, в 2011 році в Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського під керівництвом А. Богуш відбувся I Міжнародний конгрес, а в 2012 році II Міжнародний конгрес в Миколаївському державному педагогічному університеті імені В. О. Сухомлинського, щодо проблеми організації, змісту передшкільної освіти в Україні «Передшкільна освіта: проблеми та перспективи».

Конгрес намітив перспективні стратегічні тенденції змісту передшкільної освіти в Україні на початку XXI століття: стандартизація змісту передшкільної освіти; всеохопленість дітей передшкільного віку обов'язковою передшкільною освітою у навчальних закладах різного типу; варіативність програм та методик передшкільної освіти; врахування у змісті програм національних і регіональних чинників; орієнтація змісту передшкільної освіти на реалізацію принципу дитиноцентризму; модернізація змісту, форм і новітніх технологій підготовки (перепідготовки) майбутніх педагогів дошкільної ланки освіти.

На нашу думку, передшкільна освіта — відкрита освітня педагогічна система, яка спрямована на підтримку, розвиток, формування та становлення дитини старшого дошкільного віку, набуття нею дошкільної зрілості і входження у подальше навчання в початковій школі, спрямування на подальшу навчальну діяльність.

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

На законодавчому рівні проміжна ланка — передшкільна освіта, потребує вирішення теоретико-педагогічних засад організації, програмно-методичних питань. Засади організації передшкільної освіти потребують особистісно орієнтованого цілеспрямування для реалізації принципу наступності у роботі дитячого садка і школи, забезпечення єдиного рівня підготовки дітей, які йдуть до школи, а також удосконалення зв'язків у змісті навчання дошкільників і першокласників, оволодіння ними життєвою і соціальною компетентністю як інтегрованим результатом передшкільної освіти.

На зламі XX і XXI століть дедалі очевиднішим стає усвідомлення націями і державами значення пріоритету освіти в цивілізаційному розвитку. Освіта для більшості країн перетворюється у фактор, який стимулює прогрес і нову якість в економіці, інших життєво важливих сферах. Це обумовлює глобалізацію, випереджаючий інтенсивний розвиток освіти не лише молоді, але й дорослого населення впродовж життя. Освіта в контексті глобальних і національних реалій має розглядатися як один із важливіших напрямків суспільного життя. Освіта відіграє вирішальну роль у становленні кожної особистості.

На основі теоретичного аналізу розкрито зміст категорії «освіта», описані її принципи та функції. З'ясовано, що категорія «освіта» розуміється як результат засвоєння систематизованих знань, як педагогічний процес, як результат процесу навчання, а також процесу виховання, як процес розвитку і саморозвитку особистості людини, як цілеспрямована пізнавальна діяльність людей з отримання наукових знань, як соціальне явище.

Розкрита мета освіти — всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу.

Схарактеризовані провідні принципи освіти, а саме: науковість, системність, гуманістичність, послідовність, людиноцентризм, дитиноцентризм, демократизація, інноваційність, безперервність, доступність та культуродоцільність.

Теоретичний аналіз категорії «освіта» дозволив виділити наступні функції освіти: освітні, виховні (ціннісно-орієнтаційні), розвиваючі, соціалізації (адаптаційні та ідеологічні).

Розглянуто систему освіти України, яка є сукупністю навчально-виховних і культурно-освітніх закладів, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних

і місцевих органів управління освітою та самоврядування та включає дошкільну, загальну середню, позашкільну, професійно-технічну, вищу, післядипломну ланки освіти, які пов'язані між собою принципом наступності та неперервності.

Визначено, що одним із пріоритетних завдань сьогодення є модернізація дошкільної освіти, як фундамента сучасної системи освіти, першої ланки неперервної освіти в становленні особистості. Дошкільне дитинство є важливою передумовою успішного розвитку особистості в наступні роки. Вказано, що дошкільна освіта, акцентує увагу на визнанні дитинства, як структурного елемента суспільства, його самоцінності, збільшенні турботи та уваги держави до значення освіти та виховання в неперервності розвитку особистості. Завданням дошкільної ланки освіти є соціально організована підтримка зростання кожної особистості, її соціокультурного становлення, забезпечення умов для повноцінного, своєчасного і різнобічного розвитку дитини з метою виховання ініціативної, творчої особистості.

Національна система дошкільної освіти має багату історію. Так, засновник національної дошкільної освіти С. Русова описала основні положення дошкільної освіти. Вказано про погляд на дошкільне дитинство як на самоцінний, самобутній і неповторний період життя особистості сучасних українських науковців І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Кочубей, В. Кремень, В. Кузь, Н. Побірченко, Т. Поніманська, Ю. Приходько, О. Савченко, О. Сухомлинська, Т. Степанова та ін.

Дошкільна освіта є першою ланкою неперервної освіти та головним пріоритетом сучасної дошкільної освіти є особистість дитини. Створення умов для удосконалення її неповторної унікальності, розвитку здібностей та обдарувань сприятиме всіляким успіхам дитини в майбутньому, що, у свою чергу, позитивно позначатиметься на благополуччі держави.

Здійснено аналіз основних державних документів у сфері освіти, які визначають дошкільну освіту сьогодні висхідною, початковою ланкою освіти: це насамперед Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Закон «Про дошкільну освіту», в змісті якого поняття «дошкільне виховання» було трансформоване в термін «дошкільна освіта», «Положення про дошкільний навчальний заклад» та Цільова програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р., яка наголошує про необхідність наукового забезпечення модернізації дошкільної освіти щодо відповідності її сучасним світовим тенденціям.

Виявлено принципи дошкільної освіти якими виступили: доступність; рівність умов для реалізації задатків, нахилів, здібностей, обдарувань, різнобічного розвитку кожної дитини; єдність розвитку виховання, навчання і оздоровлення дітей; єдність виховних впливів сім'ї і дошкільного навчального закладу; наступність і перспективність між дошкільною і початковою загальною освітою; світський характер дошкільної освіти;

особистісно зорієнтований підхід до розвитку особистості дитини; демократизація та гуманізація педагогічного процесу; відповідність змісту, рівня й обсягу дошкільної освіти особливостям розвитку та стану здоров'я дитини дошкільного віку.

Здійснено аналіз Державного стандарту дошкільної освіти — БКДО, та зазначено, що його змістом є забезпечення наступності між дошкільною ланкою освіти і початковою школою — ДСПО (Державним стандартом початкової освіти).

Визначено, що для реалізації принципу наступності між дошкільною та початковою ланками освіти виникла необхідність виділення нового ланцюжка — передшкільної освіти в контексті сучасних соціокультурних та освітніх змін, тобто виникла необхідність виокремлення самостійного проміжного етапу, який би передбачав підготовку дітей до школи з урахуванням таких чинників, як неперервність, наступність, перспективність, спадкоємність, підготовленість і готовність дітей до навчання у школі.

Акцентовано увагу, що у 2010 році державними документами було введено обов'язкове здобуття дошкільної освіти дітьми 5 років та визначено передшкільну освіту пріоритетним напрямом розвитку дошкільної та початкової ланок освіти.

Розглянуто сутність і характеристика передшкільної освіти як комплексної педагогічної проблеми освіти, що має міждисциплінарний характер, перебуваючи на перетині проблемних сфер педагогіки, психології, філософії, соціології, фізіології, має різні теоретичні підходи, зміст і практику організації.

Описано досвід інших країн з проблеми організації передшкільної освіти та схарактеризовано дослідження сучасних науковців в площині розгляду феномену «передшкільна освіта».

Визначено, що передшкільна освіта — стала, відкрита педагогічна система, яка включає інтегративні зв'язки зі всіма учасниками цілісного навчально-виховного процесу та постійно удосконалює зміст, цілі, методи, технології реалізації освітніх шляхів впливу та розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Передшкільна освіта забезпечує літичний безкризовий розвиток дитини з дотриманням принципу наступності, перспективності і спадкоємності у всіх ланках навчально-виховної роботи ДНЗ і 1 класу школи. Визначено, що організація передшкільної освіти — це процес сприяння особистісному становленню дитини, фізичному, психічному й соціальному розвитку в сім'ї, дошкільному закладі, а потім і в початковій школі.

Розкрито основну мету передшкільної освіти — створити рівні стартові можливості для дітей, які мають різнорівневу підготовку, а також формування фізичної, особистісної, інтелектуальної і соціальної готовності дітей до навчання в школі.

Описані напрями реалізації передшкільної освіти, яка може здійснюватись у дошкільних закладах різного типу; у групах тривалого або короткочасного перебування дітей в дошкільних навчальних закладах, початкових школах, дитячих центрах чи інших освітніх закладах.

Визначено, що передшкільна освіта — відкрита освітня педагогічна система, яка спрямована на підтримку, розвиток, формування та становлення дитини старшого дошкільного віку, набуття нею дошкільної зрілості і входження у подальше навчання в початковій школі, спрямування на подальшу навчальну діяльність.

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

Розділ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

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

Методологія (від гр. *methodos* — шлях до чогось, спосіб пізнання, дослідження і *logos* — вчення) — наукове знання про шляхи, способи, методи наукового пізнання [209].

Методологія — вчення про вихідні (ключові) положення, функції та методи науково-педагогічного дослідження.

Проблема методології освіти висвітлена в роботах А. Хуторського, М. Дмитрієва, С. Гончаренко, Д. Чернилевського, Н. Мойсеюк, І. Харламова, В. Лозової, Б. Лихачева, А. Кочетова. Методологія вивчає світоглядну концепцію сучасної науки, тобто основні вихідні теоретичні положення, що утвердилися в науці, які неодмінно треба знати, теоретичні питання наукового пізнання, закономірності творчого процесу за допомогою методів і засобів аналізу наукової діяльності.

У словникових джерелах методологія визначається як система принципів і способів організації і побудови теоретичної і практичної діяльності, система раціональних правил і нормативів пізнання і дій [350]; «якою мірою зібрані факти можуть служити реальною і надійною підставою об'єктивного знання».

В. Мазілов стверджує, що методологія в широкому сенсі припускає вказівки на те, як досліджуватиметься той чи той предмет. Методологія у вузькому сенсі є концептуалізацією процесу дослідження, коли об'єктом аналізу є сам дослідницький процес [193].

За Д. Чернилевським, методологія науки — шлях, спосіб пізнання і навчання — система принципів, норм і способів організації і побудови

технічної і практичної діяльності, а також навчання про шляхи досягнення реального значення й оптимального практичного ефекту [358].

Методологію науки М. Папуча розуміє як вчення про систему методів та принципів, за допомогою яких у межах тієї чи тієї науки в процесі теоретико-емпіричного дослідження перевіряється достовірність і надійність вихідних положень [80, с. 580].

Розрізняють кілька рівнів методології. Зміст першого з цих рівнів — філософські знання. Вони охоплюють філософські засади дослідження, його світоглядну функцію і загальнонаукові положення. Другий рівень — загальнонаукова методологія (системний підхід, синергетичний підхід, діяльнісний підхід, особистісно зорієнтований підхід, характеристика різних типів наукових досліджень, їх етапи й елементи: гіпотеза, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання тощо) [250].

Розглянемо методологію педагогічного дослідження. Під педагогічним дослідженням, за визначенням С. Гончаренко, розуміють процес і результат наукової діяльності, спрямований на одержання нових знань про закономірності процесу навчання, виховання і розвиток особистості, структуру теорію, методику і технологію організації навчально-виховного процесу, його зміст, принципи, організаційні методи і прийоми [83]. Педагогічне дослідження спрямовується на вивчення предметної діяльності особистості в процесі її соціального формування й виховання. Науково-педагогічне дослідження повинно ґрунтуватись на встановлених фактах, які можуть бути емпірично перевірені. Основою педагогічного дослідження має бути філософські, соціологічні, психологічні чи педагогічні теорії. Воно повинно характеризуватись цілеспрямованістю, системністю, взаємозв'язком усіх елементів, процедур і методів та розв'язувати емпіричні, логічні і теоретично-пізнавальні завдання.

У педагогіці створена цілісна система знань — педагогічна методологія, що призвело до підвищення ефективності педагогічної теорії і наукових досліджень. Методологія педагогіки — це система знань (і способи їх одержання), підходи до досліджуваних процесів і явищ, а також метод формування навичок і розвиток особистісних якостей. Методологія педагогіки включає в себе засади і структуру педагогічної теорії, загальні принципи вихідні положення, що покладено в основу дослідження будь-якої педагогічної проблеми. В. Лозова акцентує увагу, що методологія педагогіки — це шлях дослідження, теорія, вчення про науковий метод пізнання [186]. В. Журавльов під методологією педагогіки розуміє «вчення про принципи, форми, методи і процедури пізнання і перетворення педагогічної дійсності» [115].

Методологією педагогіки С. Гончаренко визначає як вчення про педагогічне знання, процес його здобування, способи пояснення (створення концепції) і практичного застосування для перетворення чи вдосконалення системи навчання і виховання [82].

Методологія педагогіки постає як система знань про засади і структуру педагогічної теорії, про принципи, підходи і способи здобування знань, що відображають педагогічну дійсність. Особливість методологічних принципів полягає у визначенні вихідних наукових позицій, загальних для всіх галузей знання. Одночасно вони є теорією наукового пізнання у конкретній галузі науки. Принцип має глибше і більш розгорнуте наукове обґрунтування (виражає спосіб досягнений соціально значущої мети на основі врахування об'єктивних закономірностей) і має більш узагальнений характер (буває застосовним до дослідження всіх ситуацій у цій сфері) [310].

Принцип завжди обов'язковий для виконання. Серед провідних методологічних принципів досліджень проблем виховання та навчання дітей В. Лихачев виділяє:

- конкретно-історичне вивчення суспільних явищ в усій різноманітності їх зв'язків, залежностей та опосередкувань;
- неможливість перенесення законів однієї науки до законів іншої, хоча б і суміжної, близької за об'єктом та предметом дослідження;
- діалектична єдність загального та окремого в педагогічних явищах;
- єдність навчання, виховання і життя;
- взаємозв'язок та взаємозалежність педагогічної теорії і практики [183].

Характеристику методологічних принципів, на яких будується педагогічне дослідження, наводить С. Гончаренко [83]. Науковець зазначає, що головним принципом будь-якого наукового дослідження є методологічний принцип об'єктивності. Він виражається у всебічному врахуванні чинників, які зумовлюють те чи те явище, умов, за яких вони розвиваються, адекватності дослідницьких підходів і засобів, що дають можливість одержати справжні знання про об'єкт, передбачають виключення суб'єктивізму, однобічності і упередженості в доборі і оцінці фактів. Методологічною основою конкретної реалізації принципу об'єктивності у процесі дослідження особистості слугують практичні дії людей, які являють собою соціальні факти. Принцип об'єктивності водночас не виключає суб'єктивності, включеності до процесу дослідження людини — дослідника з його творчою індивідуальністю, певним чином зорієнтованим внутрішнім світом. Принцип об'єктивності диктує вимогу доказовості, обґрунтованості вихідних «посилок», логіки дослідження і його висновків. У зв'язку з цим особливе значення має встановлення і врахування всіх фактів, які належать явищам, що вивчаються, і їх адекватне тлумачення. Вірогідність фактів є необхідною, хоча це ще недостатня умова вірогідності висновків. Вимога доказовості передбачає також альтернативний характер наукового пошуку. В загальному розумінні — це вимога виділити й оцінити всі можливі варіанти розв'язування, виявлення різних поглядів на досліджуване явище. Умова альтернативності наукового пошуку реалізується, якщо у процесі аналізу поглядів чи шляхів розв'язання проблеми, розглядаються не лише

погляди, які збігаються з прийнятою позицією чи близькі до неї, а й ті, що не збігаються, протилежні, якщо перевіряються не лише очевидні способи розв'язування, а й приховані, неочевидні.

Успіх педагогічного дослідження багато в чому залежить від реалізації методологічного принципу всебічності вивчення педагогічних процесів і явищ. Будь-яке педагогічне явище чи процес тісно пов'язане з іншими явищами й процесами, і його ізольований, однобічний розгляд неминуче призводить до спотвореного, помилкового висновку. Такий підхід дає можливість моделювати явища, що вивчаються, і досліджувати їх у стані розвитку і в різних умовах [83].

Методологічний принцип всебічності передбачає комплексний підхід до дослідження педагогічних процесів і явищ. Однією з найважливіших вимог комплексного підходу є встановлення всіх взаємозв'язків досліджуваного явища, врахування всіх зовнішніх впливів, усунення всіх випадкових чинників, які спотворюють картину проблеми, що вивчається. Друга його вимога — використання в процесі дослідження різноманітних методів у їх різних поєднаннях. Важливим методологічним принципом, за В. Загв'язінським, є принцип сутнісного аналізу. Дотримання цього принципу пов'язане із співвіднесенням у досліджуваних явищах загального, особливого і одиничного, проникненням у їх внутрішню структуру, розкриттям законів їх існування і функціонування, умов і чинників їх розвитку, можливостей цілеспрямованої їх зміни. Цей принцип передбачає рух дослідницької думки від опису до пояснення, а від нього — до прогнозування розвитку педагогічних явищ і процесів [118].

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

Важливим методологічним принципом є принцип єдності історичного і логічного, який вимагає в кожному дослідженні поєднувати вивчення історії об'єкта (генетичний аспект) і теорії (структури, функції, зв'язків об'єкта в його сучасному стані), а також перспектив його розвитку. З методологічного принципу єдності логічного й історичного випливає вимога наступності, врахування нагромадженого досвіду, традицій, наукових досягнень минулого.

Багатогранність сторін, елементів, відношень, внутрішніх і зовнішніх чинників функціонування і розвитку соціально-педагогічного процесу визначає необхідність його системного вивчення. У зв'язку з цим системність відносять до методологічних принципів дослідження. Він передбачає розгляд об'єкта вивчення як системи: виявлення певної множини її елементів, встановлення класифікації і впорядкування зв'язків між цими

елементами, виділення з множини зв'язків системотвірних, тобто тих, що забезпечують поєднання різних елементів у систему.

У системному дослідженні необхідно дотримуватися цілісного підходу до освітніх систем тобто методологічного принципу цілісності. Вимога цілісного підходу зумовлена ще й тим, що структуру навчання і виховання можна характеризувати як динамічну, розвиток якої визначається постійною зміною станів нерівноваги і відносної рівноваги її протилежних внутрішніх сил і тенденцій, які не можна зрозуміти і тим більше вплинути на їх розвиток ізольовано.

Педагогічний процес є так званою нелінійною системою, зазначає С. Гончаренко (при зміні одного з елементів нелінійної структури інші змінюються не пропорційно, а за більш складним законом), дослідження її структури не може бути здійснене вивченням її окремих елементів, оскільки сума дій компонентних причин, які діють окремо, нарізно, не дорівнює тому наслідку, який одержується при спільній дії [82, с. 75–76].

У педагогічному процесі явно проявляються взаємодії, які вивчаються синергетикою з її ключовим положенням про відкритий характер будь-якої з соціальних систем — сучасною теорією спільної дії. В залежності від ступеня своєї відкритості системи взаємодіють між собою, причому у формі не лише боротьби протилежностей, яка раніше вважалася єдиним способом розвитку, а й співробітництва. Конкретна реалізація всіх цих принципів здійснюється згідно з принципами діяльнісного підходу. Цей принцип орієнтує дослідника на цілісне вивчення особистості в єдності основних чинників її розвитку-соціального середовища, виховання, діяльності особистості, її внутрішньої активності. Принципи виступають безпосередньою методологією наукових психолого-педагогічних досліджень, визначаючи наперед їх методику, вихідні теоретичні концепції, гіпотези [82, с. 77].

Для повноти аналізу методологічних засад дослідження необхідно розглянути діалектичні закони, на основі яких будується педагогічний процес та яким підпорядковуються наукові педагогічні дослідження.

Закон — внутрішній суттєвий і стійкий зв'язок явищ, що зумовлює їх упорядковані зміни. Сутність закону містить у собі чітке визначення основних зв'язків і залежностей явища, що підлягає пізнанню, які повторюються за певних умов. Закон — це відношення, відношення сутностей чи відношення між сутностями. Поняття закону фіксує один із ступенів пізнання людиною єдності і зв'язку, взаємозалежності і цілісності світового процесу. При цьому поняття закону може виявляти зв'язки між явищами, між сторонами явищ і основними елементами всередині явищ [250, с. 22].

Поняття закону близьке до поняття закономірності, що являє собою сукупність взаємопов'язаних за змістом законів, які забезпечують стійку тенденцію або спрямованість у змінах системи. Закон зумовлює один з боків сутності, пізнання якої в теорії збігається з переходом від емпіричних фактів до формулювання законів, процесів, що вивчаються [374].

Щодо поняття «педагогічний закон» та враховуючи значну складність та різноманітність явищ цілісного педагогічного процесу, труднощі визначення стійких зв'язків, залежностей, відношень між ними, Т. Стефановська зазначає, що у педагогіці доцільніше використовувати термін «закономірність», хоча в історії педагогіки, у вітчизняній сучасній науці це питання залишається відкритим [322].

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

- розкриття взаємодії і руху явища як «саморуку»;
- фіксація якісної стійкості і повторюваності явища не тільки в короткому, але і в тривалому періоді часу;
- відображення істотних ознак явища і його структури в чітко оформлених формулюваннях, визначеннях і поняттях [250, с. 23].

Будь-який закон, у тому числі й педагогічний, зазначає С. Гончаренко, завжди має і пояснювальну, і прогностичну функції. Це такий компонент логічної структури педагогічної науки, який, відображаючи об'єктивні, внутрішні, істотні й відносно стійкі зв'язки педагогічних явищ, сприяє науковому керівництву, управлінню навчально-виховною діяльністю, передбаченню результатів того чи іншого управлінського рішення, спрямованого на оптимізацію змісту, форм, засобів і методів навчально-виховної діяльності» [82].

Педагогічний закон відображає внутрішній необхідний зв'язок явищ і процесів, які існують незалежно від суб'єкта навчання. Наприклад, навчання, яке складається з цілеспрямованої діяльності, спілкування, співробітництва його суб'єктів. Діяльність суб'єктів тісно пов'язана з середовищем, довколишнім світом, вона визначається історичним досвідом, світорозумінням, технологічною озброєністю, нарешті, закономірностями розвитку психіки і колективної свідомості. Таким чином, навчання суб'єктне в конкретних умовах, за соціальними основами, глибинними коренями і взаємодіями, об'єктивне і підпорядковує об'єктивним законам та закономірностям [250].

Педагогічні закони, внаслідок впливу безліч чинників на процеси навчання, виховання і розвитку не дають суворо гарантованого, однозначного, певного результату. Їх дія залежить від наявності багатьох умов.

Методологія визначає різні методологічні підходи до організації започаткованого дослідження. З'ясуємо сутність поняття «підхід».

Підхід, як визначено в словниках, — це «сукупність прийомів, способів впливу на будь-кого, будь-що, при вивченні будь-чого. У підході наголос робиться на об'єкті дослідження. Підхід включає сукупність ідей, концепцій, розпоряджень, що визначають характер розгляду та конструювання дидактичних об'єктів. До конструювання дидактичних об'єктів відносять процес навчання та його складові: мету, зміст навчання, методи, форми

процесу навчання, показники результативності» [154], «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, що-небудь» [44].

«Підхід» — це категорія, яка включає в себе стратегію навчання [197, с. 118]. Це основна системо утворювальна категорія, що визначає вибір, процесуальну закономірність компонентів системи навчання.

Підхід — апіорна думка про сутність явища, що вивчається, логічний суб'єкт якого утворює вихідну посилку в теоретико-емпіричному аналізі [197, с. 118].

В освіті взагалі й у дидактиці зокрема існують декілька теоретично обґрунтованих, практично апробованих підходів: проблемний (А. Брушлінський [49], М. Махмутов, В. Оконь та ін.); контекстний (А. Вербицький [60]), задачний (Г. Балл [18], А. Сохор), міждисциплінарний, системний, інтегрований та інші. Упровадження саме критеріального підходу знайшло відбиття в реформуванні вітчизняної системи освіти.

Отже, фундаментом організація педагогічного дослідження виступає методологічний підхід, який пояснює вибір принципів, форм, методів пізнання і практичного застосування систем, прийомів навчання та виховання.

Методологічними орієнтирами дослідження організації передшкільної освіти виступили системний, цілісний, діяльнісний, синергетичний та контекстний підходи. Розглянемо кожен з них.

2.1 Системно-цілісний підхід: ДЕТЕРМІНАНТА ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Аналізуючи роль системно-цілісного підходу в організації передшкільної освіти, зупинимось на понятті «система».

Система — це ціле, що складається зі з'єднаних частин, множини елементів, які знаходяться у співвідношеннях і зв'язках один з одним і утворюють визначену цілісність, тобто єдність певної структури. У цьому визначенні виділяється одна найбільш загальна та суттєва складова — цілісність системи, тобто єдність будь-яких об'єктів [139].

А. Новиков визначає систему як «порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв'язком частини чого-небудь; як класифікацію, форму організації, будову чого-небудь (Державних, політичних установ тощо); форму суспільного устрою, формацію; сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою; призначенням; сукупність принципів, які є основою певного вчення; методів; будову, структуру, що становить єдність закономірно розташованих та функціонуючих частин» [230].

За словами П. Анохіна, системою є тільки такий комплекс вибірково залучених компонентів, взаємодія і взаємовідношення яких спрямоване на отримання сфокусованого корисного результату [13]. За В. Садовським вбачає в системі упорядковану безліч елементів, що взаємопов'язані між собою й утворюють певну цілісну єдність [306].

За Т. Ільїною, система — це виокремлена на підставі певних ознак упорядкована безліч взаємопов'язаних елементів, об'єднаних загальною метою функціонування та єдності управління, що виступає у взаємодії із середовищем як цілісне явище [131].

Поняття «система» широко застосовується в різноманітних галузях науки і практики. Кожний об'єкт можна назвати системою. Сутність поняття «система» відбиває сукупність загальних (формальних) і конкретних (змістових) визначень. Уявлення про систему потерпали складну і тривалу еволюцію в історії пізнання. Тому існує ціла низка загальних визначень системи, але жодне з них, узятє окремо, не характеризує повною мірою її сутність. Філософський словник дає визначення системи як відношення елементів, які знаходяться в певних зв'язках один з одним і утворюють певну єдність [350, с. 610].

Системні відношення можуть виступати як матеріальні (неорганічні, біологічні, соціальні) і абстрактні (поняття, гіпотези, теорії) системи: статичні (стан постійний) і динамічні (зміна полягання в часі) системи; замкнуті (стійкий стан рівноваги) і відкриті (рухома рівновага) системи [350, с. 611].

Учені (С. Гіль, С. Осінцева, І. Осадчий, Е. Юдін) виокремлюють такі найважливіші характеристики системи як інтегрального утворення: наявність мети функціонування системи; ієрархічність, багаторівневність побудови, за якої кожен елемент системи водночас має можливість також розглядатись як система, водночас сама система є компонентом іншої системи більш високого рівня; специфічність змісту кожної підсистеми, який зумовлений конкретними спеціальними завданнями; наявність прямих та зворотних зв'язків між її підсистемами, за допомогою яких здійснюється взаємообмін інформацією у межах усієї системи; зумовленість функціонування системи дією її окремих елементів та структурою; доцільність взаємодії системи із середовищем, в якому вона функціонує і проявляє свою цілісність [372].

Учені (А. Аверьянов, Р. Аккоф, Б. Ананьев, В. Афанасьев, Л. Петрушенко, М. Слемнев, Д. Шонессі, В. Якунін) в залежності від різних критеріїв поділяють системи на: реальні, концептуальні (ідеальні), системи поняття, теорії, моделі (штучні системи), змішані, прості, складні, малі й великі, ультра-складні, парадоксальні, статичні й динамічні, відкриті й закриті і т. ін. [2; 15; 373].

До соціальних систем належать педагогічні системи. Це відкриті системи, оскільки між ними і зовнішнім світом відбувається постійний обмін інформацією. Будь-яка педагогічна система (дитячі ясла, дошкільний навчальний заклад, ЗОШ, ВНЗ; освіта, зміст освіти і т. ін.) є складною, оскільки

включає в себе розмаїття підсистем (наприклад, освіта — дошкільна, початкова, неповна середня, середня, вища і т. ін.) і водночас сама входить як підсистема до системи чи підсистеми вищого порядку (національна система освіти України).

Отже, система — відношення елементів, які знаходяться в певних зв'язках один з одним і утворюють певну єдність [350].

Методологія визначає низку системних принципів:

- багатокомпонентність об'єкта, що називається системою;
- цілісність системи, тобто принципова поєднаність властивостей системи до механічної суми властивостей усіх її елементів, а також не виокремлення з властивостей складових системи властивостей цілого;
- взаємна залежність кожного елементу від іншого, а також залежність властивостей цих елементів в системі від їх розташування у системі в цілому, функцій та інших параметрів усередині цілого;
- залежність поведінки системи від поведінки її окремих елементів, їх властивостей та структури;
- залежність системи від чинників середовища, під впливом яких система виявляє і може змінювати властивості. Тут, власне, сама система є головним, активним боком взаємодії;
- ієрархія системи, тобто кожна ланка системи, з одного боку, являє собою більш обмежену структурну систему, а з іншого — є частиною (компонентом) більш широкої системи;
- множинність підходів до вивчення кожної системи через принципів складності їх структури і властивостей [198].

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

У процесі класифікації систем насамперед виділяється загальний тип систем — матеріальні системи, тобто ті, що являють собою цілісні сукупності матеріальних об'єктів.

В. Ковальчук класифікує системи на матеріальні та абстрактні [139]. Матеріальні системи поділяють на неорганічні та органічні (живі) системи. До неорганічних систем відносять фізичні, хімічні, кристалічні та інші системи. До живих — уся безліч різноманіття тваринних, рослинних форм, які населяють Землю, починаючи від найпростіших і закінчуючи самими складними біологічними об'єктами. До останніх належать організми, популяції, види та конкретні екологічні системи. Якісно особливий клас матеріальних живих систем складають соціальні системи, які мають надзвичайно широкі варіативні компоненти за типом, формою та складністю. Більш прості соціальні об'єднання утворюють сім'я, група, колектив; складні — нація, раса, держава, соціально-економічний лад суспільства тощо.

Інший самий загальний тип систем утворюють абстрактні системи як продукт людського мислення, свідомості. Види абстрактних систем різноманітні. До особливих видів абстрактних систем належать: поняття (категорії); гіпотези; теорії та їх похідні, що виникають в процесі пізнання; теоретичні узагальнення систем різноманітного типу, сформульовані в загальній теорії та спеціальних теоріях систем [139].

Застосовуючи системні уявлення в будь-якій науці, зазначає Н. Гупан, треба мати на увазі, що вони будуть коректними лише за умов здійснення низки обов'язкових процедур, які мають жорстку логічну структуру. Зокрема, визначення умов ефективності функціонування будь-якої системи повинно містити такі етапи:

1 етап — етап теоретичного обґрунтування, що полягає:

а) у виявленні цілей функціонування досліджуваної системи за умов розгляду останньої як підсистеми тієї метасистеми, до якої вона вписана і в якій вона функціонує;

б) в науковому обґрунтуванні оптимальних умов досягнення цих цілей;

2 етап — етап проектування, на якому відбувається розробка програми реалізації виявлених умов;

3 етап — експериментальний етап, на якому здійснюється перевірка програми реалізації виявлених умов [92].

Зазначимо, що педагогічні явища та процеси (у зв'язку зі складним, імовірнісним і багатофакторним характером перебігу, а також через тісний взаємозв'язок усіх елементів) за всіма параметрами відповідають поняттю «система». При цьому більшість науковців, які розглядають питання використання системного підходу в педагогічних дослідженнях (В. Андреев, В. Беспалько, Б. Гершунський, Т. Ільїна, А. Киверялґ та ін.), визначають педагогічну систему як цілісну єдність, утворену множиною взаємопов'язаних елементів з метою цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість [131, с. 6].

За словами В. Беспалько, педагогічна система — це упорядкована сукупність засобів і методів реалізації алгоритмів управління педагогічним процесом. «Педагогічна система — система управління педагогічним процесом, що складається з діалектичної суми дидактичного і виховного процесів» [113, с. 216].

І. Малафіїк розглядає педагогічну систему — як організований об'єкт, що здійснює управління процесом передання й засвоєння того соціального досвіду, який на цей час накопичило людство, а дидактичну систему — як організований об'єкт, за допомогою якого педагог забезпечує управління процесом передавання і засвоєння учнями системи знань про суспільство, природу, людину, і на цій основі розвиток у кожного з них пізнавальних сил, формування наукового світогляду, культури поведінки, позитивних людських якостей [113, с. 34].

Характеристику педагогічних систем подає В. Якунін. Учений зазначає, що всі педагогічні системи є відкритими, динамічними, оскільки вони функціонують в умовах постійного змінювання різних чинників зовнішнього оточення, зміни внутрішніх станів системи, що спричиняють ці чинники. Так, у будь-якій педагогічній системі в галузі освіти освітній процес відбувається в умовах постійних змін цілей і змісту навчання залежно від соціокультурних умов, розвитку громадянського суспільства і освітньої політики держави, постійного поновлення наукової інформації, на підставі якої формується зміст освіти, вдосконалюються форми і методи навчання, постійно поновлюється контингент тих, кого навчають, і тих, хто навчає [373].

За словами В. Якуніна, педагогічні системи — реальні (за походженням), соціальні (за субстанціональною ознакою), складні (за рівнем складності), відкриті (за характером взаємодії із зовнішнім середовищем), динамічні (за ознакою змінності), вірогідні (за способом детермінації), цілеспрямовані (за наявністю цілей), самоуправляючі (за ознакою управління) [373, с. 26].

Н. Кузьміна визначає педагогічну систему як «численність взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковуються цілям виховання, навчання, освіти підростаючого покоління і дорослих людей» [169, с. 50].

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

Системний підхід — напрям методології наукового пізнання, спрямований на дослідження об'єктів як систем. Це точна ідентифікація явища в більш великій системі — розкриття механізмів цілісності складного в єдиному теоретичному конструкті [350, с. 613].

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

За системним підходом, специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями елементів, які її складають, а пов'язана передусім з характером взаємодії між елементами. Тому на перший план виходить завдання пізнання характеру і механізму цих зв'язків і відношень, зокрема відношень людини і суспільства, людей всередині певного співтовариства. Системний підхід сприяє формуванню відповідного адекватного формулювання суті досліджуваних проблем у конкретних науках і вибору ефективних шляхів їх вирішення.

На думку вчених (О. Ланге, Е. Юдін), основними поняттями системного підходу є дієвий елемент, зв'язки, структура, входи та виходи, рівновага, стабільність та саморегуляція [8]. Спираючись на ці поняття, можна

визначити системний підхід більш розгорнуто: це — методологічний напрям, що передбачує виділення в об'єкті (системі) визначеної кількості елементів і зв'язків, і визнання розвитку цього об'єкта як ланцюжка стабільних станів, причому характер розвитку визначається параметрами входу і вимогами до виходу (якщо останні є) [8].

При системному розгляді цього питання відбувається звертання до понять, згаданих у визначенні, при чому вони можуть називатися (цей спосіб можна назвати опосередкованим) або враховуватись без застосування сучасної термінології (це спосіб звернення можна назвати неопосередкованим). Використання їх може здійснюватись у різноманітних галузях науки.

За словами Г. Ананьїна, системний підхід визначає відокремлення елементів у системі, проблему взаємодії системи із зовнішнім середовищем, проблему мети системи, проблему зворотнього зв'язку системи. Учений так визначає системний підхід — «це комплексне вивчення найбільш суттєвих закономірностей розвитку явищ як єдиного цілого з позицій системного аналізу» [8]. На його думку, сутність системного підходу, полягає в тому, що структура явища розглядається не тільки як сума компонентів, а як система, сукупність взаємопов'язаних між собою частин, якій властиві нові якісні ознаки [310, с. 196].

Отже, як витікає з аналізу літератури системний підхід — це методологічний напрям, в основі якого лежить розгляд цікавих для нас об'єктів і систем.

Спеціалісти з системного підходу (В. Афанасьєв, А. Богданов, А. Пригожин, Е. Юдін, В. Караковський, Л. Новікова, А. Куракін) розглядають системний підхід, як методологічну категорію педагогіки в тісному взаємозв'язку всіх педагогічних явищ та педагогіки в цілому. Методологічна специфіка системного підходу полягає в тому, що мета дослідження передбачає вивчення механізмів утворення складного об'єкта з окремих складових. При цьому особлива увага звертається на різноманіття внутрішніх і зовнішніх зв'язків системи, на процес (процедуру) об'єднання основних понять у єдину теоретичну картину, що дозволяє виокремити сутність власне цілісності системи.

Отже, в педагогіці системний підхід спрямований насамперед на розв'язання цілісності педагогічних явищ, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [249].

Б. Ломов визначив ядро системного підходу в педагогічних науках, яке становить шість ключових положень, а саме:

- цілісність як сумативність за умови повного виконання вимог взаємозумовленості властивостей та елементів;
- сумісність та скоординованість вимог;
- стабільність, довірливість й непорушність зворотного зв'язку;
- адаптивність доцільних перетворень, корекції блоків системи при зміні зовнішніх та внутрішніх умов;

- самонавчання, самовдосконалення, стратегічно виражений рух системи до найбільш оптимального ціннісно-доцільного варіанту її побудови;
- динамічність і усталеність [169, с. 50].

На думку В. Бондаря, цілісність можна назвати системою, якщо знання упорядковані в таких аспектах:

- з яких компонентів та елементів вони складаються (морфологічність);
- які функції у цілісному процесі кожний з них виконує (функціональність);
- в які закономірні зв'язки вони вступають в умовах їх функціонування як цілісності (структурність);
- як вони змінилися за своєю сутністю від часу їх первинного опису дотепер (генетичність) [46].

В. Афанасьєв описує низку провідних ознак, які за допомогою системи можуть бути описані як цілісні утворення, як-от:

- наявність інтегративних якостей (системність), тобто якостей, які не притаманні жодному з окремо взятих елементів, що утворюють систему;
- наявність складових елементів, компонентів, частин, з яких утворюється система;
- наявність структури, тобто окремих зв'язків і відношень між частинами й елементами;
- наявність функціональних характеристик системи в цілому та окремих її компонентів;
- наявність комунікативних властивостей системи, що виявляються у двох формах: у формі взаємодії із середовищем та у формі взаємодії цієї системи із підсистемами, тобто системами більш низького чи високого порядку, по відношенню до яких вона виступає як частина (підсистема) або як ціле;
- історичність, наступність або зв'язок минулого, сучасного і майбутнього в системі та її компонентах [15].

Як зазначалось вище, тлумачення поняття системний підхід об'єднує поняття цілісність. Цілісність — інтегрованість, самодостатність, автономність. Цілісність — узагальнена характеристика об'єктів, що мають складну внутрішню структуру (особистість, суспільство), ґрунтується на виявленні внутрішньої детермінації їх властивостей як цілого [310, с. 285].

Цілісний підхід забезпечує цілісність об'єкта, тобто неможливість зведення цілого до простої суми частин [311].

Цілісний розвиток людини — гуманістичний ідеал виховання, що стверджує цілісність людської природи [310, с. 227].

Філософи (О. Авер'янов, В. Афанасьєв, В. Тюттін та ін.) розуміють цілісність як систему, що є сукупністю об'єктів, взаємодія яких викликає виникнення нових інтегративних якостей, що не притаманні окремим її компонентам. «Пізнання світу як світу цілісного, — зазначено в програмі

реформування освіти, розроблений ЮНЕСКО, — стає одночасно інтелектуальною та життєвою потребою. Ця універсальна проблема постає перед освітніми системами в майбутньому, адже наші роз'єднані, розподілені за дисциплінарними галузями знання глибоко і сильно неадекватні для осягнення реальностей і проблем, які стають усе більш глобальними, трансформаційними, багатомірними, полідисциплінарними й планетарними. Через цю багатомірність стають невидимими Глобальне, Багатомірне, Складне» [361, с. 15].

Ця думка теоретично обґрунтована О. Савченко, яка вважає, що цілісний педагогічний процес полягає в «організації навчання на засадах поваги до особистості вихованця, врахування особливостей індивідуального розвитку, ставлення до нього як до свідомого відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії; передбачаючи формування цілісної особистості, яка усвідомлює свою гідність і поважає інших людей» [297].

У визначенні взаємозалежності феноменів цілісності і системності було використано погляди філософів (В. Блауберг, С. Смирнов, О. Уємов, А. Цофнас та ін.), які вважають, що системність і цілісність не є тотожними, але глибоко взаємозалежними і близькими поняттями. Сутність і зміст принципу системності не є тотожним принципу цілісності, з чого випливає, що системність не підмінює цілісність, а є однією з форм її прояву.

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

Процес пізнання цілісності, зазначає Т. Степанова, можна подати в такий спосіб: від сприйняття конкретного, одиничного факту, події, явища як первинного, теоретичного узагальнення, до пізнання як віднесення до групи однотипних явищ, потім абстрактного узагальнення, що встановлює взаємозв'язок об'єкта з визначеною системою, і далі — сходження від абстрактного до конкретного, матеріалізація родових і видових ознак у конкретному об'єкті [318].

Отже, у педагогічній науці розуміння навчально-виховного процесу як цілісності будується на основі єдності компонентів структури, цілей і взаємодії, навчальної, трудової, фізичної, технічної і художньо-творчої діяльності, прагнення до самоосвіти в комплексі, що передбачає системний підхід, наступність, гуманістичність, оптимізацію, розвиток і зв'язок із життям.

Учені (Ю. Бабанський, Н. Кузьміна, І. Підласий, О. Савченко, В. Сластьонін та ін.) наголошують на тому, що для формування цілісності знань дітей професійна діяльність педагога повинна бути структурована відповідно до вирішення поставлених цілей, де кожен зі структур не можна розглядати як ланцюжок окремих ланок.

Таким чином, ставлення до особистості дитини в педагогічному процесі освітніх закладів забезпечується інтегрованим застосуванням наукових даних про особистість, що здобуті в таких підходах до її вивчення, як індивідуальний, діяльнісний, системний та цілісний.

Системно-цілісного підхід виник як потреба в такому способі дослідження, який би дав можливість пояснити взаємовідношення між частинами і цілим, об'єднати в загальну систему понять розмаїття уже відомих і нових наукових фактів, встановити загальні закономірності для якісно різних класів педагогічних явищ. Сутність системно-цілісного підходу в дослідженнях полягає в тому, що досліджуване явище «зміст освіти» розглядається як цілісна система, що не зводиться до суми своїх елементів, їй притаманна структура, а властивості її елементів визначаються їх місцем у загальній структурі [46].

За І. Рогальською, специфіка системно-цілісного підходу визначається тим, що він орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта та механізмів, які її забезпечують, на виявлення розмаїття типів зв'язку складно-організованого об'єкта та зведення їх в єдину теоретичну картину [279].

І. Зязюн зазначає, що «освіта може розглядатись цілісна соціальна система, що функціонує і розвивається за власними законами, які володіють низкою ознак, серед яких виокремлюється насамперед цілісність, структурність, взаємодія із середовищем та іншими системами. Водночас освіта — педагогічна системи, оскільки в центрі її — Людина, множина людей; спосіб функціонування — педагогічна діяльність. Система володіє педагогічним потенціалом, що дозволяє досягти результатів освіти і виховання, реально можливих у конкретних соціальних умовах; вона здатна розвиватися, є багатовимірною, багатозначною, відкритою у часі і просторі» [126].

Отже, лише забезпечуючи системно — цілісний підхід до розвитку всіх сил та здібностей дитини, її навчання та виховання на кожному ступені освіти можна досягти оптимально-позитивних результатів навчально-виховного процесу. Завдання системно-цілісного підходу в розвитку особистості розглядається як пріоритетне не тільки в українській сучасній освітній практиці, але й освітній практиці високорозвинених країн.

Так, основними ознаками зв'язків розвитку є їх системний характер, зворотність і спрямованість. Це пояснюється тим, що категорія «розвиток» невід'ємно зв'язана з поняттям «зміни», під якими розуміють «різноманітні процеси, що відбуваються з предметами, внаслідок яких стає іншим їх положення, вони втрачають або набувають якихось властивостей, перетворюються в інші предмети» [318, с. 85]. При цьому розвиток трактується як складна форма змін, необхідними та достатніми характеристиками якого є їх якісний характер, зворотність та спрямованість. Як бачимо, розвиток характеризується простими і водночас фундаментальними ознаками насамперед системним характером змін, який означає, що змінюється якість. Тому у визначенні поняття «розвиток» і фіксують ознаку «якісні

зміни». Крім того, розвиток характеризується неодноразовим якісним перетворенням, а певним комплексом перетворень, яким притаманна зворотність — виникнення якісно нових характеристик, яких не було раніше. І нарешті, розвиткові притаманна певна тенденція в змінах — спрямованість [318, с. 189–190].

За енциклопедією освіти, система освіти в Україні — державний інструмент реалізації конституційного права громадян України на освіту, а саме — доступності і безоплатності дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти; різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням та студентам (ст. 53 Конституції України) [153]. Система освіти в Україні (відповідно до Закону України про освіту) складається із навчальних закладів, наукових, науково-методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти. Відповідно до Закону України про освіту, система освіти України на сучасному етапі обіймає такі освітні рівні: дошкільна освіта; початкова загальна освіта; загальна середня освіта; професійно-технічна освіта; вища освіта; післядипломна освіта; аспірантура; докторантура; самоосвіта [67].

Отже, система освіти України відповідає усім ознакам принципом системності і цілісності та системно-цілісному підходу до побудови педагогічних систем.

Сьогодні завдання системного, цілісного розвитку дитини на основі надбань дошкільного дитинства визнається педагогічної спільнотою України як одне з найважливіших. «Маємо створювати в початковій школі такі умови, щоб ті якості, вміння, здобутки дошкільця, формування яких ще не завершилося на рівні дошкільного віку, могли б повноцінно розвиватися в початковій школі й водночас сприяли б формуванню пріоритетної, провідної діяльності, новоутворення цього віку — навчальної діяльності», — підкреслює О. Савченко, характеризуючи основні напрями реформування сучасної освіти [297, с. 5].

В системі освіти на сучасному етапі розвитку виділився ланцюжок між дошкільною та початковою освітою — передшкільна освіта.

Ми розглядаємо передшкільну освіту, як засіб розвитку та підготовки особистості до реалізації основних потреб педагогічної системи і потреб внутрішніх розвитку дитини, що співвідносяться з метою кожного освітнього рівня, зокрема, й метою освіти загалом. Результатами передшкільної освіти повинні бути сформовані життєво необхідні якості особистості, ключові компетентності, що визначатимуть у подальшому її системний, цілісний розвиток.

Організацію передшкільної освіти, зокрема, можна представити як системну партнерську взаємодію всіх учасників цілісного навчально-виховного процесу в дошкільній та початковій ланках освіти. Змістове наповнення такої взаємодіяльності визначають зміст навчального матеріалу,

методи, засоби й організаційні форми навчання в передшкільній освіті. Взаємозв'язок усіх компонентів навчального процесу та їх оптимізація веде до запланованого результату.

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

Відтак, скористаємося системно-цілісним підходом і для аналізу такого системного явища, як «передшкільна освіта» представивши його організацію як взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу для реалізації літичного переходу старшого дошкільника в позицію молодшого школяра в збереженні принципу безперервного розвитку.

О. Савченко зазначала, «тільки такий підхід може надати педагогічному процесу цілісний, послідовний і перспективний характер, тільки тоді початкові ступені освіти будуть діяти не ізольовано одне від одного, а в тісному взаємозв'язку, що дозволить школі організувати навчально-виховний процес з опорою на розвиток, отриманий в дошкільних закладах, а останнім орієнтуватись на наступну освітню роботу в школі, притім формування якостей, необхідних школяру, повинно здійснюватись не всупереч, а на основі розвитку тих якостей, які притаманні дошкільнику» [297, с. 5].

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

Т. Степанова зазначала про необхідність розробки наскрізних програм навчання й виховання дітей 4–10 років, спрямованих на проектування цілісної спільної діяльності дитини і дорослого (мовленнєвої, навчально-пізнавальної, ігрової, комунікативної, рухової тощо), яка зорієнтована на зону найближчого розвитку дитини з урахуванням специфіки діяльності, що засвоюється. При цьому в змісті програм повинні передбачатись можливості формування мотиваційної сфери дошкільника і молодшого школяра, психічного і соціального розвитку дитини тощо [318].

Наступним завданням під час реалізації системно-цілісного підходу в організації передшкільної освіти полягає сьогодні в тому, щоб, враховуючи результати діагностики за провідними освітніми лініями, визначити в навчальному плані та навчальних програмах логіку розгортання освітніх

ліній в навчально-виховної діяльності початкової школи в процесі становлення дитини як особистості. Водночас треба мати на увазі, що особистість повноцінно формується тільки тоді, коли прогнозується, реалізується та зберігається системно-цілісний підхід за усіма напрямками розвитку дитини.

Таким чином, з позицій системно-цілісного підходу передшкільну освіту слід розглядати як певну цілісність, що являє собою організовану сукупність цілей, змісту, умов, форм, методів, спрямованих на всебічний розвиток дитини. В освітньому просторі організації передшкільної освіти цілісність утворюється внаслідок тісної взаємодії і гармонійної єдності всіх видів навчально-виховної діяльності та педагогічних впливів на дітей.

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

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

2.2 Діяльнісно-особистісний підхід у контексті передшкільної освіти

Особистість формується і виявляється себе лише в діяльності. Саме діяльність є умовою, основою і засобом розвитку особистості. У діяльності відбувається фізичне вдосконалення індивіда, його психічної сфери: інтелекту, почуттів, волі, сили, здібностей і рис характеру. Через діяльність людина пізнає норми та цінності довколишнього світу, себе. Лише в діяльності особистість самореалізується.

Наукові витоки розробки теорії діяльності належать класикам психології — Л. Виготському і С. Рубінштейну, які ввели у психологічний науковий обіг феномен теорії поняття «діяльність», заклали основи творчої діяльності особистості.

Л. Виготський своїми фундаментальними працями підготував ґрунт для формування психологічної теорії діяльності, розробив культурно-історичну концепцію розвитку вищих психічних функцій, за якою стверджується, що розвиток психічних функцій відбувається в процесі опосередкованого спілкування присвоєння індивідом людської культури. Культурні знаки (мова) розглядаються як знаряддя, за допомогою яких суб'єкт, впливаючи на іншого суб'єкта, формує свій внутрішній світ, основними

одинацями якого є значення і смисли. У результаті цього «натуральні» психічні функції перетворюються на вищі функції — культурні. Поступово механічна пам'ять стає логічною, асоціативний потік уявлень — цілеспрямованим мисленням або творчою уявою, імпульсивна дія — довільною і ін. Усе це є продуктом інтеріоризації. Отже, головні процеси діяльності — інтеріоризація, під час якої створюється образ дійсності, та екстеріоризація (коли відбувається опредметнення образу). Загалом Л. Виготський висунув ідею про вирішальну роль діяльності в психічному розвитку дитини [69]. Учений вважав, що особливе значення в психічному розвитку дитини мають мовлення, спілкування та її спільна діяльність з іншими людьми.

Дослідження С. Рубінштейна внесли серйозні корективи в уявлення про механізми становлення суб'єктивності особистості в процесі діяльності.

Систему своїх ідей науковець спрямував на розкриття діалектики психологічної діяльності, виявив суттєві компоненти і конкретні взаємозв'язки між ними та сформулював методологічний принципи єдності свідомості і діяльності. Цей принцип проголошує: психіка людини не тільки виявляється, а й формується в діяльності, а саме: різні рівні і типи свідомості, взагалі психіка, виявляються і розвиваються через різні види діяльності й поведінки — рух, дію, вчинок. Структуру діяльності суб'єкта вчений зазначив як складне співвідношення її різнопланових компонентів, а саме — рух, дія, операція, вчинок у їх взаємозв'язку з метою, мотивами та умовами діяльності. Сам факт усвідомлення індивідом своєї діяльності — її мети та умов — змінює її характер та перебіг. Центром цієї структури є дія. Саме дія, на думку вченого, — вихідна «клітинка», «одинаця» розвитку психіки. Він показав, що будь-які зовнішні причини, і діяльність насамперед, діють на людину не безпосередньо, а пред'являються через внутрішні умови [285]. С. Рубінштейн стверджував, що людина і її психіка спочатку формуються в практичній діяльності, а тому повинні вивчатися через їх прояви в грі, навчанні, пізнанні, праці та інших видах діяльності. Основними положеннями в теорії діяльності С. Рубінштейна є:

- діяльність завжди має соціальний характер, вона здійснюється тільки суб'єктом;

- діяльність, як взаємодія суб'єкта з об'єктом, завжди є предметною і змістовною;

- діяльність визначається своїм об'єктом не безпосередньо, а опосередковано, через її цілі, мотиви, інтереси тощо. Це положення є частковим вираженням сформульованого.

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

За О. Леонтьєвим, діяльність — це процес, завдяки якому реалізується те чи те ставлення людини до оточуючого її світу, інших людей,

до завдань, які ставить перед нею життя. Вчений розробив теорію діяльності, він дійшов висновку, що діючи з предметами реального світу, які створені людською культурою протягом її історії, індивід засвоює (при-власнює) «опредмечену» психічну реальність. Це становить процес його психічного розвитку.

О. Леонтьєв визначив певну структуру діяльності: Потреба — Мотив — Мета — Завдання — Умови — Дія — Операція.

Зазначені компоненти утворюють макроструктуру людської діяльності, їх можна об'єднати в певні рівні. До першого рівня належать потреби, мотиви, мета, завдання; до другого — дії та операції; на третьому, динамічному, рівні відбуваються взаємопереходи компонентів діяльності: мотивів — у мету, мети — у завдання, дій — в операції. В окремих випадках діяльність «визріває» не відразу на всіх її рівнях. Її змістове наповнення може бути усвідомлено, а структурне — нечітко уявлятися. У таких випадках людина знає, чого хоче, але не знає, як цього досягти. Або ж — виконує дії, чітко не усвідомлюючи кінцевого результату. Якісна діяльність передбачає високий — рівень осмислення всіх її компонентів. Знання механізмів діяльності сприяє її успішному освоєнню [175].

О. Леонтьєв розглядає діяльність як вирішальний чинник формування й самореалізації особистості, вбачає в ній справжню основу останньої. Він писав, що «структуру особистості» не можна отримати лише з окремих психологічних або соціально-психологічних особливостей людини «дійсна основа особистості лежить не тільки в закладених в ній генетичних програмах, не в глибинах її природних задатків і нахилів і навіть не в набутих нею навичках, знаннях та вміннях, а в тій системі діяльності, що реалізується цими знаннями та вміннями» [175].

Ф. Гонаболін визначає діяльність як сукупність дій, об'єднаних єдиною метою та виділяє таку структуру діяльності: постановка мети, планування роботи, вибір найбільш цілеспрямованих прийомів, виконання діяльності, перевірка результатів, корекція помилок, підведення підсумків [80].

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

Найголовнішою характеристикою діяльності є предметність, яка з самого початку спрямована на предмет, ним визначається, згодом опосередковується і регулюється його образом як суб'єктивним продуктом. У своїй розвинутій формі предметність властива тільки людській діяльності.

Другою важливою характеристикою діяльності є суб'єктивність, що виявляється в залежності психічного образу від минулого досвіду, потреб, мотивів, цілей, настанов, які визначають її спрямованість і вибірковість [273].

У своїх дослідженнях учені (О. Леонтьєв, О. Запорожець, П. Гальперін, П. Зинченко) теоретично та експериментально розробили проблему єдності будови зовнішньої (предметної) і внутрішньої (інтелектуальної) діяльності.

У психології виокремлюють три основні види людської діяльності — гра, навчання, праця, кожен з яких має провідне значення на певному віковому етапі життя людини. Через гру у процесі виконання певної ігрової ролі дитина задовольняє свої емоційні потреби, і водночас вона є головним засобом пізнання довкілля, відображенням його у формі відчуттів, сприймання, уявлень та ін. Гра для дитини є важливою умовою підготовки її до школи. Головною метою навчання є засвоєння знань, навичок і вмінь та підготовка до майбутньої професійної діяльності. У праці людина створює матеріальні і духовні цінності для задоволення особистих і суспільних потреб [273].

Необхідною умовою повноцінного психічного розвитку особистості, забезпечення розвитку її психічних якостей, вдосконалення пізнавальних процесів, розширення форм пізнання дійсності та формування власного досвіду в результаті присвоєння суспільно-історичного досвіду людства є діяльність. Провідна діяльність — це діяльність, виконання якої на певному віковому етапі створює оптимальні умови для розвитку і формування всіх рис особистості дитини і її пізнавальних можливостей. За О. Леонтьєвим провідна діяльність зумовлює виникнення характерних для певного вікового періоду найважливіших психічних новоутворень. Він довів, що саме в процесі провідної діяльності у дитини виникають нові стосунки із соціальним середовищем, новий тип знань і способів їх одержання, що змінює пізнавальну сферу і психологічну структуру особистості. В цьому виді діяльності виникає і формується нова провідна діяльність, яка визначатиме наступний етап вікового розвитку.

Вона виникає в попередньому віковому періоді, розвивається, набуває найважливішого значення для дитини на цьому етапі і не зникає, а лише втрачає свою провідну роль на наступному. Кожний віковий період характеризується системою різних видів діяльності, в якій провідна діяльність за своїм значенням посідає особливе місце, оскільки найповніше розкриває можливості дитини: 1) у немовлячому віці провідна діяльність — це емоційно-безпосереднє спілкування дитини з дорослим; 2) у період раннього дитинства є предметно-маніпулятивна діяльність, під час якої дитина з допомогою дорослого освоює суспільно встановлені способи використання предметів. В цьому періоді зароджуються і починають функціонувати нові види дитячої діяльності — ігрова, продуктивна, формуються елементи трудової діяльності; 3) у дошкільному віці — сюжетно-рольова гра, яка

стає провідною діяльністю дітей дошкільного віку. Розвиваються і вдосконалюються увага і сприймання дитини, розширюються можливості її наочно-дієвого і наочно-образного мислення. Повноцінний розвиток цих видів провідної діяльності закладає основи майбутньої пізнавальної та навчальної діяльності [273].

Г. Пустовіт характеризує діяльність як інтенсивний розвиток особистості (інтелектуальний, духовно-моральний та фізичний), оскільки змінюється характер діяльності: від простого копіювання дій інших, репродуктивної діяльності до активної творчої, самостійної пошукової, навчально-пізнавальної, дослідницької та суспільно-корисної, масової. Зміна суттєвих характеристик діяльності впливає на життєву позицію дитини: від виконавської до активної самостійної. А зміна позиції особистості зумовлює зміну між суб'єктних взаємин вихователь-дитина, дитина — вихователь, дитина –вихователь-батьки [277].

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

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

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

Діяльнісний підхід виступає методологічними засадами сучасних наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук. Теоретичні основи діяльнісного підходу розробили С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, О. Запорожець.

На основі аналізу найхарактерніших особливостей діяльності, а саме: її суб'єктності; змістовності, реальності, предметності; творчого характеру та здатності розвивати особистість. С. Рубінштейн він підкреслює, що у відповідності до діяльно-особистісного підходу дитина у цілісній системі навчально-виховного процесу є і як суб'єкт діяльності, і як суб'єкт розвитку власної особистості [285].

С. Рубінштейн розкриває сутність діяльнісного підходу, який полягає в тому, що суб'єкт може виявити себе у своїй діяльності, самовизначається

в ній та підкреслює, що дитина у цілісній системі навчально-виховного процесу є і як суб'єкт діяльності, і як суб'єкт розвитку власної особистості.

За О. Леонтьєвим, діяльнісний підхід орієнтується на чутливі періоди розвитку дитини як на періоди, в які вони найбільш «чутливі» до засвоєння мови, освоєння способів спілкування та діяльності, предметних і розумових дій. Ця орієнтація зумовлює необхідність безперервного пошуку відповідного змісту навчання та виховання як предметного, так і однакового, символічного характеру, а також відповідних методів навчання і виховання.

Діяльнісний підхід враховує характер і закони зміни типів провідної діяльності у формуванні особистості дитини як підстави періодизації дитячого розвитку. Підхід у своїх теоретичних і практичних підставах враховує науково обґрунтовані положення про те, що всі психологічні новоутворення визначається здійснюваною дитиною провідною діяльністю і потребою зміни цієї діяльності.

Учений описав специфічні принципи діяльнісного підходу, як-от: принцип суб'єктивності; обліку провідних видів діяльності та законів, їх зміни; обліку чутливих періодів розвитку; трансформації; врахування зони найближчого розвитку і організація в ній спільної діяльності дітей і дорослих; принцип збагачення, підсилення, поглиблення дитячого розвитку; проектування, конструювання і створення ситуації в діяльності; принцип обов'язкової результативності кожного виду діяльності; високої вмотивованості будь-яких видів діяльності; обов'язкової рефлексивності будь-якої діяльності; принцип морального збагачення використовуються в якості засобу видів діяльності; співробітництва в організації та управлінні різними видами діяльності [176].

На сучасному етапі розвитку освіти діяльнісний підхід пов'язаний не з самою діяльністю як такою, а з діяльністю, як засобом становлення та розвитку особистості дитини. Результатом освітньої діяльності є особистість здатна обирати, оцінювати, програмувати і конструювати ті види діяльності, які адекватні її природі, задовольняють її потреби в саморозвитку, самореалізації; особистість, яка здатна перетворювати власну життєву діяльність у предмет практичного перетворення, ставитися до самої себе, оцінювати себе, вибирати способи своєї діяльності, контролювати її хід і результати [226].

За Д. Чернилевським, діяльнісний підхід полягає в тому, що в результаті навчання той, кого навчають, здобуває знання, необхідні для оволодіння професійними вміннями (практичними і дослідницькими), що задані цілями навчання [358]. В. Лозова визначає діяльнісний підхід в сукупності компонентів, що виходять з уявлень про єдність особистості з її діяльністю. Ця єдність проявляється в тому, що діяльність в її різноманітних формах безпосередньо та опосередковано здійснює зміни в структурах особистості; особистість ж, у свою чергу, одночасно безпосередньо і опосередковано

здійснює вибір адекватних видів і форм діяльності та перетворення діяльності, що задовольняють потребам особистісного розвитку[186].

Діяльнісний підхід спрямований на те, щоб організувати діяльність суб'єкта, в якій він був би активним суб'єктом пізнання, праці, спілкування, свого розвитку [186].

У контексті діяльнісного підходу розвиток дитини має свої внутрішні закономірності, свою внутрішню логіку, є пасивним відображенням дійсності, в умовах якої цей розвиток здійснюється [226].

У психолого-педагогічних дослідженнях, предметом яких виступають ціннісні орієнтації особистості, їх формування пов'язується з активною діяльністю індивіда. Саме завдяки перетворенню дійсності особистість стає суб'єктом пізнання. Як стверджував О. Леонтьєв [175], реальною базою особистості є сукупність її суспільних за своєю природою відносин, що реалізуються діяльністю.

О. Нікітіна визначає діяльнісний підхід як організацію та управління цілеспрямованої навчально-виховною діяльністю особистості в загальному контексті його життєдіяльності — спрямованості інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розуміння сенсу навчання і виховання, особистісного досвіду в інтересах становлення суб'єктності дитини [226].

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

Уявлення про соціальну, діяльнісну та творчу сутність людини як особистості в широкому розумінні стверджує в педагогіці особистісний підхід. Він означає орієнтацію при конструюванні та здійсненні педагогічного процесу на особистість як на мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності, вимагає прийняття унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу, відображаючи тим самим головний орієнтир гуманістичної парадигми. У межах цього підходу передбачається, що і педагоги, і вихованці ставляться до кожної людини як до самостійної цінності, індивідуальності, а не як до засобу для досягнення своїх цілей; це вимагає персоналізації педагогічної взаємодії та адекватного включення в цей процес особистісного досвіду.

Особистісний підхід у широкому розумінні слова передбачає, що всі психічні процеси, властивості і стани розглядаються як належні конкретній людині, що вони «похідні, лежать від індивідуального і суспільного буття людини і визначаються його закономірностями» [367].

Як підкреслює С. Рубінштейн, у психічному розвитку особистості виділяються різні сфери, або риси, що характеризують різні боки особистості; але при всьому своєму різноманітті, відмінні суперечливості, основні властивості, взаємодіючи одна з одною в конкретній діяльності людини і взаємопроникаючи одна в одну, змикаються в єдності особистості [285].

Особистісний підхід, за К. Платоновим, — це приклад особистісної зумовленості всіх психічних явищ людини в діяльності, її індивідуально-психологічних особливостей. Дослідники (Є. Бондаревська, В. Сериков) [48; 21] розуміють особистісний підхід як певний стиль спілкування учасників освітнього процесу; як один із пояснювальних принципів, що допомагають розвитку особистості.

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

Особистісний підхід до дитини в навчально-виховному процесі, за твердженням Г. Селевко, є основним ланцюжком, основою особистісно-орієнтованої технології. Він об'єднує такі ідеї:

- новий погляд на особистість як мету освіти, ідею особистісної спрямованості навчально-виховного процесу;
- ідею гуманізації і демократизації педагогічних відносин;
- відмову від прямого примусу як методу, який не має результатів у сучасних умовах;
- нову трактовку індивідуального підходу;
- формування позитивної «Я — концепції» [302].

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

У цьому твердженні тісно поєднуються поняття «особистість» і «діяльність», що підводить до відповідного діяльнісно-особистісного підходу. Діяльнісно-особистісний підхід передбачає насамперед організацію предметно-практичної діяльності. Важливими умовами при цьому є гуманістичне ставлення до кожної дитини такою, якою вона є. Цей підхід є модифікацією діяльнісного підходу і передбачає моделювання структури навчальної діяльності дитини, спрямованої на особистісний розвиток її як суб'єкта здійснюваної нею діяльності [285, с. 645–646].

Основи діяльнісно-особистісного підходу були закладені в психології роботами Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Б. Ананьєва, в яких особистість розглядалася як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись у діяльності й у спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності і спілкування.

Упродовж ХХ ст. в усіх педагогічних системах світу поступово відбувалася переорієнтація на суб'єкт навчання. У зв'язку з цим у дидактичних концепціях центром стає особистість того, хто навчається, його мотиви,

інтереси, потреби, здібності, бажання наміри, стилі діяльності. Так, діяльнісно-особистісний підхід переважає в більшості педагогічних систем і дозволяє спрямувати педагога, і сам навчальний процес до особистості дитини, створити сприятливі умови для розвитку і розкриття здібностей того, хто навчається. Означений підхід орієнтує не лише на засвоєння знань, але і на способи цього засвоєння, мислення і діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу особистості. Діяльність особистості в навчанні є основним чинником його розвитку і самовизначення.

Діяльнісно-особистісний підхід, за Т. Степановою дозволяє спрямувати навчальний процес на особистість, створити максимально сприятливі умови для розвитку і розкриття її здібностей, з огляду на його психофізіологічні особливості. Цей підхід, як ключовий елемент педагогічного мислення, вимагає перегляду, переоцінювання всіх компонентів педагогічного процесу. Він радикально змінює саму його сутність і характер. Особистість у ньому займає центральну позицію, основним змістом навчання стає розвиток особистості. Діяльність суб'єкта навчання є основним чинником його розвитку і самовизначення [318].

Як зазначає В. Лозова, діяльнісний підхід у своїй переважній орієнтації на становленні суб'єктності вихованця порівнює у функціональному плані обидві сфери освіти — навчання і виховання: при реалізації діяльнісного підходу вони в рівній мірі сприяють становленню суб'єктності особистості. Водночас діяльнісний підхід, реалізований у контексті життєдіяльності конкретної особистості, враховує її життєві плани, ціннісні орієнтації і інші параметри суб'єктивного світу, за своєю суттю є діяльнісно-особистісним підходом. Тому цілком природно в цілях розуміння його сутності виділення два основних компоненти — особистісний і діяльнісний [185].

В. Лозова підкреслює, діяльнісний підхід спрямований на те, щоб організувати діяльність суб'єкта, в якій він був би активним суб'єктом пізнання, праці, спілкування, свого розвитку [186] та визначає діалектичну єдність особистісного й діяльнісного підходів у педагогіці. Якщо особистісний підхід вимагає визнання особистості як продукту соціально-культурного розвитку, носія культури, її унікальності, інтелектуальної та моральної свободи, права на повагу, що передбачає опору на природний процес саморозвитку здібностей, самовизначення, самореалізацію, самоствердження, створення для цього відповідних умов, то діяльнісний підхід спрямований на таку організацію суб'єкта, в якій би він був активним у пізнанні, праці, спілкуванні, своєму особистісному розвитку.

Отже, в понятті «діяльнісно-особистісний підхід», особистісні і діяльнісні аспекти утворюють нерозривну, єдину інтеграцію, спрямовану на саморух, самозростання і в завершальному результаті на самореалізацію своїх можливостей особистості [185].

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

Діяльнісно-особистісний підхід ставить за головну мету розвиток теоретичної свідомості суб'єкта, практика виступає основою, базою для застосування засвоєних наукових знань. Кінцева мета діяльнісно-особистісного підходу до процесу навчання — перетворення того, хто навчається, в суб'єкт учіння.

Сьогодні в системі освіти змінено пріоритети з навчання на розвиток особистості, з накопичення нею «багажу» знань на вміння їх застосовувати у конкретних життєвих ситуаціях. Усе це передбачає нагальне впровадження в освітній процес діяльнісно-особистісного підходу. Лише через власні вчинки, спроби й експерименти дитина здобуває практичний досвід, перевіряє «в дії» набуті знання, вміння і навички. Відтак, неможливо досягти формування особистості дитини, набуття нею компетенцій без її діяльності.

Саме в процесі такої діяльності дитина включається в систему суспільних відносин, у колективну діяльність, засвоюючи за цих умов моральні цінності і норми. Отже, ефективне набуття особистістю гностичного і практичного досвіду відбувається саме під час навчальної і пізнавальної діяльності, що дає підстави розглядати цей процес у його єдності — як навчально-пізнавальну, як «спеціальну діяльність, необхідну суспільству, спільну діяльність, форму співробітництва дорослого і дитини, а головне, — в межах якої здійснюються як пізнавальні процеси, так і соціалізація підростаючого покоління» [186].

Формування особистості старшого дошкільника, набуття ним практичного досвіду відбувається в організації пізнавальної діяльності. Як зазначає Г. Пустовіт, важливий елемент діяльнісного підходу — навчальне завдання, розв'язання якого вимагає від суб'єкта відкриття й освоєння в навчальній діяльності загального способу (принципу, закономірності) розв'язування широкого кола проблем. Поставити навчальне завдання — означає ввести дитину в ситуацію, яка потребує орієнтування на загальний спосіб її розв'язання і усіх можливих окремих і конкретних варіантах умов [277].

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

На сучасному етапі відбувається відродження прагматичної освіти, тобто «навчання через діяльність», де особистість повинна мати можливість

самостійно обирати мету, проблему, напрями дій. Як зазначає О. Савченко, навчання розвиває дитину не тільки своїм змістом, але й процесуальним боком, тобто тим, як воно організоване. Ця вимога реалізується на сучасному етапі переважно в діяльнісно-особистісному підході до організації навчання старших дошкільників [298, с. 20].

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

Діяльнісно-особистісний підхід передбачає організацію предметно-практичної діяльності. Важливими умовами при цьому є гуманістичне ставлення до кожної дитини, довірливе діалогічне спілкування, прийняття кожної дитини такою, якою вона є. Цей підхід передбачає моделювання структури навчальної діяльності старшого дошкільника, спрямованої на його особистісний розвиток як суб'єкта здійснюваної ним діяльності [249, с. 645—646].

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

2.3 СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Синергетичний підхід в теорії і методології освітніх систем був започаткований та досліджувався такими вченими, як О. Бочкарьов, В. Виненком, А. Євтодюк, Л. Зоріним, С. Клепко, В. Кушнір, В. Кременем, В. Маткін, Л. Новіковою, Л. Сурчалова, Н. Таланчуком Ю. Талагаєв, М. Федорова і ін. [114, с. 13–14].

Використання синергетичного підходу сприяє процесу оптимізації освітньої системи через світоглядну методологію синергетики, яка на думку

С. Шевельової, може слугувати основою цілісного, діалектичного, відкритого сприйняття світу [52, с. 130]. За словами М. Нещадима, синергетика як новий постнекласичний напрям міждисциплінарних досліджень процесів самоорганізації певним чином могла б у майбутньому виступити в ролі теоретико-методологічних засад подальшого вдосконалення освіти, а синергетизацію можна розглядати як тенденцію розвитку останньої [52, с. 684].

Загалом, за словами О. Сухомлинської, існує правомірність застосування синергетичного підходу як міждисциплінарного напрямку досліджень, що дозволяє залучити різні концепції, підходи до аналізу освітньо-виховної спрямованості педагогічних процесів [52, с. 18].

Таким чином, синергетичний підхід акцентує увагу на нагальності розробки нової синергетичної парадигми освіти, що передбачає процес подолання труднощів і проблем освіти всіх ступенів, які виникають на тлі традиційної освітньої парадигми. При цьому синергетичний підхід виявляє певні алгоритми подолання традиційних труднощів навчального і педагогічного аспектів освітнього процесу, які розкриваються у нових способах його структурування, оновлених методах викладання, що спираються на самостійну пізнавальну активність, спрямовану на формування навичок самостійної постановки і вирішення проблем, у тому числі у процесі колективної навчальної діяльності.

Синергетичний підхід дає можливість враховувати теоретичні здобутки і прогресивний педагогічний вітчизняний та зарубіжний досвід, нові чинники, дослідні дані на етапі зростання науково-педагогічного знання; взаємно узгоджувати системи поглядів науковців різних галузей науки на освітні феномени, способи світорозуміння (матеріалістично-детерміністичне, синергетичне, теологічне та ін.) й інструментарій пізнання практичної дійсності; вдосконалювати механізми і моделі управління освітою [52, с. 56].

Нова методологічна наукова галузь — синергетика була визначена філософською та педагогічною думкою 80-х років ХХ ст. Засновник синергетики І. Пригожин уважав, що «кінцевою метою» цієї нової філософії має стати пошук механізмів виживання суспільства [300, с. 4].

Синергетика — це наука, що досліджує процеси переходу складних систем з неупорядкованого стану в упорядкований стан. Вона впевнено увійшла до сучасного життя, фактично означаючи новий підхід до творчості, безпосередньо стосується парадигми сучасного освітньо-педагогічного процесу, зазначає В. Кремень [162, с. 4].

Синергетика як міждисциплінарний науковий напрям характеризується методологією (як системою окремих методів, ученням про структуру, логічну організацію, методи та засоби діяльності) дослідження природних і соціальних явищ, імплікація якої у сфері педагогіки передбачає виокремлення певного синергетичного підходу, який певним чином відображає методологію синергетики [52].

Різні проблеми освіти, в тому числі і передшкільної завдяки синергетичному підходу можуть отримати оригінальні і перспективні рішення [52, с. 260].

В. Виненко вважає, що в педагогічній практиці настав час використання ідеології синергетики, синергетичного підходу, оскільки біфуркаційний механізм розвитку, в основі якого лежить процес самоорганізації, чергування хаосу і порядку, є універсальним принципом світобудови, характерним для систем найзагальнішого виду [52, с. 60].

Синергетика намагається побудувати моделі процесів виникнення більш високих рівнів організації із більш низьких; передбачає цілеспрямовану побудову більш високо організованого об'єкта, системи більш організованих елементів. Отже, синергетика є складним комплексом взаємодієвих динамічних систем, вона може слугувати науковим підґрунтям багатьох педагогічних досліджень.

Синергетична парадигма — принципово новий шлях освіти в розв'язанні суперечностей між стабільністю, загальною необхідністю і змінністю, хаотичною випадковістю. Вона дає можливість проаналізувати та визначити зв'язок найбільш широких уявлень про світ, суспільство, місце людини в ньому з педагогічною дійсністю та відображенням у цій парадигмі.

Синергетичний підхід має багато спільного із системним підходом [52, с. 260], натомість дослідники вважають, що синергетичний підхід виявляє універсальний характер і може впроваджуватися у багатьох предметних галузях науки, в тому числі й у системному аналізі [52, с. 141–145].

А. Суханов, аналізуючи значущість та когнітивну цінність понять синергетики для освіти, пише, що вона може бути названа еволюційним природознавством у широкому значенні слова. При цьому синергетика може вважатися «новим світобаченням», «універсальною метамовою», що допоможе «перекинути міст» між гуманітарним і природничонауковим компонентами культури [52, с. 292].

На думку А. Євтодюк, застосування досягнень у розробці синергетичної парадигми дає змогу прослідкувати всезагальність синергетичних законів, яким підпорядковуються процеси в системах різного онтологічного походження, що здатні до самоорганізації. Саме це спонукає дослідників у галузі педагогічної синергетики використовувати синергетичне моделювання для аналізу розвитку та трансформації освітніх систем [114].

На важливості міжпредметних зв'язків у функціонуванні педагогічної теорії наполягає В. Сластьонін, який вважає, що синергетика як інтегративна, міжпредметна галузь знань дозволяє методологічно підсилити процес формування особистості як суб'єкта діяльності та системним чином організувати наріжні принципи протікання цієї діяльності, якщо у центрі навчально-виховного процесу постає особистість вихованця, який у цьому процесі займає активно-творчу позицію, виявляючи волю до самовираження і самореалізації, реалізуючи пошук індивідуальної стратегії самовизначення у житті [52, с. 263].

Основними поняттями синергетики є: самоорганізація, відкритість, нелінійність, флуктуація, система, процес, вірогідність, інформація, зворотний зв'язок, кооперативна взаємодія, точка біфуркації, хаос, випадковість.

Відповідно, як вважає М. Федорова, ситуація, що склалася у системі освіти і педагогічній науці в цілому описується термінами синергетики, оскільки вона має біфуркаційні (критичні) точки руйнування старих структур і виникнення низки можливостей для переходу системи в нову якість, її ймовірнісний розвиток може бути подано на основі дисипативних структур; вона має властивості нелінійності, тобто характеризується багатоваріантністю і непередбачуваністю переходу системи з одного стану в інший; вона хитка і невірноважена, флуктуаційна, відкрита для розвитку і т. ін. [52, с. 155].

Застосування зазначених категорій синергетичного підходу в педагогіці постає важливою умовою концептуалізації методу аналізу розвитку педагогічної думки. Сутність цього методу полягає у використанні певних категорій синергетичного підходу під час аналізу педагогічних явищ, які за допомогою цієї аналітичної процедури сповнюються новим сенсом. Так, зазначені категорії синергетичного підходу до аналізу освітніх систем у педагогіці (що утворюють закони системного синергізму: закон систем, закон гармонії, закон системогенезу, закон руху, закон розвитку і саморозвитку, закон узгодженості, закон синергетизму (М. Таланчук [52, с. 296–299]) передбачають актуалізацію принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості, коли учасники навчально-виховного процесу постають відкритими саморегулюючими, самодетермінованими системами, що прагнуть до розвитку суб'єктності, виявляють волю до вибору стратегії індивідуального життєвого шляху, освітніх програм, курсів, глибини їхнього змісту і самого педагога.

На думку В. Сластьоніна, який вважає, що з позиції синергетичного підходу суб'єктна позиція вихованця може бути розглянута як відповідність цілей вихованців, їх мотивів та способів дій педагогічним вимогам; одночасно, це вихід за межі цих вимог, підпорядкування системи відносин завданням особистісного, у тому числі, професійного самовдосконалення [52, с. 263]. І саме синергетика, що вивчає загальні закономірності еволюції систем будь-якої природи, дозволяє зафіксувати суб'єктність людини у її глибинному, базовому сенсі [52, с. 7–8].

За В. Розіним, якщо дотримуватись ідей синергетического підходу, то освіту можна розуміти як складний соціальний організм, головні функції якого полягають у відтворенні досвіду, накопиченого в культурі, у створенні умов для його цілеспрямованої зміни. Середовищем і зворотним зв'язком для подібного організму виступає, з одного боку, весь соціум, з іншого, — спеціалізовані форми соціальної рефлексії, починаючи від, власне, педагогічних, і закінчуючи політичними або літературними. Відтак, як «орган» соціуму освіта має гнучко адаптуватися до плінних змін

соціального середовища і, як наслідок, змінюватися сама. Суттєво, що освіта як соціальний організм слабо реагує на соціальні зміни. Розв'язання цієї суперечності передбачає формування нового етапу розвитку освіти й педагогіки, а з погляду синергетики — нового «соціального організму» освіти. Виходячи з цього, В. Розін сформулював нові вимоги до сфери освіти, які пов'язані із вичерпаністю основної педагогічної парадигми (класичної системи освіти) і форм її теоретичного осмислення, коли стають неефективними традиційні цілі, зміст і форми освіти [52, с. 260].

Вчені (Л. Новікова, М. Соколовський) головною умовою підвищення ефективності освіти вважають наявність у педагогічному середовищі гуманістичної виховної системи, яка пов'язує в єдине все розмаїття впливів на дитину як у рамках близького їй соціуму, так і у сфері інших спектрів реальності — соціального, культурного, екологічного середовища [52, с. 137].

Звернення до синергетики, акцентує В. Кремень, означає не арифметичне приєднання її до наявних у людині знань про те, як протистояти тим чи тим негараздам. Роль синергетичного підходу полягає у ствердженні людиною себе як особистості, в її внутрішньому зростанні, самоорганізації, що можливо за умови демократичної системи соціального управління — джерела творчості [24, с. 32].

«Не пов'язана з жорсткими рамками контролю діяльність особистості набуває творчого характеру, вона вибуває творчого характеру, вона вибудовує гнучкі структури, які потребують інноваційних, творчих особистосте», — зазначають Є. Князева та С.Курдюмов.

Головна мета освіти — творення людини. Незважаючи на ускладнення й суперечності сучасності, життя залишається найвищою цінністю для людини. «Життя є пізнання» (К. Лоренц), а навчитися жити — означає «навчитися вчитися». Синергетика є комунікативним зв'язком у міждисциплінарному контакті, вона пояснює взаємодію і діалог у просторі синергетичних картин світу.

О. Уайльд зазначав, «Освіта — дивна річ, але не варто забувати про те, що нічого, що справді потрібно знати, неможливо навчити» [24, с. 342]. Цим знанням є творчість мислення, яке формується й розвивається в процесі навчання, здатність перетворювати наявні теоретичні й практичні знання в стратегії розв'язання проблем, методи перетворення нового знання на своє, власне, особистісне мислення та відчуття. Потребу залучення синергетики до розвитку всіх ступенів освіти спричиняє потреба більш тісної взаємодії різних наук і дисциплін. Саме ця тенденція визначає характер майбутнього, удосконалює пізнавальний і освітній процес. Особливої цінності при цьому набуває формування в особистості здатності, вміння нелінійно й цілісно мислити. Тому одним із пріоритетних завдань перебудови сучасної освіти всіх рівнів є розвиток творчого мислення. Здатність бачити ціле, тобто головне, а не частини, здатність до інтелектуального синтезу — найважливіша особливість творчої діяльності людини.

Позбавлена таких здібностей людина бачить тільки окреме, одиничне, й тим самим не має можливостей реалізувати себе. Синергетика відкриває інші горизонти розвитку особистості в культурологічному, соціальному і освітньому планах. Синергетика як умова пізнання складного ставить вимогу радикальної реформи освіти, соціального управління й практичної діяльності [24, с. 8].

Згідно з позиції синергетики людина може моделювати своє життя і може стати частиною світогляду, ціннісного світу особистості.

Синергетична педагогіка, як стверджує В. Кремень, розповсюджує синергетичні знання, вивчає синергетичні закони самоорганізації складних систем, до яких належить освіта як соціальний інститут, а також синергетичні способи організації самого процесу навчання і виховання. Таким чином, синергетика може виступати і як зміст освіти, і як метод [24].

У результаті синергетичного осмисленого процесу освіти глибоко перебудовується особистість. Навчання перебігає як специфічна видозміна вже наявних способів поведінки в напрямку того завдання, яке потрібно виконати. Завдання — підготувати особистість дитини до осмислення довколишнього середовища, яке є складною синергетичною системою.

В процесі навчання формується особистість, у свою чергу, особистість впливає на довколишній світ, який стає іншим.

Узагальнимо специфічні категорії синергетичного підходу.

1. Природна самоорганізація, самодетермінованість педагогічних об'єктів. На думку П. Третякова і І. Сенновського, сутність синергетичного підходу полягає у виявленні і пізнанні загальних закономірностей, що керують процесами самоорганізації в різних системах природи, коли сам синергетичний підхід передбачає врахування природної самоорганізації суб'єкта чи об'єкта [52, с. 19]. Самоорганізація у площині педагогіки — це процес або сукупність процесів, що відбуваються в системі, сприяють підтримці її оптимального функціонування та процесу самокристалізації, самовідновлення і самозміні цієї системи освіти [52, с. 30–31].

2. Неврівноважена динаміка, флуктуації, стан нестійкості. Суть синергетичного підходу в системі освіти, на думку Є. Пугачової, полягає у аналізі аналогій протікання різних процесів біля точки нестійкості, оскільки спільність нелінійних процесів у відкритих (дисипативних) системах дозволяє описувати явища із різних предметних галузей за допомогою близьких математичних моделей [52, с. 43]. Флуктуація, нестійкість — це постійні зміни, коливання і відхилення, що виявляє стан нестабільності, нерівномірності, неуврівноваженості розвитку педагогічних систем. Сам стан нестійкості нелінійного середовища у площині педагогіки — це невизначеність і можливість вибору, а здатність до цього варто вважати життєво важливою якістю людини, що знаходиться в критичних ситуаціях, аномальний умовах існування і виживання [52, с. 30–31].

3. Хаотичність процесів. Хаос у педагогіці — це виникнення ситуацій невизначеності, відсутність єдиного рішення і підходу, проблемна ситуація, неорганізовані і спонтанні устремління того, кого навчають чи виховують [52, с. 30–31]. Відтак, концепція синергізму та синергетичний підхід, як відзначає С. Клепко, передбачає, що в сучасній освіті не слід долати хаос знань, навчального процесу, особистості, а треба навчитися робити його творчим, використовуючи ідеї синергетики, яка вивчає процеси самоорганізації, сталості, розпаду та відродження різноманітних структур живої та неживої матерії. Тому навчальному процесу слід надавати самоорганізованого, творчого характеру, оскільки цей процес має нелінійну природу. Невипадково, в сучасній освіті домінувальною стає тенденція відходу від «книжної школи навчання», а об'єктом освіти визначається не сукупність певних знань, а сукупність предметів, ситуацій, подій, явищ, які значно багатші за їх образи у поняттях і теоріях [52]. Таким чином, саме з позиції синергетики в навчанні немає абсолютної безструктурності, абсолютного безладдя; навіть хаос стає предметом науки, якщо й хаос, і випадковість, і дезорганізація можуть бути не тільки руйнівними, але й за певних обставин містять у собі творчий і конструктивний початок, тому синергетична концепція може сприяти глибокому пізнанню таких складних, нелінійних відкритих систем, що еволюціонують, як суспільство, різні його підсистеми, у тому числі системи освіти [52, с. 29–30].

4. Відкритість (дисипативність) педагогічних систем, їх саморозвиток, самодетермінізм. Як уважає Л. Макарова, синергетичний підхід у педагогіці дозволяє розширити теоретичний та практичний обрій аналізу педагогічних явищ, коли, наприклад, педагога можна розглядати як відкриту систему, що саморозвивається, що не знаходиться в рівновазі, але має стійкість за рахунок самоорганізації хаосу потенційних станів у певних структурах і володіє великими власними можливостями для саморозвитку з довколишнім середовищем [52, с. 133]; такий підхід підтримується М. Нещадимом, який вважає, що систему освіти слід досліджувати з позиції синергетичної методології, оскільки ця система відповідає головним показникам відкритої системи [52, с. 681–682].

5. Нелінійність, біфуркаційність освітніх процесів, так Є. Князева зазначає, що синергетичний підхід до освіти передбачає актуалізацію навчальної діяльності як нелінійної ситуації і є стимульовальною, потенційною або пробуджуючою освітою як відкриття людиною себе в процесі співробітництва із самим собою [52]. Нелінійність — це розвиток освітніх систем нелінійним шляхом, коли через певні проміжки часу виявляються точки біфуркації (альтернативні розвилки можливостей, критичний момент невизначеності майбутнього розвитку [52, с. 30–31], завдяки яким розвиток втрачає лінійну визначеність.

6. Імовірнісність, випадковість, багатомірність педагогічних явищ. За О. Федоровою, синергетичний підхід до аналізу науково-педагогічного

знання й педагогічної думки орієнтує дослідника на багатомірність, багатокomпонентність і поліфонічність (альтернативність і варіативність) пізнаваних процесів, виявлення в них нерозкритих або недостатньо розкритих потенційних, імовірнісних станів, визнання великої ролі випадковості в їх розвитку. Випадковість у педагогіці — це відхід від твердих навчальних програм, актуальність імпровізації, інтуїції, здатності змінювати весь сценарій заняття через, здавалося б, випадкові репліки вихованця або ж іншої «малої» події [52, с. 30–31].

7. Атракторність педагогічних процесів. Атрактори — відносно стійкі можливі стани, на які виходять процеси еволюції у відкритих нелінійних середовищах, коли можна судити про певну зумовленість майбутнього, тобто про те, що майбутній стан системи немов би «притягує, організовує, формує, змінює» сьогодення [52, с. 30–31]. У педагогіці атрактором може бути відповідне соціальне замовлення, реалізоване в освітніх цілях, що виражає об'єктивні тенденції розвитку соціуму. Так, за А. Євтодюк, відповідно до синергетичного підходу формула «завдання породжує орган» (що є законом будь-якої еволюції) виявляє принцип природності процесу, коли завдання розвитку суспільства на динамічній фазі його історичного розвитку приводять до певної диференціації освіти, а, отже, і до її наступного структурування, коли історичні реалії переконують, що синергетично-узгоджений суспільний розвиток передбачає планомірне відтворення людством синтезу академічно-наукових і практичних знань, що врешті-решт дозволяє забезпечувати умови своєчасного й ефективного розв'язання різноманітних практичних завдань [52, с. 134–136]. Тобто, як зазначає Г. Малинецький, синергетичний підхід до навчального процесу полягає в тому, щоб адекватно сформулювати стратегічні цілі освіти і зрозуміти, що тут виявляється параметрами порядку, які визначають хід процесу навчальної діяльності як у процесуальному, так і телеологічному (утворенні цілі) планах [52].

Використовуючи синергетичний підхід для пояснення сучасного етапу розвитку системи освіти можна простежити трансформацію поняття «дошкільне виховання» у «дошкільну освіту».

На початку XXI століття і у світовому освітньому просторі відбулися суттєві зміни у ставленні до сфери «дошкільна освіта».

Державна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.) визначила дошкільне виховання, як вихідну ланку у системі безперервної освіти, становлення і розвитку особистості.

Стратегічні завдання програми «Освіта» були знайшли свій подальший розвиток у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002) [220], в якій було визначено мету державної політики щодо розвитку освіти, що полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України.

Отже, державні стратегічні документи програма «Освіта» («Україна XXI століття») та «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» стали підґрунтям для подальшого розвитку, реформування, оновлення й модернізації змісту дошкільної освіти в Україні.

Був проголошений курс на модернізацію освіти в Україні, спрямовану на забезпечення її якості відповідно до найновіших досягнень вітчизняної і світової науки, культури та соціальної практики

Концепція дошкільного виховання в Україні (1993 р.) та Закон «Про дошкільну освіту» (2001 р.), поставили завдання розбудови національного дошкільного виховання в Україні. В законі поняття дошкільне виховання було трансформоване в термін дошкільна освіта та було визначено дошкільну освіту — цілісним процесом, спрямованим на: забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; формування в дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду.

Система дошкільної освіти, забезпечує розвиток, виховання і навчання дитини, ґрунтується на поєднанні сімейного та суспільного виховання, досягненнях вітчизняної науки, надбаннях світового педагогічного досвіду, сприяє формуванню цінностей демократичного правового суспільства в Україні.

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

Таким чином, синергетичні категорії — система, процес, відкритість самоорганізація, нелінійність дозволили спланувати неперервний розвиток дошкільної освіти та передбачити цей неухильний процес — появу нового зв'язку між дошкільною та початковою освітою — передшкільну освіту.

Так, Законом України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» у 2010 році було введено обов'язкове здобуття дошкільної освіти дітьми 5 років та визначено передшкільну освіту пріоритетним напрямом розвитку дошкільної та початкової ланок освіти.

Отже, синергетичний підхід — методологічна орієнтація в організації передшкільної освіти, в виконання її завдань, що передбачає застосування сукупності ідей, понять, методів дослідження та управління відкритими нелінійними системами.

Одним із основних завдань передшкільної освіти — формування у особистості дитини 5 років навичок різноманітних життєвих компетенцій, ціннісних орієнтацій перед вступом на іншу ступінь в системі освіти – початкову. Як самостійний системний феномен передшкільна освіта має свої інституційні, цільові, змістові, процесуальні особливості.

Як компонент макросистеми загальної середньої освіти вона піддається впливу тих самих суспільно-політичних, культурно-історичних,

соціально-економічних, освітньо-педагогічних чинників, що й макросистема, і повною мірою відображає закономірності, напрями й суперечності її розвитку, її парадигмальні зміни, що дозволяє застосувати парадигмальний підхід до вивчення досліджуваного феномена [319, с. 37].

За Т. Степановою, синергетичний підхід дає можливість зіставити та показати еволюцію і динаміку трансформацій змісту передшкільної освіти як інтегрованого, складного, суперечливого і хвилеподібного процесу, що здійснюється під впливом багатьох чинників, які зумовлюють багатоманітність його прояву в загальній системі освіти в Україні впродовж історії розвитку вітчизняної дошкільної освіти [319, с.16].

З позиції синергетичного підходу Т. Степанова розглядає трансформації змісту передшкільної освіти як цілісне системне утворення, за яким зміст цієї системи не накладається лінійно на часову координату й не сприймається як механічний результат суми послідовних подій, а урізноманітнюється, поповнюється новими компонентами і взаємозв'язками, зазнає випадкових впливів, розвивається на основі поєднань традицій та інновацій [319, с. 16].

Кожне з ключових понять синергетики — самоорганізація, нелінійність, хаос, порядок, біфуркація — знаходять творче застосування в організації освітнього процесу в передшкільній освіті.

Самоорганізація в освіті означає самоосвіту. Для організації передшкільної освіти це означає якомога менше повчати, здійснити діяльнісний підхід, формування активних знань у старших дошкільників. Не нав'язувати вихователям свою думку, свою волю дитині, а враховувати бажання, можливість, запити кожної дитини.

Організація навчально-виховного процесу на основі відкритого діалогу, прямого і зворотного зв'язку, партнерської взаємодії. Як результат такої організації стає можливим активна і продуктивна позиція дитини, вихователь і дитина починають функціонувати в одному темпі. Навчання і вихователь стає інтерактивним. Педагог і дитина стають співробітниками в освітньому процесі, відбувається кооперація зв'язку.

Синергетичний підхід у передшкільній освіті також розглядає процес навчання, що пробуджує особистість дитини, дає можливість вихователю подолати «хаос», спонтанні пориви дитини, спрямовуючи взаємодію до співробітництва.

Мета сучасної освітньої системи — формування цілісної, творчої особистості. Для досягнення цієї мети необхідно враховувати досягнення сучасних концепцій про самоорганізацію, а саме концепцій синергетики. Настанова на формування синергійної особистості має стати провідною в освіті, яка повинна допомогти подолати суперечності світу.

Для розбудови суспільства знань найбільш продуктивним є синергетичний підхід, на основі якого формується новий стиль мислення й знання. Синергетичне знання, орієнтоване на розв'язання нових освітніх

проблем, стає методом пошукової діяльності. На основі цього знання можна вибудовувати моделі очікування й прогнози і про характер перебігу соціальних і культурних процесів, і про формування та місце особистості в цьому. Зокрема, її місце в системі цінностей, які не можуть бути нав'язані: їх потрібно вибирати. Цінності є особистісні, суб'єктивні, оскільки сприймаються не лише розумом і пам'яттю, а й відчуттям, душею, серцем.

Отже, синергетичний підхід — це спосіб розглянути проблему освіти, а в нашому випадку передшкільної освіти відповідно до сучасних вимог. Таким чином, синергетичний методологічний аналіз вкорінюється в науці, у світогляді, філософії освіти.

2.4 Контекстний підхід у векторі ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Логіка викладу матеріалу означеного параграфу вимагає необхідності насамперед з'ясувати такі поняття, як контекст, контекстне навчання та контекстний підхід.

Проаналізуємо поняття контекст з позиції мовознавства та логіки. Поняття «контекст», відповідно до широкого розуміння тексту — це будь-яка семантично організована послідовність знаків. Цей термін можна вживати в будь-якій сфері — мова, образотворче мистецтво, навчання і т. п. При цьому, розуміння тексту залежить не тільки від синтаксису, але і від контексту, який може бути зовнішнім по відношенню до мови (фізичне оточення) і внутрішнім, власне мовленнєвим. Поряд з цими видами контексту можна виділити соціальний і суб'єктивно-психологічний контекст (культурні цінності, норми і особливості спілкування), особливий контекст говорити певною мовою (уявлення один про одного, психологічна дистанція), контекст, що відноситься до прагматики спілкування. У контекстах комунікації виробляється і відтворюється зміст [61, с. 54].

У структурі комунікації, обміну повідомленнями виділяється ціла низка складових: відправник, одержувач, спілкування, код, контекст, саме повідомлення. Всі ці складові значущі у формуванні змісту і значення в тексті, якими можна обмінюватись, спілкуватись, у тому і числі письмові тексти.

У мовознавстві і логіці контекст визначається як відповідно завершений у смисловому відношенні уривок тексту або мови, в якому виявляється зміст і значення слів, які входять до нього, як лінгвістичне оточення певної мовленнєвої одиниці. А. Лосєв зазначає, що всі відтінки значення слів, їх реальний сенс можливий завдяки тому, що в живому мовленні ці слова беруться тільки у зв'язку з різноманітним контекстом мови: «Значення знака є знак, взятий у світлі свого контексту» [61]. Звідси, зокрема,

контекстуальне визначення понять, що будуються на основі знання зв'язку зумовленого контекстом, у якому він вживається.

О. Тихомиров наводить відмінність між такими контекстуальними поняттями, як актуальне індивідуальне значення і ситуаційний сенс, коли уточнення сенсу фрази проводиться шляхом співвіднесення із ситуацією сприйняття і дії. Автор зазначає, що породженням контекстуальних смислів, перехід до прихованого, латентного, замаскованого значення характеризується дотепністю як одним із проявів творчого мислення. При цьому сам механізм переходу задає ситуацію, оскільки на рівні значень слів відкривається можливість нового використання слова в ситуації іншого його вживання. Накладання контекстуального сенсу на ситуаційний і зміна першого під впливом другого і складають механізм утворення змістового висловлювання. Тут включається вже позалінгвістичний контекст, що переводить проблему в площину психологічних відношень та аналізу [61].

Наприкінці ХХ ст. поняття «контекст» вийшло за рамки традиційного лінгвістичного розуміння, почало виступати як загальнонаукова, зокрема й психолого-педагогічна категорія, як опора, що відкриває нові перспективи в науковому пізнанні.

У психологічній, а останнім часом і в педагогічній літературі термін «контекст» використовується надзвичайно широко. Жоден механізм психічного відображення на різних його рівнях — несвідомому, сприйнятті, пам'яті, мисленні, ціннісних орієнтаціях, соціальній активності не описується без залучення цього терміна.

Поняття «контекст» трактується через поняття «ситуація», що визначається у психології як система умов, що спонукають суб'єкта і опосередковують його активність. Контекст і ситуація пов'язані таким чином, що в ситуацію включаються не тільки зовнішні умови, а й сам дієвий суб'єкт та інші люди, з якими він знаходиться у відносинах спілкування та міжособистісної взаємодії. «У своїй первісній функції, — пише Л. Обухова, — слово лише вказує на предмет і спосіб його досягнення; воно нерозривно пов'язане із ситуацією і є, немов би, одним із властивостей предмета чи дії. Навіть у розвинутій формі — формі писемної мови — слово залишається в полоні ситуації, в контексті дії» [231].

Учені (П. Ліндсей, Д. Норман та ін.) відводять контексту значну роль у процесах переробки інформації особистістю. На їхню думку, здатність використовувати контекст надає системі сприйняття людини більшої досконалості, ніж будь-яка електронна система розпізнавання образів. Контекст дає правила, за якими будується перцептивний світ; завдяки контексту людина знає, чого їй треба чекати, може усвідомлено інтерпретувати продукти сприйняття [62] зазначають, що перш, ніж приступити до дій, людина намагається зібрати якомога більше контекстної інформації. Чим більше ми знаємо, що станеться в майбутньому, тим легше сприйняти те, що відбувається в сьогоденні. Для повного використання контекстної

інформації сприйняття має відставати в часі від отримання інформації перцептивними системами, як це буває у досвідченої друкарки, яка читає текст оригіналу, набагато випереджаючи друковане в цей момент слово [62].

На вітчизняному освітньому просторі підтримку знайшла теорія контекстного (знаково-контекстного) навчання, яка впродовж тридцяти років розвивається російським ученим А. Вербицьким та його науковою школою і послідовниками (Н. Бакшаєва, Н. Борисова, Т. Дубовицька, Н. Лаврентьева, Т. Сорокіна, В. Теніщева та ін.). Термін «контекстне навчання» був запроваджений до наукового обігу саме цим ученим. Хронологічно він випередив американських науковців. Уперше поняття «контекстний підхід» як один із способів навчання згадується у радянській психолого-педагогічній літературі в 1981 році. Його становлення пов'язують із виникненням «ділових ігор та інших зорієнтованих на практику форм і методів активного навчання» — проблемна ситуація, аналіз конкретних виробничих ситуацій, розв'язання ситуаційних завдань, ділові ігри тощо [61].

Теорія контекстного навчання є одним із напрямів розвитку діяльнісної теорії засвоєння соціального досвіду, що досліджувалася Л. Виготським, П. Гальперінім, В. Давидовим, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном та ін. [62].

Сучасне набуває для людини змісту лише в контексті минулого й майбутнього. С. Рубінштейн зауважував, що розуміння свідомості й психіки людей вимагає їх включення в «реальний контекст життя і діяльності людей» [286,с.15].

З'ясуємо психологічний сенс феномена «контекст». Так, Б. Ломов досліджував вплив контексту на процеси «антиципації». Психолог аналізує дані К. Прибрама, який дійшов висновку, що цілеспрямована поведінка без збереження в пам'яті контексту, порушується і організм перебуває у владі миттєвих станів, які він не може регулювати. Цей висновок має принципове значення, оскільки антиципаційний процес припускає відображення не тільки окремих сигналів, а й контексту, в якому протікає дія [188].

Л. Виготський використовував поняття «контекст» для пояснення співвідношення змісту і значення: «Ось це визначення слова змістом, який воно вбирає в себе з усього контексту і становить основний закон динаміки значень» [61]. На думку Д. Нормана, минулий досвід «створив широкий репертуар структурованих контекстів або схем, які можуть бути використані для характеристики отримання будь-якого знання» (цит. за: [62]). «Розуміння як процес, — зазначав С. Рубінштейн, — як психічна розумова діяльність — це диференціювання, аналіз речей, явищ у відповідних контексту якостях, які утворюють цей контекст» [61, с. 19]. За М. Бахтінім, розуміння носить активно — діалогічний характер і є співвіднесенням певного тексту з іншими текстами і його переосмисленням «в єдиному контексті попередніх і майбутніх» [61].

У психологічній та й педагогічній літературі наводяться показники того, що, змінюючи контекст, можливо цілеспрямовано впливати на зміст

психічного відображення різних рівнів [61]. С. Рубінштейн зазначав, що формування психічних функцій і здібностей людини, її свідомості є «фактично включення в контекст реального матеріального буття, в контекст життя і діяльності людини» [61]. На думку Дж. Брунера, «пояснення будь-якого явища, будь-то сприйняття або що-небудь інше — вимагає як пильного вивчення контекста, в якому це явище відбувається, так і вивчення внутрішньої природи самого явища» [61].

Положення про активність особистості по відношенню до дієвих чинників зовнішнього світу не є чисто теоретичним постулатом. У багатьох експериментально-психологічних дослідженнях показано, що людина і навіть тварина здійснює не тільки відображення, а випереджаюче відображення подій зовнішнього світу. Цей феномен отримав різні назви — антиципація, випереджального збудження, переднадбудова до дій, рухове завдання, очікування і ін. Але у всіх випадках мова йде про процеси, що виникають в організмі ще до появи реальних подій зовнішнього середовища і впливають на результати діяльності людини, швидкість і якість засвоєння інформації.

Зауважимо, що, використовуючи контекстний підхід можна краще зрозуміти процеси відображення на різних його рівнях і формування особистості в навчанні. На це вказував ще С. Рубінштейн: «Пізнання психології людей у їхніх складних, цілісних проявах, у життєво значущих для них переживаннях і вчинках досягається лише з контексту їхнього життя і діяльності» [61, с. 19]. На думку вченого, саме цінність у педагогічній системі А. Макаренка полягає в тому, що він зробив це відношення основним стрижнем практичної педагогічної роботи [61].

Потрібно відзначити, що при всій важливості впливу контексту на формування змісту психічного відображення, воно не повинно переоцінюватися. Тим часом переоцінка має місце. Так, в американській педагогіці з'явився цілий напрям досліджень і розробок, представники якого (Д. Нормана) — контекстуалісти — вважають зайвим і взагалі безглуздим спиратися на якісь загальні закономірності навчання. Зміст психічного, на їхню думку, зумовлено наявною ситуацією всім тим, що відбувається «тут і тепер». Для кожної особистості потрібно створювати свій контекст, навчання має бути гранично індивідуалізованим, адекватність відображення і формування знань вихованців зумовлена головним чинником — контекстом [61, с. 23]. Відкидаючи методологічний екстремізм подібного підходу, потрібно все ж зазначити, що саме факт орієнтації на контекстний підхід свідчить про актуальність проблеми контексту в психології і педагогіці [61].

Результати дослідження Н. Еліава та інтерпретація їх А. Брушлінським дозволяють дійти висновку, що контекст може надавати гальмівний вплив або активізувати продуктивні процеси мислення, перешкоджати або сприяти виникненню проблемних ситуацій. Творче вирішення задачі може здійснюватись у вигляді «відв'язування» від ситуаційного контексту

і минулого досвіду, який створив, на думку Д. Нормана, «широкий репертуар структурованих контекстів або схем, які можуть бути використані для характеристики змісту будь-якого знання» [49].

Таке «відв'язування» може здійснюватися через переміщення пізнавального об'єкта у все нові контексти, що і складає конкретний механізм мислення, описаний С. Рубінштейном як аналіз та синтез.

Психологи (Г. Костюк, С. Рубінштейн) зазначають, що контекст пов'язаний з розумінням диференціювання, аналізу речей, явищ у відповідних контексту якостях і їх реалізації, що саме і складають цей контекст [285]. Єдність процесів антиципації і рефлексії є механізмом регуляції розуміння, мислення і взагалі свідомої діяльності людини. Дослідження антиципації, як і рефлексії, посідають чільне місце в психології, проте ведуться окремо і не пов'язуються в єдиний механізм регуляції. Цей зв'язок дозволяє побачити поняття «контекст». Антиципація прокладає шлях у майбутнє, а рефлексія звіряє правильність руху пройденим шляхом, виступаючи еквівалентом зворотного зв'язку для творчих процесів. Справжнє набуває для людини сенс тільки в контексті минулого і майбутнього.

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

- семантика, пов'язана із соціальними нормами, професійним алфавітом і т. ін.;

- ситуативна або функціональна, семантика, в якій значення елементів зумовлено метою діяльності («мета діяльності детермінує контекст і ракурс аналізу елементів ситуації»);

- індивідуальна семантика, зумовлена особистісною значущістю: професія, інтереси, індивідуальний досвід і т. ін.

На думку О. Леонтьєва, в індивідуальній свідомості будь-які значення є більш-менш повними проекціями «надіндивідуальних» значень, наявних у цьому контексті [175]. Значення — це те, що може бути монологічно викладено усним чи письмовим текстом. Будучи засвоєним, наприклад, шляхом запам'ятовування тексту, значення як фундамент знань можуть і не стати надбанням особистості, тобто власне знанням, тим, що має для людини особистісний смисл, є керівництвом до дії, виражає його ставлення до світу, людству, до інших людей і до самого себе [175].

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

Справжнє розуміння розвитку свідомості та психіки людини, писав С. Рубінштейн, вимагає її включення «в реальний контекст життя і діяльності», яким вони зумовлені. Наприклад, найцінніше в педагогічній системі А. Макаренка, на думку вченого, в тому і полягає, що він зрозумів це співвідношення і зробив основним стрижнем своєї практичної педагогічної роботи. Подібні думки висловлює педагог — новатор Є. Ільїн: «Мистецтво спілкування — в гнучкій сполучуваності навчального та життєвого в наших контактах зі школярами. Знання виняткове, але навколо книги і лише на її основі у величезній кількості дітей відгуку вже не знаходить. Книга книгу кличе у глухий кут, якщо випадає життєва опора» [128].

Використання контекстного підходу в професійній підготовці студентів досліджувала В. Ковтун, яка зазначала, що контексти життя і майбутньої професійної діяльності наповнюють навчання особистісним смислом, визначають ступінь включення у пізнавальний процес. У контекстному навчанні моделюються, відтворюються контекстний зміст певної діяльності, що забезпечує професійну компетентність людини, і зміст стосунків, тобто соціальний зміст [140].

Основною одиницею змісту контекстного навчання є не «порція інформації» чи завдання, що розв'язується за зразком, а проблемна ситуація, яка передбачає включення продуктивного мислення особистості. Пізнавальна діяльність в навчанні контекстного типу є схема дій спеціаліста, що охоплює такі щаблі: аналіз ситуації, постановка завдання, розв'язання завдання, доведення істинності рішення. У ній моделюється повний цикл мислення — від зародження проблемної ситуації, породження пізнавальної мотивації до знаходження способів розв'язання проблеми і доведення її правильності. Інформація (знакові системи) в контекстному навчанні перетворюються в знання, де особистість визначає до них дієве ставлення.

А. Вербицький зазначає, що в контекстному навчанні змінюється точка відліку: замість орієнтації на засвоєння продуктів минулого досвіду реалізується настанова на майбутню діяльність, детермінації майбутнього займають місце детермінації минулого. Метою діяльності особистості стає оволодіння системою інформації і тим самим основами наук, формування здатностей до виконання активної діяльності. Інформація посідає структурне місце у плануванні мети діяльності особистості лише до визначеного моменту, а потім ця інформація повинна отримати розвинену практику свого застосування як засобу регуляції діяльності, і дедалі більше набуває рис основної [61].

Поняття «контекст» є змістовою категорією, що забезпечує рівень особистісного включення дитини в процеси пізнання. Навчання, в якому за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої діяльності, а засвоєння особистістю абстрактних знань як знакових систем накладено на канву цієї діяльності, Вербицький називає знаково-контекстним, або контекстним

навчанням [61]. Виявляючи активність навіть у найпростіших ситуаціях, таких як вибір однієї із двох альтернатив, особистість намагається реалізувати свідомо поставлену їй самій або прийняту ззовні (від педагога) мету. Якщо об'єктивна ситуація заважає досягненню цієї мети, суб'єкт переробляє її в мисленні і практичній дії, здійснює інтелектуальну і практичну діяльність, переломлює зовнішнє через внутрішнє. Учіння не замикається тут саме на собі — вчитися, щоб отримати знання, а виступає тією формою особистісної активності, яка забезпечує в процесі навчання і виховання набуття людиною необхідних предметних і соціальних якостей. Це наповнює навчально-виховний процес особистісним змістом, створює можливості для цілеутворення і цілездійснення, руху діяльності від минулого через сьогодення до майбутнього, від вчення до праці [61].

Навчально-виховний процес є специфічною сферою соціальної практики і відображає в собі всі ті закономірності, які існують у суспільстві. Як писав Л. Клінберг, внутрішні закономірності дидактичних процесів можна досягнути лише в тому випадку, якщо вони поставлені в контекст широких процесів освіти і осмислюються як часткові процеси широких суспільних процесів [61].

Контекстний підхід обраний нами не випадково для визначення одного із сучасних підходів в організації передшкільної освіти. Контекстний підхід в освіті позначає новий тип змісту навчання, що знаменує собою інтеграцію теорії і практики для набуття особистістю змістових компетенцій та компетентностей.

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

За контекстним підходом до організації передшкільної освіти основною одиницею роботи вихованця і педагога стає не «порція інформації», а ситуація у всій своїй предметній та соціальній невизначеності і суперечності. Включення системи проблемних ситуацій дозволяє розгорнути діалектично суперечливий зміст навчання в динаміці і тим самим забезпечити об'єктивні передумови формування знань про довколишній світ. Зумовлюючи діалогічне ставлення дитини, включеної в ситуацію, такий зміст сприяє формуванню в неї соціальних якостей, оскільки будь-яка предметна дія набуває якості вчинку, який характеризується тією чи тією мірою особистісною відповідальністю, спрямованою на інших людей, підпорядковується

прийнятими нормам відносин і передбачає вчинки інших людей. У навчальних діях вихованців з'являється соціальний зміст, формуються соціальні настанови.

Навчальний матеріал при контекстному змісті також є знаковою системою, як і в традиційному навчанні. Натомість він не тільки «заміщує» основну реальність, а відтворює її з необхідною повнотою для досягнення цілей навчання і виховання. Зберігаючи основні переваги «абстрактного методу школи» [61], такі, як понятійний характер знань або короткий період оволодіння ними, контекстне навчання дозволяє усунути чимало його недоліків. За контекстним підходом, знання засвоюються не заради самого засвоєння, а несуть цілком певну змістову функцію, зумовлюють комплекс пізнавальних мотивів та інтересів дитини. За цим підходом в організації навчання дітей 5 років домінувальними будуть пізнавальні мотиви, які спонукають дитину до вияву активності в засвоєнні знань.

Контекст, зазначає О. Гогоберидзе, це наявність певної ситуації, оточення, системи умов, в яких визначальним є сенс і значення того чи того явища. Це означає, що при визначенні стратегій пізнання, навчання та розуміння його дитиною важливо враховувати різноманіття чинників її життя: нехай і невеликий, але вже наявний соціокультурний досвід; дитячу субкультуру, культуру найближчих дорослих. Тоді й процес пізнання, і сам педагогічний процес стосовно кожної дитини може розглядатись як індивідуальна допомога в його розвитку [109].

Змістом контекстного підходу в організації передшкільної освіти виступає не тільки предметний бік діяльності, заданий системою навчальних завдань, моделей і ситуацій, але і її соціальний бік, вироблений різними формами спільної діяльності та спілкування. Дитина засвоює знання, вміння, навички, досвід життєдіяльності і, займаючи певну позицію в системі взаємодії учасників освітнього процесу, слідує прийнятим нормам соціальних відносин і дій тією мірою, в якій він тут активний і виховується як особистість [109].

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

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

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

Отже, зміст контекстного підходу має проектуватися відповідно з урахуванням таких вимог:

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

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

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

Доведено, що ставлення до особистості дитини в педагогічному процесі освітніх закладів забезпечується інтегрованим застосуванням наукових даних про особистість, які здобуті в таких підходах до її вивчення, як системно-цілісний, діяльнісний та контекстний.

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

Визначено, що системно-цілісний підхід дозволяє досягти оптимально-позитивних результатів навчально-виховного процесу в розвитку всіх сил та здібностей дитини, її навчанні та вихованні на кожному ступені освіти.

Розглянуто з позиції системно-цілісного підходу передшкільну освіту як засіб розвитку та підготовки особистості до реалізації основних потреб педагогічної системи і потреб внутрішніх сил розвитку дитини, які співвідносяться з метою кожного освітнього рівня зокрема й метою освіти загалом. Результатами передшкільної освіти з позиції системно-цілісного підходу повинні бути сформовані життєво необхідні якості особистості, ключові компетентності, що визначатимуть у подальшому її системний та цілісний розвиток.

Визначено, що системність в організації «передшкільної освіти» присутня як одна з основних ознак організацій даного феномену, оскільки він складається з упорядкованої сукупності компонентів, що утворюють ціле й взаємозумовлюють відношення між ними.

Встановлено, що організацію передшкільної освіти, зокрема, можна представити як системну партнерську взаємодію всіх учасників цілісного навчально-виховного процесу в дошкільній та початковій ланках освіти. Взаємозв'язок усіх компонентів навчального процесу та їх оптимізація веде до позитивного результату — літичного переходу старшого дошкільника в позицію молодшого школяра в збереженні принципу безперервного розвитку.

На сучасному етапі розвитку освіти діяльнісно-особистісний підхід пов'язаний з діяльністю, як засобом становлення та розвитку особистості дитини.

З'ясовано, що діяльність характеризує інтенсивний розвиток особистості (інтелектуальний, духовно-моральний та фізичний). Трактуювання діяльності дітей в передшкільній освіті ґрунтується на засадах партнерства, співробітництва педагога з колективом та окремою дитиною, дітей один з одним з урахуванням їхніх вікових, індивідуальних можливостей і потреб розвитку.

Схарактеризовано, що діяльнісно-особистісний підхід забезпечує у дітей старшого дошкільного віку повноцінний розвиток особистості, формування наукових знань та використання цих знань для розв'язання практичних завдань у різних сферах життєдіяльності майбутнього першокласника.

Синергетичний підхід у педагогіці виступає як метод аналізу педагогічних явищ, певною концептуальною базою, сукупністю певних принципів вихідних положень синергетики, згідно яких проводиться теоретичний аналіз педагогічної думки. Саме система принципів синергетичної парадигми сприяє подоланню суперечностей у розв'язанні проблем суспільства і освіти.

Кожне з ключових понять синергетики — самоорганізація, нелінійність, хаос, порядок, біфуркація — знаходять творче застосування в організації освітнього процесу в передшкільній освіті: самоорганізація в передшкільній освіті означає самоосвіту; організація навчально-виховного процесу

на основі відкритого діалогу, прямого і зворотного зв'язку, партнерської взаємодії; процес навчання, що пробуджує особистість дитини, дає можливість вихователю подолати «хаос», спонтанні пориви дитини, спрямовуючи взаємодію до співробітництва.

Синергетичний підхід — методологічна орієнтація в організації передшкільної освіти, в виконанні її завдань, що передбачає застосування сукупності ідей, понять, методів педагогічного дослідження та управління відкритими нелінійними системами.

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

Розкрито, що контекстний підхід в освіті позначає новий тип змісту навчання, знаменує собою інтеграцію теорії і практики для набуття особистістю змістовних компетентностей та відображає формування особистості в навчанні на різних її рівнях.

Доведено, що контекстний підхід дозволяє пояснити новий тип організації освіти — передшкільну освіту, яка знаменує собою інтеграцію теорії і практики для набуття дитиною п'ятирічного віку змістовних компетентностей. Це значить, що при визначенні стратегій пізнання та розуміння дитини важливо враховувати різноманіття факторів його життя: наявний соціокультурний досвід; дитячу субкультуру, культуру найближчих дорослих. В такому випадку процес пізнання, і сам педагогічний процес стосовно кожної дитини може розглядатися як індивідуальна допомога в його розвитку. Зміст контекстного підходу має проектуватися відповідно з урахуванням науковості, фундаментального підходу в організації навчального процесу і передачі інформації; організації знакової інформації; психолого-дидактичних умов, що визначають легкість і адекватність її засвоєння.

Розділ 3

ВЕКТОРИ НАСТУПНОСТІ І ПЕРСПЕКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ЛАНОК ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

3.1 НАСТУПНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У державному документі розбудови і модернізації освіти — Національній стратегії розвитку освіти на 2012–2021 рр. визначено головну мету освіти-створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, тобто одним із провідних принципів реалізації освіти визначено її неперервність, «перетворення набуття освіти у процес, який триває упродовж усього життя людини» [220].

Отже, для реалізації основних завдань сучасної освіти на перший план виходить реалізація принципів наступності і перспективності в системі неперервної освіти.

Гуманістична цінність освіти полягає у можливості розвитку пізнавальних і духовних потреб людини протягом усього життя «у разі звичної, традиційної освіти навчити людину на все життя неможливо не лише в гарній школі, а й найкращому університеті. Оскільки здобуті в навчальному закладі знання не будуть обов'язково актуальними в житті, і навпаки, з'являться нові знання, без засвоєння яких фахівець не буде ефективним, тобто втратить конкурентоспроможність» [161, с. 42].

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

Мета її — створення підґрунтя для успішної адаптації до життя в суспільстві, що постійно змінюється.

Зазначимо, що термін «неперервна освіта» вперше вживається в матеріалах ЮНЕСКО у 1968 р., а після публікації доповіді комісії під керівництвом Е. Фора (1972) було прийнято рішення ЮНЕСКО, що визнало неперервну освіту основним принципом для нововведень або реформ освіти в усіх країнах світу» [161]. У 1974 р. відомий діяч ЮНЕСКО Р. Даве писав: «неперервна освіта — це процес особистісного, соціального і професійного розвитку індивіда протягом його життя, здійснюваний з метою удосконалення якості життя як окремого індивіда, так і суспільства. Це всеосяжна й об'єднуюча ідея, що охоплює формальне, неформальне і позаформальне навчання, здійснюване з метою досягнення якнайповнішого розвитку різноманітних сторін життя на різних його щаблях. Вона пов'язана як із розвитком особистості, так і з соціальним прогресом» [161, с. 84]. І у 1974 році було прийнято рішення, яке визначило неперервність провідним принципом реформування освіти. За цим принципом освіта стає не тільки засобом, а й метою розвитку людини. [161, с. 94–104].

Приклад щодо реалізації основних ідей неперервної освіти демонструє Японія, де дошкільна, шкільна, вища освіта та освіта дорослих об'єднані в ефективну систему, в межах якої людина постійно підвищує свій освітній рівень. Сьогодні японський досвід широко використовується у США. Ідея навчання впродовж життя знаходить у цій країні щодалі більше прихильників як серед політиків і освітян, так і серед підприємців. За даними Міністерства праці США, американець, який сьогодні починає працювати, буде змінювати професію (не місце роботи, а саме професію) три рази протягом життя. Приватні експерти радять молодим людям готуватись до змін у своєму житті. Надзвичайна рухливість галузевої та професійної структур постіндустріального суспільства призводить до криз перевиробництва, що викликає масове безробіття та надає йому таких якостей, як систематичність та непереборність. При цьому в процесі інформатизації суспільного життя серед різноманітних типів безробіття найбільш важливими стають структурне безробіття (зв'язане з переструктуруванням економіки та скороченням деяких її галузей) та інформаційне безробіття (пов'язане з недостатнім рівнем кваліфікації робітників у зв'язку з бурхливим впровадженням нових інформаційних технологій). Як бачимо, проблеми безробіття та освіти під час переходу до високотехнологічного суспільства стають дедалі більше невіддільними. Тому основний напрям трансформації системи освіти в умовах сучасного ринку праці, що надзвичайно швидко змінюється та постійно ускладнюється, — це орієнтація на навчання впродовж усього життя. Останнє спричиняє необхідність розглядати неперервну освіту не тільки та не стільки як навчання чи перепідготовку робітників, але й як процес формування в них здатності (потреби й спроможності) до самоосвіти [217, с. 251]. «Американські підприємства витрачають 210 млрд. дол. на підготовку та перепідготовку співробітників без відриву від виробництва. За обсягами це приблизно дорівнює витратам

усіх освітніх державних інститутів разом узятих — від початкових і середніх шкіл до вищих навчальних закладів», — підкреслює Д. Насбітт, аналізуючи стан організації безперервної освіти в потужних американських компаніях напередодні XXI ст. [217, с. 259]. Неперервна освіта виступає засобом адаптації в умовах швидких змін життя.

Значну увагу формуванню структур, що забезпечують неперервну освіту, приділяється в Німеччині. Ця країна наближається до 100% забезпечення дітей дошкільного віку дитячими садками та підготовчими класами. Початкову освіту учні набувають у державних початкових школах (лише 1% учнів навчаються в приватних початкових школах). За законодавством країни 9-річна загальна освіта є обов'язковою, молодь отримує її в основних школах, реальних училищах або гімназіях. Подальша освіта забезпечується мережею вищих навчальних закладів, а також школами підвищення кваліфікації [104, с. 23–24].

Європейський саміт 2000 року в Лісабоні підтвердив, що Європа вже вступила в «епоху знань» з усіма культурними, економічними й соціальними логічними наслідками. За висновками саміту, успішний перехід економіки і суспільства повинен супроводжуватися процесом безперервної освіти — навчання довжиною в життя (lifelong learning) [113, с. 580].

Реалізація парадигми неперервності освіти на практиці вимагає насамперед з'ясування феномена «неперервність».

Аналіз останніх досліджень системи та змісту освіти свідчить, що проблеми організації та розвитку сучасної освіти побудовані на неперервних засадах. Системи неперервної освіти постійно перебувають у центрі уваги вчених (В. Андрущенко, А. Гуржій, В. Зайчук, М. Згуровський, Ю. Зінковський, І. Зязюн, В. Кремень, Л. Лук'янова, В. Мадзігон, Н. Ничкало, М. Степко, О. Сухомлинська, П. Таланчук та ін.) та практиків.

На сьогоднішній день у науковій літературі немає єдиного визначення поняття «неперервна освіта», яке б охоплювало як концептуальні, так і операційні компоненти.

Термін «неперервний» визначають як «суцільний, безперестанний, який відбувається весь час, не припиняючись, постійний, безупинний» [334, с. 116]; «такий, що не має перерв, проміжків» [243, с. 350], а неперервна освіта — як «процес, який охоплює все життя людини, що забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості, всебічне збагачення її духовного світу, цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність щодо освоєння і вдосконалення знань, умінь і навичок, одержаних у загальних і спеціальних установах, а також шляхом самоосвіти [113, с. 580]; «система неперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації» [113, с. 216]; неперервна освіта — освіта впродовж усього життя, що забезпечується єдністю й цілісністю системи освіти,

сукупністю узгоджених диференційованих освітніх програм різних рівнів та ступенів, що гарантують громадянам реалізацію права на освіту й надають можливості одержувати загальноосвітню й професійну підготовку, підвищувати кваліфікацію, а також створювати умови для самоосвіти [108, с. 177]. Неперервна освіта відкриває можливості для досягнення цілісності й наступності в навчанні й вихованні, перетворення освіти у «процес, що триває все життя» [113, с. 216].

В. Кремень зазначає, що неперервна освіта — це освіта, що охоплює все життя людини та включає в себе формальні (школа, інститут), неформальні (освітні курси, народні університети, клуби, гуртки) та ін. неформальні (самоосвіта, життєвий та соціальний досвід) види освіти відповідно до цивілізаційно-гуманістичної спрямованості розвитку [162] та соціально-економічних потреб суспільства, інтересів і здібностей особистості.

За А. Богуш, неперервна освіта — це полікомпонентний процес, ефективність якого залежить від реалізації таких його компонентів, як наступність і перспективність. У такому розумінні неперервна освіта відкриває можливості для досягнення цілісності й наступності в навчанні і вихованні, перетворення освіти на процес, що триває упродовж всього усього життя людини [30, с. 476]. Під неперервністю освіти Т. Степанова розуміє цілеспрямований неперервний вплив різних освітніх ланок і самоосвіти на всебічний розвиток особистості від народження й упродовж усього життя [318, с. 100]. За О. Леонтьєвим, неперервність розглядається як наявність послідовного ланцюжка навчальних завдань упродовж усього освітнього процесу, що забезпечує постійне просування дітей вперед на кожному з послідовних часових відрізків.

М. Солдатенко визначає п'ять аспектів неперервної освіти:

- двобічний процес набуття знань;
- постійне оновлення його змісту;
- єдність підготовки до життя і самого життя;
- перманентний характер змін в освіті;
- безперервний процес перетворення освіти в самоосвіту [318, с. 230–242].

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

Основними етапами неперервної освіти є: навчання, виховання і розвиток людини, що передують її вступу до самостійного життя (дитячо-юнацька

освіта); навчальна діяльність у період дорослого життя; що поєднана з різними видами практичної діяльності (освіта дорослих).

Метою неперервної освіти є дослідження становлення особистості як у період її фізичного та соціально-психологічного розвитку, розквіту і стабілізації життєвих сил і здібностей, так і в період старіння організму, коли на перший план висувається завдання компенсації функцій і можливостей, що втрачаються. Неперервна освіта — це засіб цілеспрямованого отримання людиною знань, умінь і навичок упродовж цілого життя в навчальних закладах і засобами організованої самоосвіти. Неперервна освіта — це підтримання суспільно- й особистісно-необхідного рівня культури, загальноосвітньої і професійної підготовки [310, с. 89].

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

Особливостями неперервної освіти виступають:

- нові базові знання і навички для всіх;
- збільшення інвестицій у людські ресурси;
- інноваційні методики викладання;
- нова система оцінки отриманої освіти;
- розвиток наставництва і консультування;
- наближення освіти до домашнього навчання [318, с. 100].

Т. Степанова зазначає, що системоутворювальним чинником неперервної освіти слугує суспільна потреба в постійному розвитку кожної людини. Цим визначається впорядкування безлічі освітніх структур — основних і паралельних, базових і додаткових, державних і суспільних, формальних і неформальних. Їх взаємозв'язок і взаємозумовленість, взаємна субординація за рівнями, координація за спрямованістю і призначенням, забезпечення взаємодії між ними перетворюють усю сукупність таких структур на єдину систему. Єдність цілей неперервної освіти як системи і специфічних завдань кожної її ланки органічно поєднується з варіативністю освіти, різноманіттям типів освітніх установ, педагогічних технологій і форм державно-суспільного управління [318, с. 99].

Отже, неперервна освіта — це організація навчання впродовж життя. Під неперервною освітою розуміємо таку освіту, яка дає кожній людині можливість формувати й добудовувати свій професійний, освітній і культурний «багаж» відповідно до особистісних потреб та потреб суспільства в цілому. Метою такої освіти є встановлення зв'язків між різними аспектами

розвитку людини: матеріальними, соціально-економічними, інтелектуальними, фізичними, духовними, пізнавальними тощо на окремих етапах її життя, праці та творчості; формування здатності до засвоєння та творчого сприймання нових досягнень науки; вдосконалення вміння вчитися; стимулювання мотивації до навчання; створення відповідних умов і атмосфери, сприятливих для навчання; реалізація творчого та інноваційного підходів завдяки системності використання всіх видів освіти та самоосвіти.

У Законі «Про освіту» наголошується, що саме наступність — одна з необхідних умов неперервної освіти, яка певною мірою має забезпечити єдність, взаємозв'язок мети, змісту, методів, способів, організаційних форм навчання і виховання з урахуванням вікових особливостей дітей [102].

У контексті неперервної освіти наступність виступає одним із основних її принципів. У термінологічних словниках поняття «наступність» трактується як зв'язок між явищами у процесі розвитку в природі, суспільстві й пізнанні, «коли нове, змінюючи старе, зберігає в собі деякі його елементи» [312, с. 1065]; об'єктивний, необхідний «зв'язок між різними етапами чи ступенями розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи тих елементів цілого чи окремих його характеристик при переході до нового стану» [350, с. 527];

Поняття наступності торкається багатьох сфер буття людини і відображається також у таких науках, як соціологія психологія, педагогіка.

У суспільстві наступність означає передавання й засвоєння соціальних і культурних цінностей від покоління до покоління, від формації до формації [312, с. 1065] і характеризується системністю, спрямованістю та необоротністю. Наступність як психологічна категорія розкривається як через зв'язок між різними станами або щаблями розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи тих елементів цілого чи окремих його частин організації при переході одного етапу до іншого і взагалі при будь-яких інших якісних змінах [108, с. 45].

У педагогіці наступність трактується як закон педагогіки, як загальнопедагогічна закономірність, і як загальнодидактичний принцип, і як принцип неперервної освіти, і як умова забезпечення ефективності навчально-виховного процесу. У словникових джерелах наступність у навчанні розглядається як «послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу» [84, с. 227]; «наступність — зв'язок між етапами процесу розвитку в природі, суспільстві, пізнанні, при якому на кожному наступному етапі зберігаються, відтворюються на новій основі елементи і характеристики попередніх етапів»; «один із принципів дидактики, який вимагає формування знань, умінь і навичок у відповідному порядку, з тим, щоб кожний елемент навчального матеріалу логічно пов'язувався з іншими, а наступне опиралося на попереднє і готувало до засвоєння нового» [11, с. 229].

У педагогічній енциклопедії, зокрема, зазначено, що наступність у навчанні полягає у встановленні необхідного зв'язку і правильного співвідношення між частинами навчального предмета на різних ступенях його вивчення. Поняття наступності характеризує також вимоги, які ставляться до знань і вмінь учнів на кожному етапі навчання, форм, методів і прийомів пояснення нового навчального матеріалу і до всієї наступної роботи з його засвоєння [247, с. 485].

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

Проблема наступності своїми витоками пов'язана з діалектичним законом заперечення заперечень, який було сформульовано Г. Гегелем на межі XVIII–XIX ст. [74]. У цьому законі розкривається діалектична сутність розвитку, який трактується як процес, що спрямований не тільки на ліквідацію старого, віджитого, але й на збереження і подальше вдосконалення того прогресивного, що було досягнуто на попередніх ступенях, без чого неможливе просування вперед ні в бутті, ні у свідомості. За філософським вченням щодо діалектичного розуміння розвитку, жодна попередня стадія не повторюється повністю в наступних стадіях, хоча наступні стадії виявляють у суттєво зміненому вигляді деякі риси попередніх. Будь-який розвиток характеризується не періодичним поверненням до вихідного пункту, не рухом по колу, не повною відсутністю спільного між окремими стадіями, не рухом по прямій, а таким безперестанним породженням нового, за умов якого в цьому новому є дещо, що відтворює попередні стадії» [349, с. 158].

Отже, за Г. Гегелем, суттєвою ознакою процесу розвитку є «об'єктивний необхідний зв'язок між новим і старим», який у сучасній науці позначається терміном «наступність» [347, с. 293].

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

Засновники дидактики Я. Коменський та Й. Песталоцці надавали неабиякого значення проблемі наступності. У книзі «Велика дидактика»

Я. Коменський звертав увагу на те, що з самого початку слід дати основи загальної освіти, тобто розподілити навчальний матеріал так, щоб наступні заняття не вносили нічого нового, а являли собою лише деякий розвиток здобутих знань у їх подробицях. Він уважав, що все, що відбувається в природі, має свої ступені і кожний з цих окремих ступенів потребує для себе певного часу і не тільки часу, а й поступовості, і не тільки поступовості, а й незмінного їх порядку. «Коротко, як у природі все зчіплюється одне з одним, так і в навчанні треба пов'язувати все одне з одним саме так, а не інакше. І коли все це робиться закономірно, в порядку поступовості, то в справі будуть удачі і навряд чи може бути невдача. Вся сукупність навчальних занять повинна бути старанно поділена на класи так, щоб попереднє завжди відкривало дорогу наступному і освітлювало йому путь» [147, с. 120–121]. Учений уважав, що все наступне повинне спиратися на попереднє та все, що пов'язане між собою, повинне бути пов'язане постійно. За його словами «Природа безупинно йде вперед, ніколи не зупиняється, ніколи не береться за нове, залишаючи почате, але продовжує те, що було почате раніше, розширяє його й доводить до завершення. Всі заняття повинні організовуватися так, щоб наступне завжди ґрунтувалося на попередньому, а попереднє зміцнювалося наступним» [147, с. 133–146].

Й. Песталоцці підкреслював наступність у розвитку природи: «Приведи у своїй свідомості всі по суті взаємопов'язані між собою предмети саме в той зв'язок, за яким вони дійсно знаходяться в природі. У кожній галузі розмісти знання у такий послідовний ряд, щоб кожне наступне поняття включало в себе маленьке, майже непомітне доповнення, яке стало незабутнім, глибоко вкоріненим попереднім знанням» [252, с. 325].

І. Павлов у процесі дослідження фізіологічних процесів розглядав і проблему наступності у сфері фізіології людини. Учений був переконаний, щоб добре оцінити нове, необхідно спочатку зрозуміти і оцінити старе» [238, с. 388]. Фізіолог підкреслював, що за одним фактом настане другий. Предмети і явища вивчаються у відомій послідовності і в розміщенні одні відносно інших. На основі результатів проведених досліджень фізіології великих півкуль головного мозку І. Павлов дійшов висновку, що для того, щоб яке-небудь випадкове подразнення набуло значення постійного, воно повинне кілька разів збігтися у часі з постійним подразником [238, с. 421–429]. На прикладі умовних рефлексів учений дійшов висновку, що основною умовою виникнення рефлексу є збіг дієвого зовнішнього агента у часі з тим агентом, який зумовлює безумовний, постійний рефлекс [238, с. 433].

Класики педагогіки (К. Ушинський, С. Русова, Є. Тіхеева, В. Сухомлинський, О. Водовозова, А. Симонович та ін.) доводили, що принцип наступності повинен охоплювати усі сфери навчання і виховання дітей, реалізуючись через відповідні умови [341, 291, 333, 166, 306]. К. Ушинський визначив необхідні умови організації навчання дітей — встановлення зв'язку між методами та змістом навчання в дошкільній та шкільній ланках

освіти, новими і раніше здобутими знаннями. Суть висловленого можна простежити на прикладі навчання дітей початкової лічби, запропонованого К. Ушинським: у процесі навчання не слід поспішати, а йти далі не інакше, як цілком опанувавши попереднє; опанувавши що-небудь, ніколи не залишати його без постійного застосування на практиці [343, с. 291].

Важливе значення для досліджуваної нами проблеми має визначене С. Русовою перше педагогічне дидактичне правило, що розкриває один із шляхів реалізації наступності: «Завжди нове давати у зв'язку зі старим, але треба бути обережним, бо є ризик, що старе — недостатньо усвідомлене; щоб не доводилося ґрунтувати шкільне навчання на занадто вбогому фундаменті неясних думок» [292, с. 193]. Послідовниця К. Ушинського Є. Тихеева розглядала проблему наступності через встановлення зв'язків між методами та прийомами навчання у дошкільному закладі та школі, а також тими знаннями, які діти опановують у цих суміжних ланках освіти. Між дошкільним закладом та школою, наголошувала вона, повинен існувати міцні внутрішній та зовнішній зв'язки [333, с. 3–10]. Є. Тихеевою було науково обґрунтовано проблему наступності в навчально-виховній роботі дошкільних закладів і початкової школи, розроблено методiku проведення занять з підготовки дітей до навчання в школі і розвитку мовлення дошкільників. Наголошуючи на необхідності вирішення завдань наступності в роботі дошкільної та початкової ланок загальної освіти, відома вчена, зокрема, відзначала: «Між дошкільною установою та школою, до якої передаються діти, повинен бути встановлений міцний зовнішній і внутрішній зв'язок. У державному масштабі завдання це ще не вирішене, а тому кожна установа повинна вирішувати його персонально» [94, с. 65]. О. Усова, розуміючи під наступністю «створення певних перехідних умов, за яких давні, усталені звички без суттєвого їх усунення могли б дати хід розвитку нових звичок», завдання дитячого садка вбачала в тому, щоб «забезпечити такий рівень всебічного розвитку дітей, спираючись на який учитель зможе успішно їх навчати й виховувати» [339, с. 3–13]. Стратегію початкової школи щодо реалізації ідей неперервності між дошкільною та початковою ланками освіти вчена визначала таким чином: «Поводитися з накопиченнями, здобутими в дошкільний період, як з цінним матеріалом, шукати і знаходити в ньому потрібне для всебічного розвитку дітей» [340, с. 35]. Ідеї О. Усової щодо необхідності створення в початковій школі умов для подальшого повноцінного розвитку надбань дошкільного дитинства виявляються сьогодні надзвичайно актуальними.

А. Симонович наголошувала на необхідності встановлення зв'язку між дошкільним закладом, школою та сім'єю. Вчена підкреслювала, що дошкільний заклад здійснює загальний розвиток дітей, а школа, ґрунтуючись на ньому, його продовжує [306]. Не припускала ігнорування підготовчим навчанням і вихованням і Є. Водовозова, наголошуючи на необхідності розпочинати їх ще з раннього дитинства [66].

Наступність як засіб розв'язання багатьох навчально-виховних проблем розглядав В. Сухомлинський. Одну з умов вирішення проблеми наступності він вбачав у організації відповідної роботи педагогів дошкільного закладу і школи. Він зазначав: «За рік, який передує навчанню у школі, необхідно педагогу пізнати кожну дитину, вивчити індивідуальні особливості її сприймання, мислення і розумової праці» [327]. «При цьому, — стверджував В. Сухомлинський, — залишається невирішеним питання: коли найбільш доцільно починати навчання грамоти — тоді, коли дитина сіла за парту і стала учнем першого класу, чи, може бути, трохи раніше, в дошкільні роки» [327]. Щодо змісту наступності педагог дотримувався такої думки: «Школа не повинна вносити різкого перелому в життя дітей. Нехай, ставши учнем, дитина продовжує сьогодні робити те, що робила вчора. Нехай нове з'являється в її житті поступово і не приголомшує нових вражень» [327, с. 92–93].

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

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

б) з'ясувати її пізнавальні інтереси, сформовані вміння і навички (вміння читати, складати розповіді і готовність руки дитини до письма), її фізичний і психічний розвиток [329, с. 9–282].

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

За словами О. Савченко, В. Сухомлинський ще в 50-х роках ХХ ст. практично розв'язав проблему наступності, відкривши в Павлишській школі «Школу радості» — «школу під блакитним небом», у якій він уперше почав навчати своїх шестирічок. Сповідуючи і надалі закладені ним принципи гуманістичної педагогіки, — зазначає О. Савченко, ми значно легше розв'яжемо проблему наступності і перспективності в навчанні та вихованні дошкільників і учнів початкової школи [297, с. 5].

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

Відзначимо, що наступність, як наявний факт, констатував Л. Венгер, який виокремив два напрями значення наступності:

По-перше, значення наступності полягає в тому, що досягнення попереднього етапу необхідне для початкового формування нових видів практичної і пізнавальної діяльності, в контексті яких тільки і може сформуватися наступний ступінь.

По-друге, в тому, що оволодіння кожним новим типом засобів здійснення перцептивних дій не може бути здійснене без використання засобів, якими дитина оволоділа на попередньому ступені [162, с. 184–185].

Характер наступності в індивідуальній історії розумового розвитку дитини описав Г. Костюк, який довів, що у цій сфері, як і у всій історії, попередні її ступені внутрішньо пов'язані з наступними, їх зміна носить характер наступності і незворотності [157, с. 5].

На необхідності наступності у навчанні зауважував Ю. Бабанський, висловлюючись стосовно принципу систематичності і послідовності, який вимагає, щоб знання, уміння і навички формувалися в системі, у відповідному порядку, коли кожен елемент навчального матеріалу логічно пов'язується з іншими, наступне опирається на попереднє, готує до засвоєння нового [250, с. 168].

Проблему наступності у програмованому навчанні вивчав В. Крутецький. На його думку, наступність передбачає таку організацію навчання, коли той, хто навчається, не може зробити наступного «кроку» у засвоєнні, не оволодівши попереднім. Для цього навчальний матеріал розчленовується на невеликі порції, які розміщуються у суворій логічній послідовності. Перш ніж отримати наступну «порцію» знань, учень повинен певним чином довести, що він засвоїв попереднє, а саме, повинен правильно виконати деяку дію (дати правильну відповідь на запитання, розв'язати задачу) [163, с. 167].

Трактуючи наступність як дидактичну закономірність, Ю. Кустов таким чином визначав цей термін: «Наступність — це категорія дидактики, що відображає закономірності перебудови структури змісту навчального матеріалу та оптимізації методів навчання, спрямованих на подолання суперечностей лінійно-дискретного характеру процесу навчання залежно від цілей навчання, розвитку та виховання учнів» [171, с. 68].

За образним виразом М. Львова, наступність — це вищий щабель розвитку, коріння якого проросли в попередньому ґрунті, «це погляд низу вверх». Науковець зауважує, що таке трактування не є новим у педагогічному обігу, воно є загальноновживаним уже впродовж кількох десятиліть. В академічній педагогіці наступність у системі освіти визначається як встановлення взаємозв'язку між суміжними її ланками з метою послідовного розв'язання завдань навчання і виховання. Зокрема, наступність між дошкільною й шкільною ланками освіти передбачає передавання дітей до школи з таким рівнем розвитку й виховання, що відповідає вимогам

шкільного навчання й передбачає опору школи на знання, вміння, якості, що вже були набуті дошкільниками, активне їх використання для подальшого всебічного розвитку учнів [263, с. 348].

М. Машовець аналізує два боки наступності в педагогічному процесі: зовнішній, який полягає в організації передання знань, умінь і навичок; внутрішній, що включає зміст знань, умінь та навичок, які передаються [205, с. 11].

Учені (М. Поддяков, Ю. Аркін) висунули ідею неможливості вирішення проблеми наступності тільки через її зовнішній бік (організаційні зв'язки). Для повної реалізації наступності, вказували вони, необхідні зв'язки її внутрішніх механізмів [260].

С. Черемцева, досліджуючи реалізацію наступності у навчально-виховному комплексі, стверджує, що наступність виступає основною умовою переходу дитини від дошкільного навчального закладу до початкової школи, забезпечує неперервність освітнього простору дошкільників і молодших школярів, сприяє цілісному особистісному творчому розвитку кожної дитини, створює середовище для повної соціальної і особистісної життєдіяльності дитини, її творчого розвитку, навчання, виховання, реалізації пізнавальних потреб протягом дошкільного дитинства і планового переходу до вищих освітніх ступенів [356, с. 421].

Сутність і функції досліджуваної категорії як дидактичного принципу узагальнено в праці О.Вашуленко. Наступність, на його думку, передбачає взаємозв'язок та узгодженість у змісті, організаційно-методичному забезпеченні навчального процесу на різних етапах і щаблях навчання; забезпечує реалізацію інших дидактичних принципів; устанавлює зв'язки між новими й раніше здобутими знаннями як елементами цілісної системи; забезпечує їх розвиток і осмислення на новому, вищому рівні; сприяє підготовці учнів до опанування нових, складніших знань і вмінь у майбутньому; налагоджує зв'язки між знаннями, які повідомляються на одному уроці, у різних темах курсу, між навчальним матеріалом різних предметів; вказує на недоцільність затримання учнів на попередньому рівні навчання, конструктивніше відновлювати раніше вивчене в процесі наступної роботи над новим матеріалом; здійснює послідовний зв'язок у роботі окремих класів і шкільних щаблів завдяки застосуванню таких засобів, як узгодження програм, підручників, навчальних посібників, повторення навчального матеріалу і т. ін. [201].

Шляхом наступності досягається цілісність пожиттєвого освітнього процесу і його висхідний характер [189]; «наступність у навчанні — це послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу, який здійснюється при переході від одного уроку до наступного, від одного року навчання до наступного [189].

Досягнення наступності в шкільній практиці забезпечується методично і психологічно обґрунтованою побудовою програм, підручників, дотримання послідовності руху від простого до складного в навчанні та організації самостійної роботи учнів і взагалі всією системою методичних засобів» [181, с. 227]; «це встановлення необхідного зв'язку і правильного співвідношення між частинами навчального предмета на різних ступенях його вивчення; це вимоги, що ставляться до знань і вмінь тих, хто навчається, на кожному етапі навчання формам, методам і прийомам пояснення нового навчального матеріалу і до всієї наступної роботи щодо його засвоєння» [181, с. 235]; «наступність у вихованні — це багатоступеневий освітній простір, у якому конкретний ступінь охоплює певний життєвий рубіж людини, формує у неї необхідні особистісні й професійні якості. При цьому кожний ступінь впливає з попереднього, логічно вписується в наступний, утворюючи безперервність виховної діяльності. Багатоступеневість і наступність безперервного процесу виховання і звернені до людини, тісно пов'язані зі змістом освітніх програм, рівнем професійної освіти, типом освітнього закладу і характером трудової діяльності індивіда» [181, с. 459].

Наступність середньої й вищої школи вбачають у «діалектичному зв'язку системи вищої школи з системою діяльності загальноосвітньої школи, що полягає в привнесенні в шкільну практику таких елементів професійного навчання, які збагачують і удосконалюють можливості середньої школи в підготовці її вихованців до опанування професією у вищих навчальних закладах, а також організацію навчання й виховання студентів на основі конструктивного заперечення шкільній системі» [79, с. 57–58].

Проблема наступності, схарактеризована в педагогічній психології, полягає в тому, що у змісті і формах навчально-виховної роботи дошкільного закладу передбачаються елементи змісту і форм роботи школи, а школа, у свою чергу, враховує особливості навчально-виховної роботи з дітьми в дошкільному навчальному закладі, ступінь підготовки дітей до навчання у школі. Наступність — одна з основних умов системності навчання — одного з основних принципів дидактики, утворення динамічних стереотипів, що є психофізіологічною основою навчальних умінь і навичок [109, с. 158].

Наступність дошкільного закладу та початкової школи традиційно визначається як двобічний зв'язок, що передбачає, з одного боку, спрямованість навчально-виховної роботи в дитячому садку на ті вимоги, які будуть пред'явлені дітям у школі, а з іншого — опору вчителя на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку, на знання, навички та досвід дітей [109, с. 187].

«Початкова школа має точно і повно враховувати набуте дитиною в дошкільному віці, особливо щодо формування її особистісних якостей, і цілеспрямовано продовжувати лінії попереднього розвитку», — наголошує С. Савельєва, аналізуючи засади реалізації принципу наступності в сучасних умовах [293, с. 35].

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

На думку С. Козлової і Т. Куликової — процес виховання це безперервна дія, що здійснюється з раннього дитинства, а дошкільна освіта — система освіти як повноправна шкільна підсистема.

А. Богуш вбачає реалізацію наступності в обізнаності класоводів з програмами і методиками навчання і виховання дітей у дошкільному навчальному закладі освіти, результатами розвиненості, навченості й вихованості дітей за всіма розділами програми і врахування їх у подальшій роботі початкової школи [28].

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

Діяльнісний аспект, за А. Богуш, передбачає збереження унікальної провідної діяльності дошкільного віку з поступовим ускладненням і літичним переходом до нової, більш складної навчальної діяльності, яка вимагає від дитини довольності всіх психічних процесів.

Комунікативний аспект передбачає збереження на перших етапах навчання особистісно-інтимного спілкування вчителя з учнями, це лагідно-довірливе, гуманне ставлення до дитини, яка щойно ввійшла в новий колектив, вступила в нову соціальну позицію, що зветься «учень», «школяр». І поступово підводити дитину до усвідомлення її нової соціальної позиції, в якій змінюється система взаємовідносин «дитина — вихователь», що була панівною на етапі дошкільного дитинства, на пріоритетність системи: «вчитель — учень», з поступовою орієнтацією випускників дошкільних закладів на особистість учителя як стрижень особистісно-ділового спілкування у шкільному навчанні [28].

На думку О. Савченко, в основі освітнього процесу повинна бути загальна стратегічна для всіх його ланок ідея — забезпечення цілісного розвитку особистості [297]. Притому, доводить вчена, тільки його розв'язання дозволить вирішити проблему наступності між дошкільною та початковою ланками освіти на сучасному рівні. Даний підхід, підкреслює автор, може надати педагогічному процесу цілісний, послідовний і перспективний характер, тільки тоді два початкових ступені освіти будуть діяти не ізольовано одне від одного, а в тісному взаємозв'язку, що дозволить школі організувати навчально-виховний процес з опорою на розвиток, отриманий в дошкільних закладах, а останнім орієнтуватись на наступну освітню роботу в школі, притім формування якостей, необхідних школяру, повинно здійснюватись не всупереч, а на основі розвитку тих якостей, які притаманні дошкільнику [297, с. 5].

До визначення наступності в цілях навчання й виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку актуального значення має інноваційний підхід, який вимагає запровадження нових підходів до визначення змісту, методів та форм її здійснення, підходів, що повинні бути особистісно орієнтованими, будуватися на основі специфічних для цього віку видів діяльності і спрямовуватися на розвиток потреб, здібностей, суб'єктності дитини в різних сферах життєдіяльності. Тому важливою передумовою успішного вирішення завдань наступності між дошкільною та початковою ланками загальної освіти, що відповідає новому соціальному замовленню, фахівці вважають оновлення її змісту.

Сучасні науковці А. Богуш, Т. Степанова схиляються сьогодні до думки про необхідність розробки наскрізних програм навчання й виховання дітей 4–10 років, спрямованих на проектування цілісної спільної діяльності дитини і дорослого (мовленнєвої, навчально-пізнавальної, ігрової, комунікативної, рухової тощо), яка орієнтована на зону найближчого розвитку дитини з урахуванням специфіки діяльності, що засвоюється. Притому в змісті програм повинні передбачатись можливості формування мотиваційної сфери дошкільника і молодшого школяра, психічного і соціального розвитку дитини тощо [318].

«Наступність в роботі дитячого садка та початкової школи — це не тільки традиційна наступність у змісті, методах, формах і прийомах, але це, перш за все, — бачення та реалізація наступності в лініях, основних аспектах розвитку особистості дошкільника та молодшого школяра» [318, с. 73].

Грунтуючись на такому визначенні поняття, О. Грибанова зазначає, що у кожній новій ланці освітньо-виховного процесу продовжується закріплення, розширення й ускладнення тих знань, умінь і навичок, що становили зміст навчальної діяльності на попередньому етапі. Наступність характеризується усвідомленням вивченого на новому рівні, підкріпленням засвоєних в дитсадку знань новими, набутими вже за шкільних умов [87, с. 89].

Поняття наступність в передшкільній освіті, визначає Т. Степанова, як зв'язок між явищами у процесі розвитку пізнання дітьми довкілля, закріплюючи, розширюючи й ускладнюючи знання, опираючись на змістове забезпечення кожної ланки та вікові й індивідуально-психологічні особливості дітей у процесі навчання [318, с. 104].

Як бачимо, у трактуванні вченими поняття «наступність у навчанні» не існує суттєвих розбіжностей, кожне нове лише поглиблює та розширює уявлення про це педагогічне явище, а тому під наступністю як суттєвою й необхідною ознакою в пов'язуючому ланцюжку між дошкільною та початковою ланками освіти — передшкільною освітою розуміє зв'язок між процесами пізнання у дітей старшого дошкільного віку та молодших школярів, які спираються на попередній досвід з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей дітей у навчально-виховному процесі.

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

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

Реалізація наступності в навчанні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку — підсистема загальної освіти в Україні.

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

Перспективність стосується роботи нижчої, попередньої ланки в системі освіти. Так, за С. Ожеговим, перспективність — це те, що може успішно розвиватися в майбутньому [235, с. 443].

У сучасній педагогічній науці «наступність і перспективність» розглядаються як два боки одного й того самого педагогічного явища. Перспективність — це погляд знизу вгору, а наступність — це погляд зверху вниз. Тобто на дошкільній і початковій сходинках освіти перспективність — це визначення пріоритетних ліній підготовки дітей дошкільного віку до школи, які б максимально враховували потреби початкової школи в готовності дитини до оволодіння новою, провідною в шкільному віці навчальною діяльністю. Наступність — це врахування того рівня розвитку дитини, з яким вона прийшла до школи, опора на нього. Наступність забезпечує органічне, природне продовження розвитку, виховання та навчання, започаткованих у дошкільному віці, створює умови для успішного переходу молодшого школяра в основну школу [135]. «Наступність у системі неперервної освіти розуміється як двобічний зв'язок між її суміжними ланками, що забезпечує як «погляд знизу вгору», тобто перспективність, так і «погляд зверху вниз», тобто наступність.

На думку Т. Степанової, перспективність в організації процесу навчання у початковій школі — це створення передумов для успішної реалізації мети навчання наступної освітньої ланки, тобто передбачення в завданнях,

змісті, процесуальному аспекті передшкільної освіти пропедевтичної підготовки дитини до засвоєння змісту шкільної програми [318].

Передшкільна освіта через реалізацію наступності, й перспективності повинна забезпечити неперервність у роботі з дітьми між сімейним вихованням і шкільною ланкою освіти [318].

Розвиток людства зумовлює нові освітні потреби, завдяки чому змінюються і вимоги до кожної освітньої ланки, але наступність і перспективність у діяльності дошкільних закладів і початкової школи завжди виступали основною вимогою й умовою її організації і забезпечення змісту.

Наступність і перспективність розвитку особистості дитини впродовж двох перших періодів дитинства (дошкільної і початкової ланок) передбачає зміну типів сумісної діяльності дитини і дорослого. В. Кудрявцев виокремлює три типи сумісної діяльності дитини і дорослого, які по-різному впливають на психічний розвиток дитини [167]. Перший тип — репродуктивний, побудований на інструктивно-виконавських початках. Дорослий для дитини виступає тільки як носій соціально заданої суми «ЗУНів», яку дитина обов'язково повинна засвоїти шляхом копіювання і наслідування під безпосереднім контролем педагога [167].

Другий тип сумісної діяльності-квазієвристичний. Дорослий залишається носієм «ЗУНів», натомість намагається створити квазіпроблему для дитини, він наштковує дитину на ті способи вирішення навчального завдання, які сам добре знає. І в середині означеного типу сумісної діяльності також не виникає справжнього спілкування дитини з дорослим.

Насамкінець третій, розвивальний тип сумісної діяльності, який передбачає відкрити проблемність як для дитини, так і для педагога, виникає ситуація невизначеності, пошук шляхів її вирішення, що передбачає обов'язково розвивальне спілкування між педагогом і дитиною, формування здібностей, які були відсутніми як у дитини, так і в педагога. Таке розвивальне спілкування веде до саморозвитку, до формування творчої особистості як дитини, так і педагога. За цим типом дієвою є формула: «Робимо разом», «Робимо зі мною», «Роби краще за мене», що відповідає гуманістичній парадигмі освіти [28].

Отже, наступність і перспективність повинна передбачати орієнтацію і вихователів дошкільних закладів, і вчителів-класоводів на третій, розвивальний тип — сумісну діяльність з дітьми, який враховує вікову дитячу індивідуальність, спонукає її до творчого самовиявлення, зберігає унікальність і самобутність дошкільного дитинства, забезпечує літичний, безкризовий перехід дошкільника в позицію особистості другого дитинства і водночас віддзеркалює розвивальний характер освіти [28].

Визначимо напрями, які, на наш погляд, сприяли б реалізації принципів наступності, перспективності, а в кінцевому етапі неперервності дошкільної та початкової ланок освіти. Серед них:

— обізнаність педагогів (як вихователів, так і вчителів початкової школи з якісними психічними новоутвореннями дітей 5–6 років;

— з базисними характеристиками випускника ДНЗ; з державними стандартами освіти — БКДО і ДСПО;

— зі змістом програм ДНЗ і 1 класу школи;

— з методиками, формами і методами навчання як у дошкільному закладі, так і в першому класі школи;

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

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

— координація змісту дошкільної та початкової освіти з метою визначення пріоритетних напрямів діяльності кожної з цих ланок та усунення диспропорції між провідними змістовими лініями дошкільної освіти, що полягає сьогодні в переважанні пізнавального розвитку над фізичним, соціально-особистісним, морально-етичним, художньо-естетичним [28];

— зміна методики навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку і початкової школи, за образним виразом академіка О. Савченко, «замість предметоцентризму — дитиноцентризм з урахуванням «індивідуальності кожного» [297];

— координування в означеному напрямі навчальних планів, програм, введення нових спецкурсів для студентів факультетів дошкільної і початкової освіти [28].

Отже, сьогодні ідея неперервної освіти як перехід від конструкції «освіта на все життя» до конструкції «освіта впродовж усього життя» визнана у світі однією з чотирьох основних ідей розвитку освітніх систем у ХХІ ст.

У контексті неперервної освіти наступність розглядається як один з її засновничих принципів, як «необхідна умова досягнення неперервності, плановості та інтегративності освітнього процесу» [36, с. 11]. При цьому наступність у системі неперервної освіти розуміється як взаємозв'язок між її суміжними ланками, що забезпечує можливість цілісного розвитку особистості на всіх ступенях її формування.

Зміст теоретичного огляду наукової літератури з проблеми наступності як педагогічної категорії узагальнимо таким чином:

— наступність як педагогічна категорія являє собою взаємозв'язок різних етапів розвитку, сутність якого полягає у відновленні і збереженні на новому етапі елементів і характеристик попередніх. При цьому новий етап, який є наслідком попереднього, є фундаментом для становлення і

розвитку наступного. Наступність забезпечує взаємозв'язок елементів минулого, теперішнього і майбутнього.

— наступність у дидактиці трактується як:

- зв'язок етапів навчального процесу;
- принцип дидактики, у відповідності з яким знання, уміння й навички формуються у взаємозв'язку з попередніми й наступними;
- встановлення зв'язку, послідовності, системності та правильного співвідношення у розміщенні частин навчального матеріалу на різних етапах його вивчення;
- зв'язок та узгодженість у використанні методів, прийомів, форм і засобів навчання;

— поняття наступності можна визначити з кількох позицій, які, доповнюючи одна одну, створюють умови, що впливають на формування змісту освіти. Ці умови характеризують зовнішні та внутрішні механізми організації наступності. Зовнішній бік характеризується організацією роботи, а внутрішній — її змістом (включає в себе знання, уміння й навички дітей, їхнє подальше зростання та вдосконалення). Отже, реалізація принципів наступності і перспективності в системі неперервної освіти характеризується об'єктивним і всезагальним характером, маючи своє відображення в процесі становлення та розвитку особистості.

3.2 АНАЛІЗ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПРОБЛЕМИ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ЛАНОК ОСВІТИ

Організація передшкільної освіти потребує вирішення завдань, які можуть бути визначені як забезпечення наступності в роботі дошкільного закладу та школи з надання рівних стартових можливостей дітям п'ятирічного віку напередодні їх вступу до школи, запобігання штучної акселерації щодо завищення вимог у дошкільному віці, плавний, природний перехід дитини від позиції дошкільника до позиції молодшого школяра. Це вимагає конкретизувати принцип наступності для дошкільної та початкової ланок освіти.

Проблема наступності між дошкільною та початковою ланками загальної освіти досліджувалась у різних напрямках багатьма науковцями – психологами (Л. Божович, О. Леонтьєв, А. Леушина, Г. Люблінська, О. Проскура, С. Рубінштейн) і педагогами (Л. Артемова, А. Богуш, О. Богданова, З. Борисова, В. Кузь, В. Ликова, М. Львов, О. Савченко, Т. Степанова та ін.). У своїх працях вони наголошували на необхідності забезпечення наступності в навчанні та вихованні дітей дошкільного і молодшого шкільного

віку, здійснили її теоретико-методологічне обґрунтування, досліджували питання підготовки дитини до навчання в школі, її адаптації до шкільного життя тощо.

У низці дисертаційних досліджень висвітлені різні аспекти проблеми наступності між дошкільною та початковою освітою. Дослідження відбувалося в таких напрямках: наступність у навчанні (О. Усова, Г. Назаренко); формування навчальних умінь (І. Гончарова, Г. Назаренко, О. Чепка та ін.); у вихованні (В. Ликова); забезпечення наступності у творчому розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (С. Черемцева); наступність у навчанні в умовах навчально-виховних комплексів «ДНЗ — ЗОШ» (А. Богущ, Л. Іщенко, В. Кузь, О. Чепка та ін.); наступність у розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку і першого класу школи вітчизняними науковцями (А. Богущ, О. Вашуленко, О. Порядченко, Л. Калмикова, Н. Шиліна) та зарубіжними (Л. Журо́ва, А. Маркова, Д. Ельконін, Ф. Сохін), наступність під час ознайомлення дітей з природою (Т. Ковальчук, Н. Лисенко, Т. Мантула, З. Плохій, та ін.), у формуванні елементарних математичних уявлень (Т. Степанова, А. Попова, А. Фадеева), зображувальній діяльності (Р. Афанасьєва, Я. Чернецький), наступність у музично-естетичному вихованні (О. Ароніна, Р. Афанасьєва, С. Борисова, С. Колесніков, О. Лагутіна, Я. Чернецький та ін.); трудовому вихованні (З. Борисова, Р. Буре, М. Машовець, Л. Дашківська); екологічному вихованні (Л. Джамбаєва, Л. Іщенко та ін.); фізичному вихованні (Е. Вільчковський, О. Дубогай, С. Замрозевич, Петриченко та ін.).

Так, предметом дослідження О. Вашуленко виступили сутність і функції категорії наступності як дидактичного принципу. Учена визначила наступність, як взаємозв'язок та узгодженість у змісті, організаційно-методичному забезпеченні навчального процесу на різних етапах і щаблях навчання. За результатами дослідження було доведено, що наступність установлює зв'язки між новими й раніше здобутими знаннями як елементами цілісної системи; забезпечує розвиток дитини і осмислення нею знань на новому, вищому рівні; сприяє підготовці особистості до опанування нових, складніших знань і вмінь у майбутньому; налагоджує зв'язки між знаннями, між навчальним матеріалом різних предметів; вказує на недоцільність затримання дитини на попередньому рівні навчання, на конструктивне відновлення раніше вивченого в процесі наступної роботи над новим матеріалом; здійснення послідовного зв'язку у роботі окремих груп завдяки застосуванню таких засобів, як узгодження програм, підручників, навчальних посібників, повторення навчального матеріалу і т. ін. [54]. На думку О. Вашуленко, необхідною умовою наступності у навчанні забезпечується саме методично й психологічно обґрунтованою побудовою програм, підручників, додержанням послідовності руху від простого до складного в навчанні та організації самостійної роботи дітей і взагалі всією системою методичних засобів [54].

А. Богуш зазначає, що наступність можна розглядати у двох напрямках: забезпечення розвитку дитини та забезпечення організації її діяльності в двох суміжних ланках освіти. Перший напрямок складає ґрунтовна обізнаність педагогів з якісними психологічними новоутвореннями у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку; державними вимогами щодо рівня розвиненості та навченості за Базовим компонентом дошкільної освіти і Державним стандартом початкової освіти. Одним із аспектів другого напрямку є робота з батьками, що має бути спрямована на роз'яснення необхідності засвоєння дитиною вимог Базового компонента дошкільної освіти та визначення сутності підготовки дитини до школи, яку батьки, нажал, розуміють вузько — навчання читати, писати, лічити [36].

Т. Степанової розуміє сутність змістовного аспекту поняття «наступність» між дошкільним навчальним закладом і початковою школою, як ґрунтовна обізнаність учителів перших класів зі змістом БКДО, тобто державним стандартом дошкільної освіти, базовою, варіативними і тематичними програмами розвитку, виховання і навчання дітей; методиками навчально-виховної роботи в дошкільному закладі. Наступність ДНЗ і початкової школи, вказує учена, передбачає, з одного боку, передавання дітей школі з таким рівнем загального розвитку й вихованості, який забезпечує вимогам шкільного навчання, з другого — врахування й опору школи на знання, вміння, якості, навички, яких уже набули діти на дошкільному етапі розвитку, та активне використання їх учителем для подальшого всебічного розвитку учнів. Задля цього потрібно створити в перших класах розвивально-освітнє середовище, яке б дозволило забезпечити літичний (безкризовий) адаптаційний період дітей, створити ігрові зони, налагодити випуск нових меблів, відповідно підготувати вчителів-класоводів до роботи з 6-річними дітьми, методиками спілкування з дітьми, організації ігрової діяльності [317].

Г. Назаренко предметом свого дослідження визначила організаційно-педагогічні умови, створення яких має забезпечити реалізацію принципу наступності в навчанні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Учена дає характеристику основних підходів до визначення сутності, цілей і завдань наступності між дошкільною та початковою ланками неперервної освіти та стверджує, що наступність як педагогічний феномен має складну структуру. Дослідницею було обрано такі педагогічні умови реалізації: здійснення наступності на засадах педоцентризму; оновлення змісту дошкільної та початкової ланок освіти на засадах розвиваючого навчання; здійснення індивідуального підходу в процесі адаптації першокласників до шкільних умов і підготовки дошкільників до навчання в школі; запровадження ділового співробітництва між педагогами дошкільних закладів і вчителями початкових класів з питань здійснення наступності за трьома напрямками: інформаційно-просвітницьким, методичним і практичним. Учена довела, що для реалізації проблеми наступності в навчанні

дітей дошкільного і молодшого шкільного віку необхідно будувати єдину лінію загального розвитку дитини на етапах дошкільного та шкільного дитинства. Тільки такий підхід може надати педагогічному процесу цілісний, послідовний та перспективний характер, де два початкових ступені освіти будуть діяти не ізольовано один від одного, а в тісному взаємозв'язку. Також встановлено, що здійснення наступності в дошкільних закладах і початковій школі являє собою цілісний процес, який умовно поділяється на три етапи: перший етап — формування готовності дошкільників до навчання в школі, другий етап — адаптація першокласників до шкільних умов, третій етап — розвиток учнів початкової школи на основі надбань дошкільного дитинства та із застосуванням дошкільних технологій. Водночас у дослідженні не було акцентовано увагу на проблемі створення єдиного методичного забезпечення для цілісності освітнього процесу дошкільної та початкової освіти [215].

Л. Федорович в своєму дисертаційному дослідженні дослідила проблему наступності у підготовки дітей до школи в умовах навчально-виховного комплексу. Науковець прийшла до висновку, що наступність є основною умовою формування особистості дитини і вимогою до змісту взаємодії всіх педагогів, вихователів та батьків. Саме на цій основі, стверджує Л. Федорович, відбувається процес підготовки дітей до школи. Розкриваючи сутність наступності як умови, дослідник зазначає, що перехід деяких прикмет старого в нове і становить наступність як необхідну умову розвитку, що виражає єдність процесу та взаємозв'язок його етапів, забезпечення неперервності розвитку, навчання й виховання дітей та поєднання всіх ланок системи освіти, зокрема: родинного виховання, дошкільного і шкільного виховання та забезпечує ефективність перебігу педагогічного процесу. Учена засвідчила основні педагогічні умови організації процесу ефективної підготовки дітей до школи, а саме: наявність суб'єкт-суб'єктної взаємодії, наступності у змісті взаємодії, педагогічного діагностування як основи особистісно орієнтованої підготовки до школи, розвиток дитини як суб'єкта власного життя. Основні види наступності у змісті взаємодії суб'єктів у процесі підготовки дітей до школи є сім'я і дитячий заклад; дитячий заклад і школа; сім'я, дитячий заклад і школа [345].

Предметом дослідження Н. Черепані було обрано організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи. Автор визначила педагогічними умовами реалізації наступності взаємодію і співпрацю сім'ї, дошкільного навчального закладу й школи; прогностичну комплексну діагностику готовності дитини до школи; урахування залежностей між ключовими елементами компонентів готовності й успіхами дітей у засвоєнні навчального матеріалу; варіативність і оптимальне поєднання традиційних та інтерактивних методів і організаційних форм роботи; відповідне кадрове і дидактико-методичне забезпечення. Водночас у дослідженні не було вивчено особистісно орієнтовані технології виховання старших дошкільників;

зміст та методика підготовки до школи дітей, які не відвідують дошкільних навчальних закладів, створення наскрізних навчальних програм для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, спрямованих на забезпечення цілісного характеру їхнього психофізіологічного, соціального та особистісного розвитку в наступності [357].

Важливе значення в обґрунтуванні наступності у вихованні дитини мають положення В. Сенько, яка вказувала на те, що кожна сходинка навчально-виховного процесу виступає безпосереднім продовженням попередньої і є основою для наступної. Такий принцип, за її словами, дозволяє забезпечити дитину знаннями, уміннями і навичками, сприяє безперервному росту і розвитку особистості, формуванню моральних рис людини [305]. Наступність є об'єктивною закономірністю розвитку природи і суспільства. Суть наступності полягає в тому, що на кожній сходинці розвитку закріплюються і розширюються позитивні якості особистості, виховані на попередній сходинці. Дослідник робить висновок, що таким чином одночасно забезпечується виконання виховних завдань нового ступеня і готується база для наступного. Зміна, переробка динамічних стереотипів, взаємодія старих і нових систем є ключем до пояснення зв'язків наступності [305].

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

Предметом дослідження Г. Годіної було обрано внутрішні зв'язки наступності у змісті, методах та формах організації діяльності дітей: Учена розуміє наступність у роботі дошкільного закладу і школи як встановлення внутрішнього зв'язку у змісті виховання, методах педагогічного керівництва, формах організації діяльності дітей попереднього і наступного вікових етапів. Наступність слід розглядати, зі слів автора, як цілісний процес, який, з одного боку, спрямований на моральну підготовку дитини до школи, а з іншого — на активне використання в школі того, що набуто вихованцем дошкільного закладу до вступу в перший клас [78].

У дослідженні Г. Годіної спрямованого на забезпечення наступності двох освітніх ланок було визначено такі педагогічні умови, а саме:

- гармонійності переходу та взаємозв'язку в завданнях і змісті програмно-навчального матеріалу (поступове розширення, ускладнення і поглиблення тих знань, умінь і навичок, які були засвоєні на попередньому етапі, перспективна спрямованість на вимоги систематичного навчання у школі);
- забезпечення взаємозв'язку ігрової і навчальної діяльності;
- узгодження форм, методів і засобів організації навчально-виховної роботи дошкільних закладів і початкової школи;
- єдності методичного забезпечення щодо різних видів діяльності дітей старших груп і першого класу школи;

- створення єдиного освітнього розвивального середовища для дітей;
- розробка єдиної цільової спрямованості співпраці ДНЗ, початкової школи, сім'ї і громадськості;
- підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності педагогів обох ланок навчання [78].

О. Чепка досліджувала наступність у роботі дошкільного закладу і школи як соціально-педагогічну проблему. Науковець зробила висновок, що наступність як педагогічна категорія взаємозв'язує різні етапи розвитку, відновлює та зберігає на новому етапі елементи і характеристики попередніх. У понятті «наступність» як педагогічного феномена О. Чепка розрізняє дві грані: внутрішню — логіко-психологічну й зовнішню — педагогічну. Логіко-психологічний аспект наступності відображає логіку процесу цілісного розвитку особистості, а також її окремих підструктур у процесі навчання й виховання. Педагогічний аспект проблеми наступності — визначає її мету, зміст, методи і форми, реалізацію завдань навчально-виховного процесу в дошкільній та початковій освіті. О. Чепка констатує, що наступність навчальної діяльності — це взаємозв'язок та узгодженість змісту, ступенів та етапів навчального процесу, методів, прийомів та форм його організації, при якому знання, уміння й навички формуються у певному порядку: наступний елемент навчального матеріалу, взаємопов'язуючись з попереднім, опираючись на нього, готує до засвоєння нового. Одним із шляхів вирішення проблеми наступності у навчальній діяльності дітей старшого дошкільного й молодшого шкільного віку є пошук оптимальних засобів, форм і методів навчання, серед яких найефективнішими є саме ігрові.

Наступність навчальної діяльності в умовах дошкільної та шкільної освіти, стверджує автор, характеризується взаємозв'язком провідних видів діяльності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, а також злагодженою роботою педагогів, спрямованою на формування знань, умінь та навичок старших дошкільників та першокласників на основі зв'язку та узгодження змісту, форм, методів та засобів навчання в умовах цих двох ланок освіти.

Учена констатує, що вирішення проблеми наступності навчальної діяльності можливе за умови її реалізації у навчально-виховному комплексі «Школа — дошкільний заклад», педагогічний процес якого характеризується такими принципами роботи, як безперервність, цілісність, структурність, різновіковість, ієрархічність, взаємозалежність, послідовність, систематичність, комплексність [355, с. 43–45].

М. Машовець обґрунтувала педагогічні умови наступності у трудовому вихованні дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Науковець виділила дві сторони наступності у педагогічному процесі зовнішню, яка полягає в організації передачі знань, умінь і навичок; внутрішню, що включає зміст знань, умінь та навичок, які передаються. Таким

чином дослідник наступність розглядає в аспекті змістової та процесуальної, організаційної сторін [205].

С. Черемцева розглядала феномен наступність у забезпеченні творчого розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку доводила, що наступність є основною умовою творчого розвитку дітей в системі навчально-виховного комплексу, що надає цілісності організації педагогічного процесу, забезпечує особистісно орієнтовний підхід у формуванні особистості дитини. Наступність у навчально-виховному комплексі, стверджує вчена, виступаючи основною умовою переходу дитини від дошкільного навчального закладу до початкової школи, забезпечує неперервність освітнього простору дошкільників і молодших школярів, сприяє цілісному особистісному творчому розвитку кожної дитини, створює середовище для повної соціальної і особистісної життєдіяльності дитини, її творчого розвитку, навчання, виховання, реалізації пізнавальних потреб протягом дошкільного дитинства і планового переходу до вищих освітніх ступенів [356, с. 425].

Одним із засобів вирішення проблеми наступності у підготовці дітей до школи, вказує дослідник, є забезпечення взаємодії сім'ї і школи, що сприяє цілісності соціально-педагогічного середовища дошкільників і початківців. Саме таким підходом зумовлена сучасна поширеність комплексів типу «дошкільний навчальний заклад — початкова школа». В умовах навчально-виховного комплексу вона виділяє три компоненти наступності: сім'я — дошкільний навчальний заклад — початкова школа. Дослідження С. Черемцевої дає підстави стверджувати, що в забезпеченому наступності контексті в роботі з дошкільниками важливим є встановлення комунікативних зв'язків у процесі спілкування через гру. Розвиток перцептивних здібностей здійснюється через сенсорні дидактичні ігри, творчі та розвиваючі ігри. Наступність дошкільного навчального закладу і початкової школи, констатує автор, передбачає опору в школі на знання, уміння, творчі якості і здібності, які дитина одержала у дитячому садку і така наступність між дошкільним навчальним закладом і початковою школою здійснюється, як по змісту, так і по методам, прийомам, організаційним формам.

Н. Манжелій узагальнює педагогічні підходи до розгляду поняття «наступність» у таких положеннях: забезпечення широких взаємозв'язків у змісті і методах навчання; дослідження опори на попередні знання, уміння дітей та їх розвиток; здійснення посильних вимог до учнів (за змістом і методами роботи, врахування змін у розвитку особистості дитини). Додамо, що наступність науковець характеризує з двох взаємопов'язаних сторін: по-перше, з боку динаміки розвитку дітей, по-друге, з боку організації і здійснення самого педагогічного процесу [200].

Наступність між дошкільною і початковою ланками освіти, за Т. Богуславською, це, по-перше: визначення загальних і специфічних цілей освіти на цих ступенях, побудова єдиної змістової лінії, що забезпечить

ефективний, поступальний розвиток дитини, її успішний перехід на наступну сходинку освіти; по-друге, це зв'язок і узгодженість кожного компонента методичної системи (мети, завдань, змісту, методів, форм, засобів організації) як у ДНЗ, так і початковій школі [26].

Предметом дослідження І. Струннікової обрано проблеми наступності в ознайомленні з природою дітей 6 і 7 років (в умовах діяльності навчально-виховного комплексу «школа-дошкільний заклад»). Автор трактує наступність в універсальності (змістові внутрішньо-предметні й міжпредметні взаємопов'язані складові програмового матеріалу, пересування їх за навчальною тривалістю), комплексності методів і прийомів реалізації, оптимальності (з'єднує навчальний матеріал, надаючи йому впорядкованості), генералізації (у системі освіти вона відтворює соціальну природу наступності поколінь у конкретних умовах розвитку суспільства й відбиває освітню політику держави). Учена виділила, що реалізація наступності досягається шляхом створення організаційно-педагогічних умов, основні з яких такі: узгодження завдань і змісту програмового матеріалу (поступове ускладнення, розширення, поглиблення тих знань, умінь, навичок, які сформовані, перспективна спрямованість на вимоги наступного етапу навчання); співпраця вихователів і вчителів у забезпеченні ефективності та неперервності навчально-виховного процесу в обох ланках освіти; врахування у виборі методів керівництва та форм організації педагогічного процесу особливостей психічного розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, механізмів взаємозв'язків та взаємопереходів провідних видів діяльності на цих вікових етапах; оптимізація навчально-виховного процесу, впровадження ефективних педагогічних технологій, організація спільних форм природопізнавальної діяльності старших дошкільників та молодших школярів; співпраця з батьками у розв'язанні освітньо-виховних завдань; створення розвивального природного середовища [323, с. 15, с. 175].

Л. Іщенко розглядала проблему педагогічних умов забезпечення наступності в екологічному вихованні старших дошкільників і першокласників. Учена вважає, наступність між дошкільним закладом і школою передбачає організацію цілісної системи екологічного виховання дітей, складовими частинами якої виступають педагогічні умови (внутрішні умови екологічної вихованості, до яких належать потреби, мотиви, інтереси, емоції; та зовнішні умови — наступність у завданнях, змісті, методах і формах екологічного виховання старших дошкільників і молодших школярів) Дослідження автора довело, що ефективність наступності в роботі дошкільного навчального закладу та школи з екологічного виховання обумовлюється такими педагогічними умовами, як: екологізація дитячої діяльності (навчальної, ігрової, трудової, творчої, театралізованої); взаємозв'язок у змісті, методах, формах і засобах екологічного виховання; спільна робота дошкільного закладу, школи та сім'ї [185, с. 14].

Предметом дослідження Л. Порядченко виступила методика реалізації наступності в навчанні опису дітей 6-річного віку. Наступність, вказує автор, це опертя на пройдене, його подальший розвиток та вдосконалення. Учена визначила поняття наступність у навчанні опису, а саме: принцип організації навчання мовлення, який передбачає опертя на здобуті в дошкільні роки мовленнєві навички дітей продукувати опис як функціонально-смисловий тип мовлення, оволодіння комунікативно-доречними мовними засобами і здобуття елементарних знань про опис та на цій основі формування початкових мовленнєвих умінь створювати описи. Дослідницею було обрано такі педагогічні умови реалізації наступності, а саме: опертя на мовленнєвий досвід дошкільників, поступове вдосконалення їхніх мовленнєвих навичок шляхом логічного продовження природного комунікативного розвитку; початкове формування у дітей мовленнєвих умінь із забезпеченням осмислення й усвідомлення суттєвих ознак опису, його об'єктивації; розвиток рефлексії над мовленням та елементарних проявів його довільності, усвідомленості, навмисності, наміреності.

Водночас в проблемі наступності в навчанні опису дітей дошкільного та молодшого шкільного віку потребує розгляд проблеми перспективності [266].

Предметом дослідження Т. Мантули виступила наступність між дошкільною та початковою ланками освіти у процесі формування в учнів першого класу цілісного сприйняття природи. Автор визначила, що реалізувати наступність між дошкільною та початковою ланками освіти у формуванні цілісного сприйняття природи можна продуктивніше, якщо аналізований процес у першому класі здійснювати з: урахуванням життєвого досвіду, знань про предмети, явища, зв'язки в природі, набуті дітьми в дошкільний період розвитку; дотриманням сукупності дидактичних умов: цілеспрямованого ознайомлення з конкретними об'єктами, явищами природи, що мають індивідуальну значущість для дітей; загальними закономірностями функціонування природи, зв'язками в природі відповідно до ієрархічного принципу її будови; залучення дітей до безпосереднього сприймання об'єктів природи, сприймання їх за участі різних аналізаторів; оволодіння дітьми сенсорними еталонами; сприймання об'єктів природи як суб'єктів; упровадження міжпредметних зв'язків, інтегрованого викладання; взаємодія педагогів і батьків з метою інформування дітей про природу. Результати дослідження засвідчили, що проблема здійснення наступності має розглядатися «на стиках» дошкільної й початкової ланок. Спільними підходами до здійснення наступності є врахування життєвого досвіду, знань дітей про предмети, явища, зв'язки в природі ; оволодіння дітьми сенсорними еталонами; сприймання об'єктів природи як суб'єктів; упровадження міжпредметних зв'язків, інтегрованого викладання; взаємодія педагогів і батьків з метою інформування дітей про природу) умов. Наявність узгодженості змісту, форм,

методів, засобів формування цілісного сприйняття природи між дошкільною та початковою ланками освіти.

Водночас у дослідженні не було вивчено напрямки поліпшення результативності формування у дошкільників цілісного сприйняття природи на основі інтеграції напрямків виховання [201].

Отже, аналіз сучасних наукових досліджень доводить, що для забезпечення наступності двох освітніх ланок необхідно забезпечити взаємозв'язок та узгодженість форм, методів і засобів організації навчально-виховної роботи дошкільних закладів і початкової школи; розробку єдиної цільової спрямованості співпраці ДНЗ, початкової школи та сім'ї; єдності методичного забезпечення щодо різних видів діяльності старших дошкільників і учнів перших класів. Забезпечення наступності дошкільної та початкової ланок освіти реалізується саме через організацію передшкільної освіти.

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

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

Проблема забезпечення підготовки дітей до школи має глибоке історичне коріння. Вагомий внесок у розвиток і становлення цієї педагогічної теорії зробив відомий чеський педагог Я. Коменський. Завдяки йому на кінець XVII століття в зарубіжній педагогіці набули теоретичного обґрунтування і дістали практичне втілення ідеї обов'язкової підготовки дітей дошкільного віку до школи в умовах сім'ї. Учений запропонував інноваційну для свого часу структуру дошкільної освіти, а саме — материнську школу, розробивши теорію сімейного виховання дітей до 6-ти років, його

зміст і методику, спрямовані на фізичний, моральний та розумовий розвиток особистості [188]. Праця «Материнська школа» фактично є програмою підготовки дитини до школи.

Я. Коменський визначив і показники, за якими можна твердити про готовність дитини до шкільного навчання: 1) дитина знає те, що їй слід знати в материнській школі; 2) можна спостерігати увагу і роздуми дитини з приводу тих запитань, які їй пропонуються, а також здатність міркувати; 3) у дитини виявляється, крім названого, прагнення до більш високої освіти [188].

Ідеї підготовки дітей до навчання в школі набувають подальшого теоретичного узагальнення і водночас практичної спрямованості в діяльності Р. Оуена. Ним уперше була створена суспільна ступенева система виховання — трудові комуні «Нова гармонія» та «Квінвунд» (США), до яких уходили: школа для дітей віком від 2 до 5 років; школа для дітей віком від 5 до 12 років; школа для підлітків і дорослих [67].

Особливу роль у розв'язанні проблеми підготовки дітей до школи відіграла праця К. Ушинського «Людина як предмет виховання». Учений уперше в Росії розробив і обґрунтував систему початкових занять, у яких висунув основні вимоги до організації і змісту сімейного й громадського дошкільного виховання. Педагог радить уже на сьомому році пробувати займатися з дитиною і доходить висновку про можливість початку систематичного навчання [188]. За словами К. Ушинського, головне завдання педагога в підготовці дітей до школи — це зробити ці заняття цікавими для дитини.

В аналізі педагогічної спадщини С. Русової під кутом зору забезпечення педагогічних умов щодо підготовки дошкільників до навчально-пізнавальної діяльності у школі слід підкреслити ідею забезпечення умов для саморозвитку, самонавчання, самовиховання дітей через їхню активну діяльність як важливий чинник розвитку пізнавальної активності дитини дошкільного віку. Вчена зазначала, що в дитячому садку головне — не вчити дитину, не давати їй готові знання, а «розворушити її цікавість, виховувати її почуття», збудити духовні сили [289].

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

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

Зауважимо, що в словниках відсутній термін «підготовка дітей до школи». Даний розділ завершує виклад матеріалів підручників з дошкільної педагогіки [145; 263; 181].

Науковці дошкільної освіти (О. Аніщенко, І. Будницька, Т. Доронова, Я. Коломинський, Т. Кондратенко, В. Котирло, Є. Панько О. Усова, Дж. Чеп та ін.) визначають підготовку дітей до школи як комплексне багатоконпонентне явище, інтегрованим результатом якого є готовність дитини до школи і виокремлюють спеціальну і загальну підготовку дітей до школи. Ці складові є взаємозумовленими, хоча кожна з них має свою психологічну й педагогічну специфіку. Підготовка дітей до школи — це така організація навчально-виховної роботи, що забезпечує достатній рівень загального фізичного і психічного розвитку дошкільника й обумовлює подальше успішне навчання [145].

О. Савченко вважає, що доцільна як загальна так і спеціальна підготовка, інтегрованим результатом якої є готовність до навчальної діяльності на етапі завершення дошкільного дитинства, а відтак до школи вступають діти, яким на 1 вересня поточного року виповнилося шість років і які за результатами медичного й психологічного обстеження не мають протипоказань до систематичного шкільного навчання [296].

Загальна підготовленість дітей до школи узагальнює всебічний розвиток дитини і є результатом тривалої спільної роботи сім'ї і дитячих садків та передбачає фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, готовність до взаємодії з довколишнім світом, тобто фізичну і психологічну готовність. Загальна підготовка передбачає, за визначенням В. Котирло, підготовку в двох вимірах: готовності до навчання і засвоєння певних знань і готовності до нового способу життя, нової соціальної позиції «школяр, учень» [158].

Під спеціальною підготовкою вчені здебільшого розуміють набуття дитиною знань, умінь і навичок, які забезпечують їй успішне оволодіння змістом навчання в першому класі школи з основних предметів (математика, читання, письмо, довкілля) [145, с. 372].

В. Котирло, досліджуючи проблему підготовки дітей до школи, зазначала, що випускник дошкільного закладу повинен оволодіти певними знаннями, вміннями і навичками, які стануть підґрунтям подальшого навчання дітей у школі, тобто дитячий садок повинен здійснювати відповідне до віку дітей розумову підготовку до школи. Але, зазначає учена, «прямої й однозначної залежності розвитку від навчання не має». Отже, треба дбати насамперед про розвиток дитини, завдяки якому й забезпечується підготовка до школи [158]. Вчена переконана: наявність у дитини певної суми знань, сформованих умінь і навичок не вичерпує змістове наповнення поняття «підготовка до школи» «Крім забезпечення фізичної та розумової «зрілості», має бути відповідно розвинена й емоційно-вольова сфера, тобто, крім спеціальної підготовки до школи, треба здійснювати й загальну [158].

Аналіз наукової літератури свідчить, у педагогічній теорії загальна і спеціальна підготовка до школи не протиставляються і не виключають одна одну. Проте у реальній практиці часто послідовність і наступність роботи педагогів і батьків відсутня, перевага надається спеціальній підготовці, й тому нівелюється цілісний розвиток дитини [34].

Належний загальний розвиток, вказує В. Котирло, сприяє здійсненню спеціальної підготовки до навчання в школі, здобуттю конкретних знань, формуванню умінь, необхідних для засвоєння навчальних предметів у початкових класах: розрізняти колір, форму, величину, малювати, писати, рахувати, читати [158].

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

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

Спеціальна підготовка, зазначає А. Богуш, передбачає озброєння дитини системою знань, умінь і навичок, які надалі забезпечать їй успішне оволодіння змістом навчання в першому класі школи насамперед з основних шкільних предметів (математика, читання, письмо, довідкілля, рідна мова). Спеціальна підготовка є підґрунтям, стартовим майданчиком для початку навчання першокласників спеціальних предметів у школі [39].

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

Дослідження вчених (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Запорожець, В. Котирло, К. Крутій, Н. Кудикіна, С. Ладивір, Ф. Сохін, Т. Тарунтаєва, Н. Шиліна та ін.) засвідчують, що суттєве значення в підготовці дітей до школи мають не стільки спеціальні заняття і вправи, спрямовані на формування у дітей конкретних знань, умінь і навичок, скільки передусім цілісна система фізичного, розумового, морального й естетичного виховання дошкільників у всіх вікових групах дошкільного закладу, спрямована на всебічний розвиток особистості дитини. Учені відстоюють необхідність формування певного рівня готовності дітей до навчання у школі, формування у них різних видів компетентностей відповідно до БКДО. Відтак, підготовка дітей до школи повинна послідовно і систематично здійснюватися впродовж усього перебування дитини в дошкільному закладі та активізуватись і завершатись у випускній групі дитячого садка. Розглянемо основні складові процесу підготовки дітей до школи.

Так, особливої уваги заслуговує фізична підготовка дитини до зміни образу життя. Дитина 6–7 років повинна мати загальне міцне здоров'я, низьку стомлюваність, працездатність, витривалість. Діти, які мають слабе здоров'я, будуть часто хворіти у школі, швидко стомлюватись, мати низьку працездатність, що негативно буде позначатися на успішності дитини і загальному стані здоров'я. Фізичну підготовку дітей до школи досліджували. Е. Вільчковський, Н. Денисенко, Т. Осокіна, Г. Петроченко, Е. Степанкова, С. Тимофеева та ін. Вчені стверджують, що найважливішим у фізичній підготовці дітей до школи є забезпечення психічного і соматичного здоров'я дітей, а також всебічний фізичний розвиток дошкільників, загартування їхнього організму, формування рухових навичок, виховання інтересу до різних видів рухової діяльності, які доступні дітям [65]; формування рухової активності старших дошкільників (Т. Осокіна, С. Тимофеева); орієнтація дітей у просторі (Е. Степанкова); регулярні заняття фізичною культурою і загартування (Л. Карманова); навчання стрибків (І. Сергенєв); вправи з елементами змагання (Л. Коровіна); спортивні вправи (Е. Адашкявичине); розвиток рухів з м'ячем (А. Янстенєва).

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

Морально-етичну підготовку дітей до школи досліджували: Р. Іванкова, В. Нечаєва, Т. Поніманська, Т. Репіна, А. Рузька, Р. Стьоркіна та ін. Морально-етична підготовка дітей до школи передбачає вміння встановлювати позитивні взаємовідносини з однолітками, знання норм і правил моральної поведінки й етикету, вміння спілкуватися з дітьми і дорослими; розвиток у дітей таких моральних якостей, як чесність, правдивість, ініціативність, скромність, ввічливість, дисциплінованість, шанобливість, чемність і т. ін. На думку вчених (Л. Артемова, Г. Лаврентьева, В. Нечаєва), моральна підготовка дітей до школи передбачає ознайомлення їх з морально-етичними нормами поведінки в сім'ї, в суспільстві, в дошкільному закладі, в побуті та закріплення їх у практичному досвіді дитини. Кінцевою метою морального виховання дошкільників, за словами Г. Лаврентьевої, є формування у дитини внутрішніх механізмів саморегуляції поведінки під час перетворення зовнішніх вимог, що ставляться вихователями, у внутрішні мотиви поведінки. За В. Нечаєвою, кінцевим результатом морального виховання є виховання культури поведінки, високого рівня моральної вихованості. Задля цього потрібно сформувати в дітей систему позитивних мотивів, які б спонукали дітей до моральних вчинків. За словами В. Нечаєвої, чим більш стійкими і морально цінними є мотиви, тим більш стійкими й цінними є моральні почуття, звички поведінки і уявлення дошкільника, ступінь їх усвідомлення, тим легше дитині адаптуватись у шкільному середовищі [211].

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

Розумова підготовка дітей до школи передбачає сформованість психічних процесів (пам'яті, мислення, уваги, вольових дій), бажання вчитися, інтересу до засвоєння нових знань; самооцінки, самоконтролю своєї діяльності, вміння долати труднощі у процесі навчальної діяльності; здатність до довільних дій; самостійність і відповідальність.

За твердженням В. Котирло, дитячий садок повинен здійснювати відповідно віку дітей розумову підготовку до школи. Розумова підготовка за її словами, складається з трьох компонентів:

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

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

3) Певний рівень розвитку пізнавальної діяльності, який має вирішальне значення для успішного навчання в початковій школі: розвиток сприймання, пам'яті, мислення, уяви, ступінь довільності пізнавальних процесів, тобто здатність підпорядковувати їх певній навчальній меті [158].

Розумову підготовку дітей до школи досліджували: А. Богуш, В. Логінова, П. Саморукова та ін. В. Логінова зазначає, що в розумовій підготовці дітей до школи особливого значення набуває формування у дошкільників не розрізнених знань, а системи знань, оскільки саме вона «забезпечить високий рівень пізнавальної діяльності як підґрунтя засвоєння дитиною шкільних програм» [184]. Особливу увагу вчена звертала на засвоєння дитиною структури знань, під якою вона розуміє «єдність змісту і форми їх існування» [184]. У системі знань, за В. Логіновою, центральне місце повинні займати суспільнознавчі знання, оскільки вони виступають і як засіб розвитку пізнавальних процесів, зокрема, мислення і мовлення, і як засіб «розкриття структури трудової діяльності дорослих». Таку систему знань автор пропонує давати дітям з молодшого дошкільного віку, тобто з трьох років, не пов'язуючи її безпосередньо з підготовкою дітей до школи.

Є. Радіна досліджувала проблему підготовки дітей до школи у процесі ознайомлення їх з предметами і явищами довкілля як підґрунтя формування загальної системи знань. На думку Є. Радіної, відомості, набуті дитиною з довкілля на основі безпосереднього чуттєвого досвіду, сприяють

розумовому вихованню, розвитку мовлення, мислення, збагаченню словника, що, у свою чергу, позитивно впливає на морально-етичне й естетичне виховання дітей [278].

Ряд учених (Л. Іщенко, Т. Ковальчук, Д. Струннікова, Н. Яришева та ін.) досліджували підготовку дітей до школи у процесі ознайомлення їх з природою та екологічним вихованням [132].

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

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

А. Маркова відзначає, що в старшому дошкільному віці відбувається відокремлення мовлення від безпосереднього практичного досвіду дитини та набуття нею нових функцій у діяльності. Центральним якісним новоутворенням дітей старшого дошкільного віку є, за Л. Виготським, «виникнення регульовальної, планувальної функцій мовлення», дитина оволодіває зв'язним, контекстним мовленням, що сприяє формуванню в першокласників узагальнюючої функції мовлення і забезпечує дитині вихід за межі безпосередніх ситуацій. А. Богуш зазначає, що мовленнєва підготовка дітей до школи передбачає оволодіння ними практичними мовленнєвими навичками, вдосконалення комунікативних форм і функцій мовлення, формування його усвідомлення; засвоєння мовлення як інструменту спілкування, пізнання, регулювання поведінки. Така підготовка дає можливість майбутньому школяру своєчасно розробити правильну тактику комунікації, уникнути труднощів у спілкуванні з дорослими й однолітками, небажаних конфліктів [31].

Предметом дослідження Н. Шиліної було формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі. Отримані результати засвідчили, що ефективними педагогічними умовами формування мовленнєвої готовності дітей є: комунікативно-мовленнєва спрямованість навчання; належність мови до різних напрямів діяльності (навчально-пізнавальної, навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої, театральної-ігрової, комунікативної); комплексний підхід до розвитку мовлення й навчання мови; адекватна мотивація комунікативно-мовленнєвої діяльності; залучення батьків до спільної роботи з активізації комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей (для експериментальних груп дітей, які не відвідували дошкільні навчальні заклади) [365].

Л. Калмикова розглядає «мовленнєву підготовку» як систему, що містить дві складові: загальномовленнєву та спеціальну підготовку. Загальномовленнєва підготовка забезпечує розвиток навичок усного мовлення, комунікативних навичок, розвиток сприймання й розуміння мовлення, засвоєння мовленнєвого досвіду й чуття (при вступі до школи дитина має володіти рідною мовою, засвоїти її літературні норми, культуру усного мовлення й спілкування); спеціальна підготовка передбачає пропедевтику вивчення мови, — первісне усвідомлення знакової системи мови, формування основ мовних і мовленнєвих умінь у галузі читання й письма, аналіз мовленнєвих явищ, розвиток свідомого мовлення. Спеціальну підготовку науковець розділяє на: мовну (когнітивно-рефлекторна) та мовленнєву (комунікативно-рефлекторна) підготовку, яка передбачає пропедевтику вивчення мови — первісну рефлексію на мовному матеріалі. Спеціальна мовна підготовка проводиться тільки на п'ятому році життя дитини; починається вона з повідомлення дітям початкових знань про мову, а закінчується елементарними вміннями читання й письма, аналізу мовних одиниць і контролюється за допомогою свідомості [282].

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

Отже, загальна мовленнєва підготовка дітей до школи передбачає насамперед достатню адаптацію дітей до умов шкільного навчання, нових програмних вимог щодо засвоєння норм і правил мови, мовленнєвих дій, потрібних для опанування мовленнєвих умінь [31].

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

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

- створення та забезпечення цілісності та життєздатності різних комунікативних ланок, у яких бере участь дитина: «дитина — дорослий», «діти — дорослий», «дитина — дитина», «дитина — однолітки та малюки»;
- розвиток у дошкільнят усіх форм (емоційно-особистісне, ситуативно-ділове, поза ситуативне) і засобів (невербальні, мовні) спілкування;
- розвиток та диференціація емоцій у дітей (моральних, інтелектуальних, естетичних), що є основою ціннісних орієнтацій, пов'язаних

з людьми та іншими об'єктами спілкування (світ природи, мистецтва, природне довкілля);

— формування інтелекту та дослідницької діяльності дітей і різних способів пізнання ними довкілля;

— формування творчого (продуктивного) ставлення до організації діяльності та спілкування, розвиток комунікативно-мовленнєвих здібностей дошкільнят [254]

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

«Готовність» розглядається як тривалий чи короточасний психічний стан особистості внаслідок впливу середовища і виховання на внутрішні сили [351].

Аналіз психолого-педагогічних словникових джерел визначають феномен «готовність до шкільного навчання» як сукупність морфологічних і психологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, що забезпечує успішний перехід до систематичного організованого шкільного навчання, наголошуючи її обумовленість дозріванням організму дитини, зокрема її нервової системи, ступенем сформованості особистості, рівнем розвитку психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення) тощо [84]; психологічна готовність до шкільного навчання визначають як комплекс психологічних якостей, необхідних дитині для успішного навчання у школі [272, с. 290].

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

Характеризуючи готовність до шкільного навчання, вчені (Н. Нижегородцева і В. Шадриков) мають на увазі такий рівень фізичного, психічного і соціального розвитку дитини, який необхідний для успішного засвоєння шкільної програми без шкоди для здоров'я дитини [225]. Поняття «готовність до навчання» в трактовці авторів містить фізіологічну, психологічну, соціальну (особистісну) готовність до навчання в школі. Критерієм фізіологічної готовності, на думку вчених, є рівень фізичного розвитку, стан здоров'я. Психологічна готовність передбачає розвиток таких сфер, як індивідуально-мотиваційна і вольова; наявність елементарної системи узагальнених знань і уявлень та деяких навчальних навичок і здібностей.

Я. Коломинський, Є. Панько виділяють такі аспекти готовності до школи, як інтелектуальну, особистісну, соціально-психологічну і вольову готовність [146].

Н. Черепаня змістове наповнення «готовності» трактує як комплексне поняття, у структурі якого визначає і враховує домінантні (стрижневі) новоутворення, що є ключовими для визначення рівня готовності з того чи іншого компонента, — це розвиток логічного мислення, ставлення до навчальної ситуації, організованість, стан здоров'я, навички спілкування [356].

Г. Назаренко дійшла до висновків, що готовність до систематичного навчання в школі (шкільна зрілість) це той рівень морфологічного, функціонального та психічного розвитку дитини, за умов якого вимоги систематичного навчання не виявляються надмірними та не призведуть до погіршення здоров'я дитини. Вона розглядається у двох взаємопов'язаних аспектах, як загальна (психофізіологічна) готовність та спеціальна готовність. Вчена довела, що загальна готовність характеризується певним рівнем психічного розвитку дитини — психологічною готовністю. Остання включає мотиваційну, вольову, розумову готовність та готовність дитини у сфері взаємовідносин. Психологічна готовність до навчання залежить від особливостей розвитку механізмів психічної діяльності дитини та умов її виховання і на сучасному етапі розвитку системи загальної освіти набуває особливого значення [216].

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

Г. Лаврентєва вважає, що готові до школи діти, це дошкільники, які набули відповідного особистісного, інтелектуального та фізичного розвитку [172]; О. Матвієнко — що мають необхідний психолого-соціальний розвиток шкільно-значущих психофізіологічних функцій пізнавальної діяльності і здоров'я [204], Т. Кондратенко, В. Котирло, С. Ладивір — набули комплексу особистісних якостей і властивостей [150], Л. Божович, О. Запорожець — мають розвинуту мотиваційну і соціальну сфери [43; 122], Н. Гуткіна — досягають достатнього рівня психічного розвитку [93], І. Дубровіна — досягають інтелектуальної, емоційної і соціальної готовності [288], Л. Журова, Є. Кочурова, М. Кузнецова — мають добрий стан здоров'я, досягають інтелектуальної і особистісної готовності [116], О. Любчук, Д. Савицька досягають достатньої готовності мотиваційної, розумової і соціальної сфер до навчальної діяльності [191].

Психологічний аспект підготовки до школи у фаховій літературі розглядається на основі різних підходів і тлумачення понять «інтелектуальна готовність», «психологічна готовність». Так, В. Давидов пов'язує її з розумовими, емоційно-вольовими, моральними та іншими якостями [96]; О. Проскура вважає її складним утворенням, яке включає готовність в емоційно-вольовій сфері, розумову готовність, готовність до спілкування [270]; Є. Рогов, визначають особистісну, інтелектуальну і соціопсихологічну

готовність як складові психологічної готовності до шкільного навчання [280]; О. Кравцова, розглядаючи психологічну готовність дітей до школи, надає вагомого значення розвитку у них навичок спілкування з дорослими, однолітками, ставлення до них і до себе та наявність у старших дошкільників передумов і джерел навчальної діяльності» [160]; Л. Божович серед кількох параметрів психічного розвитку дитини особливу увагу надавала мотиваційному [43]; Н. Салміна показником психологічної готовності вважала довільність поведінки як передумови навчальної діяльності, тобто вміння слухати, орієнтуватися, дотримуватися правил, самостійно приймати рішення [300]; Н. Гуткіна довела, що навчання дітей без достатньої мотивації не сприяє розвитку пізнавальних потреб, довільної поведінки, яка залежить від стану емоційної сфери [93].

Поняття «готовність до шкільного навчання» вперше було запропоновано О. Леонтьєвим [176]. У поняття готовності до навчання вчений включав розуміння дитиною змісту навчальних задач, їх відмінності від практичних, усвідомлення способу виконання дії, навички самоконтролю і самооцінювання, розвиток вольових якостей, умінь спостерігати, слухати, запам'ятовувати, домагатися розв'язання поставлених проблем, здатності управляти своєю поведінкою.

Поняття «готовність до школи» Л. Венгер визначив як певний набір знань і вмінь, у якому повинні існувати і всі інші елементи, хоча рівень їх розвитку може бути різний. О. Венгер, зауважуючи, що психологічна підготовка до шкільного навчання складається з мотиваційної, вольової і розумової готовності та готовності у сфері взаємовідносин. Мотиваційна готовність — це насамперед прагнення до нової для дитини діяльності — навчання. Вона позначається на вольовій і розумовій діяльності. Вольова готовність до навчання виявляється у здатності сприймати, запам'ятовувати і відтворювати навчальні дії, підпорядковувати ігрові та інші мотиви навчальним, у наполегливості й доведенні до успішного завершення навчальних, трудових та інших доручень. Розумова готовність до навчання полягає в умінні володіти диференційованим сприйманням, елементарними формами смислового запам'ятовування, логічного мислення, відтворюючою уявою [219].

Однак у дитини дошкільного віку не може бути сформованих «шкільних» якостей у чистому вигляді, оскільки вони складаються в процесі тієї діяльності, для якої є необхідними [56]. Вони не можуть з'явитися без створення специфічних умов життя, що є характерними і необхідними для повноцінного розвитку дитини в шкільному віці.

Д. Ельконін, розглядаючи проблеми готовності до школи, на перше місце ставив сформованість необхідних передумов навчальної діяльності. Аналізуючи їх, він виділив такі параметри: умінь дітей свідомо підпорядковувати свої дії правилам; умінь орієнтуватися на визначену систему вимог; умінь уважно слухати того, хто говорить, і точно виконувати

завдання, які запропоновані в усній формі; уміння самостійно виконувати необхідне завдання за зразком, що візуально сприймається [370].

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

- інтелектуальній готовності форм мислення;
- творчій уяві;
- наявності основних уявлень про природні й соціальні явища;
- вольовій готовності (формування відповідного рівня довільності);
- мотиваційній готовності (бажання ходити до школи, здобувати нові знання;
- особистісній готовності (бажання зайняти нову соціальну позицію школяра);
- соціально-психологічній готовності (сформованість ставлення до вчителя як до дорослого, який володіє особливими соціальними функціями, розвиток необхідних форм спілкування з однолітками) [371, с. 87].

Л. Божович визначає психологічну готовність дитини до навчання в школі як сукупність певного рівня розвитку пізнавальних інтересів, готовність до змін соціальної позиції, бажання вчитися, внутрішні етичні інстанції, самооцінка, опосередкована мотивація. Важливим елементом у структурі готовності дитини до школи науковець вважала саме достатній рівень розвитку мотиваційної сфери дошкільника, мотивів, які спонукають до навчальної діяльності — пізнавальні інтереси школяра, потреби в інтелектуальній активності, в оволодінні вміннями, знаннями і навичками, а також мотиви, пов'язані з «потребами дитини в спілкуванні з іншими людьми, в їх оцінці й схваленні, з бажанням учня зайняти певне місце в системі доступних йому суспільних відносин» [43].

Науковець [43], розглядаючи особливості психічного розвитку дитини старшого дошкільного віку, відзначала важливість наявності, необхідності сформованості такого новоутворення, як «внутрішня позиція школяра». Більше того, на її думку, цей показник є основним критерієм готовності дитини до школи, що полегшує його навчання.

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

Ряд учених (Л. Венгер [57], Г. Назаренко [216], Є. Павлютенков [239], Є. Сапогова [301] та інші) відзначають, що джерелом внутрішньої позиції першокласника не завжди є потреба в набутті знань, а бажання перебування у школі. Йдеться про детермінанту так званого «відчуття необхідності навчання», що не є внутрішньою потребою дитини дошкільного віку бути школярем.

Д. Ельконін, А. Венгер акцентують з поняттям внутрішня позиція школяра — систему потреб і прагнень, пов'язаних зі школою, коли причетність

до шкільного життя першокласник переживає як власну потребу [370]; [57]. Саме внутрішня позиція «Я — школяр» є основою формування майбутнього першокласника як учня, яка характеризується особливістю психіки дитини, а саме:

- поступовим переходом від егоцентричного до соціоцентричного світогляду. Малюк вчиться замислюватися над тим, що відчують люди, які оточують його, та як на них впливають його думки, слова та дії;

- переходом від «Я — ідеального» до «Я — реального» уявлення про себе; формування самооцінки. Відбувається усвідомлення своїх можливостей та прихованих ресурсів, що в майбутньому допоможе адекватно оцінювати власні успіхи і невдачі, а також — проектувати способи запобігання невдачам;

- розвитком довільності психічних пізнавальних процесів та самоконтролю, стійкої та мотивованої готовності до навчальної діяльності. Дитина вчиться спілкуватися із собою, розуміти себе та підпорядковувати свої прагнення та почуття новим зовнішнім нормам та вимогам.

А. Богуш доводить, підготовка дітей до навчання в школі не може бути ефективною та повноцінною, якщо не враховувати психологічний аспект, тобто стан внутрішньої готовності перейти в нову соціальну позицію школяра, у нову ситуацію розвитку. На її думку, «готовність — неусвідомлений стан організму, сприятливий до сприйняття нової діяльності, інформації, який запобігає виникненню кризових явищ» [36].

Матеріали досліджень О.Кравцової показують, що готовність до шкільного навчання має комплексний характер. Однак структурування цієї готовності йде не шляхом диференціації загального психічного розвитку дитини на інтелектуальну, емоційну та ін. сфери, а отже, види готовності. Вона виокремлює компоненти психологічної готовності дітей до навчання в школі на основі розгляду системи взаємовідношень дитини з навколишнім світом у трьох сферах: відношення до дорослого, ставлення до однолітків, до самого себе [160].

Вчена зазначає, що настання готовності не завжди чітко визначається хронологічним календарем. Цей феномен може сформуватися і задовго до, і набагато до школи, які пов'язані з розвитком різних ставлень дитини: ставлення до дорослого, до однолітків, до самого себе. З огляду на це, психологічна готовність, по-перше, полягає не в тому, що в дитини виявляються сформованими саме «шкільні» якості, а в тому, що вона оволодіває передумовами до наступного їх засвоєння [160].

О. Бугрименко, К. Політова та інші дослідники, до феномена психологічної готовності відносять такі показники, як довільність дій дитини, вміння організувати свою рухову активність, діяти відповідно до вказівок дорослих, аналізувати пропонування зразок, певний рівень розвитку мислення і мови, наявність бажання йти до школи тощо [86].

Отже, психічна готовність дитини до систематичного навчання є першочерговою умовою усунення проблем у школі. Так, Є. Сапогова як важливу передумову переходу до навчальної діяльності виділяє розвиток так званої символічної функції і уяви дитини. Автором підкреслюється негативність впливу формального відношення до переходу до навчання, коли дитина йде до школи ще практично не готова, і негативна симптоматика є наслідком цієї неготовності, незадоволення новим положенням школяра, несприймання навчальної діяльності, бажання продовжувати ігрову діяльність» [301].

Вдалий старт дає надію на успішний фініш. Саме успіх сходження до ролі школяра принесе найкращі результати і стане причиною появи у дитини почуття навчального задоволення [301].

Складовою психологічної готовності Є.Сапогова називає інтелектуальну готовність і під інтелектуальною готовністю до школи розуміє насамперед функціональну «зрілість структур головного мозку». Остання, на її думку, охоплює «диференційне сприйняття (перцептивна зрілість), яке включає в себе виділення фігури і фону; концентрацію уваги; аналітичне мислення, що виражається в здібності осягнення основних зв'язків між явищами; змоги аналітичного запам'ятовування; уміння відтворювати зв'язок, а також розвиток тонких рухів руки і сенсорну координацію». Усе це «значною мірою відображає функціональну зрілість структур головного мозку» [207, с. 40].

Група вчених Науково-дослідного інституту психології АПН України під керівництвом Ю.Гільбуха розглядає психологічну готовність через розумові здібності, такі як: розумова активність у її основних компонентах (розумовій ініціативності й наполегливості — здатності доводити розпочату роботу до успішного завершення); короткочасна пам'ять, здатність здійснювати елементарні умовиводи, міркувати; словниковий розвиток фонематичного сприйняття; наявність елементарних передумов до утворення навичок саморегуляції навчальної діяльності [77].

Інтелектуальна готовність передбачає розвиток сприйняття і уявлень дітей про основні ознаки простору, просторових відношень, а також засвоєння «сенсорних еталонів», зразки основних видів властивостей та якостей речей — кольору, форми, висоти звуків, часових відрізків (Л. Венгер [55], А. Давидчук [95], О. Запорожець [121], Л. Земцова і Є. Сушкова [123] та ін.). «Ці зразки використовуються... дитиною «при сприйнятті для визначення ознак будь-яких предметів і явищ» (Н. Денисевич, С. Ермолаєва [101]).

М. Немов до новоутворень цього віку в інтелектуальній сфері відносить внутрішні розумові дії і операції, коли у дитини з'являється внутрішнє, особисте життя, причому спочатку в пізнавальній сфері, а потім у соціально-мотиваційній. Він підкреслює, що розвиток у цьому і інших напрямках проходить свої етапи, від образності до символізму. Під образністю автором розуміється «здатність дитини створювати образи, змінювати їх,

мимовільно оперувати ними, а символізмом називається вміння користуватися знаковими системами,... здійснювати знакові операції і дії математичні, лінгвістичні та інші» [222].

Крім того, у пізнавальних процесах учений віддає прерогативу «синтезу зовнішніх і внутрішніх дій, які об'єднуються в єдину інтелектуальну діяльність. У процесі сприйняття цей синтез представлений перцептивними діями, в увазі — умінням управляти і контролювати внутрішній і зовнішній плани дій, у пам'яті — з'єднання, структурування матеріалу при його запам'ятовуванні і відтворенні [222]. Відносно мислення ця тенденція представлена як об'єднання в єдиний процес наочно-діючого, наочно-образного і словесно-логічного способів розв'язання практичних завдань. У дошкільному віці поєднується уява, мислення і мова. Це поєднання дає можливість довільно маніпулювати образами за допомогою мовних самоінструкцій, що означає розвиток внутрішньої мови.

Інтелектуальна готовність до шкільного навчання передбачає певний рівень розвитку уяви дитини. Як основа дитячої творчості, уява і фантазія виявляються в різних видах діяльності дитини (малювання, ліплення, конструювання, написання віршів і казок, ігрова діяльність). Високий рівень розвитку уяви, наголошував В. Давидов [97], слід розглядати в якості одного з головних критеріїв пізнавальної готовності дитини до навчання в школі. Суттєвою властивістю уяви є вміння цілісно сприймати об'єкти та здатність до перенесення ознак і функцій з одного предмета на інший [335].

Дослідження Р.Овчарової розширюють зміст поняття готовності дитини до шкільного навчання шляхом уведення таких компонентів, як психологічна й соціальна готовність, наявність шкільно-значущих психофізіологічних функцій, розвиток пізнавальної активності і стан здоров'я [232]. До основних параметрів готовності до школи автор відносить планування (уміння організувати свою діяльність відповідно до мети), контроль (уміння зіставити результати своїх дій із поставленою метою), мотивація навчання (прагнення знаходити приховані властивості предметів, закономірності у властивостях довкілля і використовувати їх), рівень розвитку інтелекту дитини тощо.

О. Проскура визначала психологічну готовність дітей до навчання у школі як комплекс психологічних якостей, що забезпечують успішність навчання у школі. Вчена зазначає, що особливості психологічної готовності до школи виявляються через з'ясування рівня сформованості усіх її компонентів і встановлення причиново-наслідкових зв'язків між ними [271]. За словами О. Проскури психологічна готовність до навчання в школі найчастіше визначають у дітей, які вступають до школи в сім років, шкільна зрілість — у дітей, які вступають до школи в шість років.

Як свідчать результати дослідження С. Громбах, готовність дитини до школи визначається її фізичним та психічним розвитком, станом здоров'я, розумовим і особистісним розвитком. При цьому значення має весь

комплекс факторів. Тому й прийнято вважати, що готовність до систематичного навчання в школі («шкільна зрілість») — це той рівень морфологічного, функціонального та психічного розвитку дитини, за умов якого вимоги систематичного навчання не виявляться надмірними та не призведуть до погіршення здоров'я дитини [89]. При цьому психологічна готовність до навчання розглядається як комплекс морально-психологічних особливостей, у якому мотиваційний аспект, як внутрішня спонuka, є основним.

А. Анастасі, І. Шванцер, Г. Люблінська дають визначення поняттю «шкільна зрілість». Так І. Шванцер визначає шкільну зрілість як досягнення такого ступеня розвитку, коли дитина стає спроможною брати участь у шкільному навчанні. Учений виділяє розумовий, соціальний і емоційний компоненти готовності до навчання [364]. А. Анастасі трактує поняття «шкільної зрілості» як опанування вмінь, знань, мотивації та інших необхідних для певного рівня засвоєння шкільної програми поведінкових характеристик [9].

Г. Люблінська зумовлює комплексне та багатогранне поняття «шкільна зрілість» дитини як загальна характеристика особистості, що досягла певного етапу в розвитку. Вчена виокремлює такі ознаки цього поняття: цілісність особистості, що передбачає розгляд будь-якого прояву дитини в усіх його зв'язках, вивчення різних граней особистості, її спрямованості, моральної вихованості, соціальних відношень, динамічності, дійовості, що вимагає вивчення будь-якого педагогічного явища в його постійному русі, зміні, перетворенні. Зміни, що відбуваються в психічному розвитку особистості, обумовлені змістом та організацією життя, видів діяльності та спілкування, що визначають дорослі, однак і сама дитина виступає як активний учасник взаємодії, тобто є суб'єктом у загальному процесі її власного розвитку. Наступна ознака шкільної зрілості — комплексність, що зумовлює необхідність розглядати будь-яке педагогічне явище як результат розвитку дитини як організму і як особистості, розглядати весь комплекс життєвих умов, що створюють загальний «спосіб життя» дитини [189].

Водночас І. Дубровіна [111], обговорюючи проблему готовності дитини до школи, використовує поняття «психологічна готовність дітей до шкільного навчання» або «психологічна готовність до школи» і «шкільна зрілість» як синоніми і протиставляє їм поняття «шкільна незрілість». Автор називає основні причини останньої — це низька функціональна готовність, недозрілість відповідних мозкових структур і нервово-психічних функцій, їх невідповідність завданням шкільного навчання. Виявляється неготовність і в недостатньому розвитку тонкої моторики, скоординованості в наслідуванні зразку в діяльності і поведінці, слабкому розвитку довільної сфери. У таких дітей діагностується невміння слухати і точно виконувати вказівки дорослих, працювати за встановленими правилами, недостатній розвиток мовленнєвої сфери, недорозвиненість пізнавальної потреби і несформованість внутрішньої позиції школяра [111].

В. Мухіна також розглядає готовність дітей до школи як «шкільну зрілість» і розуміє її як морфологічну і функціональну готовність дитини до систематичного навчання [213].

Для старшого дошкільника, як наголошувала В. Мухіна, виключно важливим є «запас знань про оточуючий світ, про предмети та їх властивості, про явища живої і неживої природи, про людей, їх працю,.. про те, що таке «добре» і що таке «погано», про «моральні норми поведінки» [214]. Отже, наголошується не сума засвоєних дитиною знань, хоч і це важливий фактор, а ступінь їх усвідомленості, розвитку узагальнених уявлень і чіткості, умінні виділяти головне в явищах оточуючої дійсності, порівнювати їх, робити висновки.

Т. Піроженко ввела в науковий обіг поняття «дошкільна зрілість». Під даним поняттям автор розуміє фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток дитини до шести років, її готовність до взаємодії з довколишнім світом, розвиток специфічних видів діяльності дошкільника, які є фундаментальними для дошкільного дитинства та визначають і забезпечують адаптацію дитини до нового статусу — школяра [256].

М. Удовенко «дошкільну зрілість» розуміє як цілісний психічний стан дитини дошкільного віку, що характеризується високим ступенем розвитку тих якостей і процесів, що переживають свій розквіт саме в дошкільний період дитинства і для яких цей період є сенситивним [335]. За його даними, для дітей старшого дошкільного віку з високим рівнем психічного розвитку, тобто з дошкільною зрілістю, найбільш типовим є кооперативно-змагальний рівень спілкування з однолітками, довільність у сфері спілкування з дорослими і відкриття дитиною своїх переживань у сфері самосвідомості. Принципово важливими для цього періоду є:

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

фантазії.

Базовий компонент дошкільної освіти тлумачить дошкільну зрілість і зазначає, що «така підготовка сформованість самосвідомості, адекватної ідентифікації себе зі своїм «Я», уміння співвідносити свої бажання, можливості та прагнення до здійснення мети діяльності, здатність уявляти себе в минулому, теперішньому, майбутньому часі, орієнтуватись у своїх правах і обов'язках характеризує дошкільну зрілість дитини та її психологічну готовність до систематичного навчання у школі» [17]. Таким чином, Базовий компонент дошкільної освіти спрямовує зусилля батьків, педагогів, психологів на розвиток творчого потенціалу дитини, що має свої особливості у дошкільному дитинстві, на своєчасне підтримання досягнень індивідуальної своєрідності неповторного життєвого шляху дитини, забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини у дошкільні роки.

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

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

Підготовка до навчання в школі — відповідальний і важливий період в житті дитини. Вона має відповідати вимогам та критеріям оцінки дошкільної зрілості дитини. Подальший індивідуальний шлях розвитку особистості дитини продовжується в початковій школі. Виникає нова соціальна позиція особистості — учня, яку вона реалізує безпосереднім учасником однієї з форм значимої діяльності — навчальної. Тому для розвитку дитини передшкільний вік має самодостатнє значення.

3.4 СТАН ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Для розгляду питання стану організації передшкільної освіти необхідно дати тлумачення теоретичному поняттю «організація». За тлумаченнями джерелами поняття «організація» розглядається як:

- «дія», «форма» або засіб вирішення проблем;
- взаємодія, узгодженість самостійних частин цілого, зумовлених його будовою;
- сукупність процесів чи дій, що сприяють удосконаленню або утворенню взаємозв'язків між частинами цілого;
- об'єднання людей, які спільно реалізують програму або мету та які діють на основі певних правил [348].

М. Ярмаченко визначає організацію як зовнішній вигляд педагогічного процесу, який пов'язаний із кількістю учнів, місцем і часом їхнього навчання і виховання та порядком його реалізації [249]. Поняття організації як процесу висвітлене в монографії В. Казмиренка [134], методи та форми організації навчання розглядали Б. Коротяєв і П. Підкасистий, Є. Галант, Б. Єсіпов, М. Скаткін, М. Піскунов та ін.

За І. Чередовим, організація навчання передбачає конструювання конкретних форм, що забезпечують оптимальні умови для ефективної роботи учнів під керівництвом учителя [208].

Такою конкретною формою у дослідженні є забезпечення організаційних теоретико-методичних засад передшкільної освіти п'ятирічок.

Метою пошуково-розвідувального етапу експерименту було з'ясування стану організації передшкільної освіти в сучасному педагогічному просторі. Для досягнення поставленої мети було проведене анкетування вихователів і батьків, учителів початкової школи, аналіз програмово-методичного забезпечення передшкільної освіти та навчально-виховних планів вихователів.

Основна кількість респондентів — це вихователі та вчителі, стаж роботи яких до 3 років — 15%, від 3 до 10 років — 15 %, від 10–20 років — 30 %, від 20-ти років — 40%. Загальна кількість анкетованих вихователів — 237, учителів початкових класів — 205.

В опитуванні брали участь педагоги з різними кваліфікаційними категоріями, з яких найбільший відсоток становлять спеціалісти вищої та першої кваліфікаційної категорій:

вища категорія — 28%,

I категорія — 26%,

II категорія — 24%,

спеціаліст — 22%.

Проаналізуємо насамперед результати анкетування вихователів груп старшого дошкільного віку і вчителів початкових класів (Анкету див. Додаток А)

На перше запитання «Як Ви розумієте поняття «наступність у роботі ДНЗ і першого класу школи?» було одержано такі відповіді:

серед вихователів — «створення єдиного розвивального простору, який дає змогу поступово переходу дошкільників до шкільного навчання» — 10%; «створення умов для переходу дошкільника в інше соціальне середовище» — 30%; «робота з дитиною, щодо психологічної готовності дитини до школи, до нових умов навчання і виховання» — 20%; «врахування рівня розвитку дитини, з яким вона прийде до школи» — 20%; «неперервність на різних етапах або форм навчання дитячий садок — школа — початкова школа» — 10%. Серед класоводів на дане питання відповіді були наступні — «створення передумов для кращого входження дитини у навчальну діяльність» — 34%; «зв'язок програм, методів і форм навчання в ДНЗ та в 1 класі» — 36%; «спільна робота школи, ДНЗ, батьків, співпраця вчителів з вихователями, обмін інформацією» — 30%.

На друге запитання для вихователів «Чи знайомі Ви з ДСПО та з програмами 1 класу?» вихователі відповіли: «так» — 74 %; «частково» — 20%; «ні» — 6%.

Для вчителів 1 класу «Чи знайомі Ви з БКДО та програмами ДНЗ?»

Відповіді на питання були такими: «так» — 53 %; «частково» — 15%; «ні» — 32%.

Наступне запитання передбачало з'ясування проблеми «Як Ви розумієте підготовленість дитини до школи?»

Відповіді вихователів: «підготовленість дитини до школи — це психологічна готовність, позитивна мотивація майбутнього навчання, вміння дитини регулювати свою поведінку, здатність виконання розумових операцій, знання для відповідного віку» — 20%; «це психологічна готовність: достатній рівень інтелектуального розвитку, мотиваційна готовність до навчання, навички регулювання власної поведінки» — 23%; «коли дитина досягла повних шість років, психологічно, інтелектуально, фізично готова до школи» — 34%; «коли у дитини розвинені всі компоненти готовності до школи: інтелектуальна, мотиваційна, вольова, соціальна, емоційна» — 20%; «фізична та психологічна підготовленість» — 3%.

Відповіді вчителів були наступні: «підготовленість це — фізіологічна та психологічна готовність» — 37%; «відповідний загальний рівень розумового розвитку» — 33%; «це володіння ЗУН, які допоможуть їй вивчати передбачені програмою предмети» — 40 %.

На запитання «Чи потрібно готувати дитину до школи в ДНЗ?» було одержана єдина відповідь від вихователів — «так» 100 %.

Від учителів: «Підготовка дитини в ДНЗ є необхідною умовою для забезпечення її успішної адаптації до умов і вимог школи» — 100%.

На запитання «Чи забезпечується «наступність» у навчанні дітей дошкільного віку і першого класу за чинними програмами і Державними стандартами?» відповіді: вихователі — «так» 87%; «частково» 13%; учителі — «забезпечується» 40 %; «не зовсім» 60 %.

Наступне запитання передбачало з'ясувати «Які форми наступності і перспективності здійснюєте Ви у своїй роботі?»

Було з'ясовано, що серед вихователів «ознайомлення із шкільним життям, виховання інтересу до школи, бажання вчитися, екскурсії до школи, спільні зі школою заходи» 20%; «знайомство з режимними моментами шкільного життя» 10%; «обмін досвідом з вчителями, цілеспрямована робота з дітьми та батьками» 50%; «організація навчально-виховної роботи згідно програми «Впевнений старт» 20%.

Відповіді вчителів були такими: «знайомство з майбутніми учнями» 10%; «відвідування занять в ДНЗ» 11%; «консультування батьків» 10%; «діагностування» 12%; «проведення занять школи майбутніх першокласників» 57%.

На запитання «Що таке передшкільна освіта і як Ви ставитесь до неї?» відповіді вихователів розподілилися таким чином: «формування особистості дитини старшого дошкільного віку, ставлення добре» 35%; «навчально-виховний процес, який забезпечує інтелектуальний розвиток дитини, підготовка дитини до школи» 44%; «важлива ланка становлення особистості старшого дошкільника, яка забезпечує повний розвиток дитини» 21%.

Учителі зазначили, що «це — обов'язкова освіта дітей з 5-ти років» 54%; «надання певного обсягу знань необхідних для формування в учнів початкових ЗУН» 46%.

Останнє запитання передбачало з'ясувати «Які форми передшкільної освіти Ви вважаєте найбільш ефективними?».

Відповіді вихователів: «підготовка в ДНЗ» 40%; «відвідування центрів розвитку дитини, індивідуальні заняття» 40%; «підготовчі заняття в школі» 20%.

Відповіді вчителів: «відповідальне ставлення батьків щодо підготовки дитини до школи» 12%; «відвідування дітьми підготовчих занять» 75%; «проведення начальних занять в ігровій формі» 23%.

Аналіз зібраних даних показав, що визначення педагогами понять «наступність», «передшкільна освіта», «підготовленість до школи» викликало істотні труднощі. Так, більшість дошкільних працівників та вчителів не має чіткого розуміння тлумачення зазначених понять, тому давали неповні, хибні або неточні відповіді, плутали поняття «готовність» і «підготовленість до школи», наводили окремі уявлення та свої погляди. Ми зафіксували потребу педагогів у знаннях щодо сучасних проблем підготовки дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі.

Викликає стурбованість розуміння педагогами значущості феномену «наступність», в здійсненні зв'язків між дошкільною та початковою ланками освіти. Результати відповідей показали, що педагоги дошкільних закладів і вчителі початкових класів розуміють необхідність здійснення принципу наступності в навчанні старших дошкільників і молодших школярів, але вважають, що в сучасних умовах функціонування освітньої системи в Україні, реалізувати основні положення зазначеної гуманістичної парадигми виявляється досить важко. До основних причин утруднень у здійсненні наступності в дошкільних закладах і початковій школі освітяни відносять: низький рівень поінформованості педагогів дошкільних закладів і вчителів початкової школи, недостатню взаємодію вчителів початкової школи та педагогів дошкільних закладів, непроінформаність в основних державних документів — БКДО та ДСПО, програмових вимог дошкільної та початкової ланок освіти.

Причини недостатнього рівня здійснення наступності є і те, що цілі початкової освіти та дошкільної ланки традиційно не збігаються. Так, якщо дошкільні заклади основну увагу приділяють збереженню та зміцненню здоров'я, всебічному загальному фізичному та психічному розвитку дитини, становленню її як особистості, то початкова школа озброює дітей знаннями та формує практичні навички читання, лічби, способів поведінки шкільного типу.

Питання, щодо форм наступності виявило, що суттєвих, змістовних, систематичних зв'язків педагогічних колективів дошкільного закладів та початкової школи не були названі, що говорить про формальний підхід до взаємодії двох ланок освіти з наступності; відсутність бажання деяких учителів початкової школи здійснювати наступність; слабкий розвиток матеріально-технічної бази в дошкільних закладах та школах; роз'єднаність

у діяльності дошкільних закладів і шкіл; недостатня забезпеченість методичною літературою; відсутність єдиних програм, критеріїв та підходів у дошкільних закладах та початковій школі.

Узагальнення отриманих даних свідчить також про недостатню ініціативність педагогів — вихователів, вчителів початкових класів у здійсненні заходів щодо забезпечення наступності.

Наступний етап експерименту передбачав анкетування батьків дітей старшого дошкільного віку. В анкетуванні взяло участь 369 батьків.

На перше запитання анкети «Чи готова Ваша дитина до навчання у школі з 6 років?» відповіді були такими: «ні» — 20%; «частково» — 40%; «так» — 40%.

Щодо запитання «Що Ви розумієте під підготовленістю дитини до школи?» було з'ясовано, що батьки розуміють підготовленість наступним чином: «підготовленість — це фізична, психологічна, моральна» 10%; «це коли дитина має початкові знання, вміє писати, читати, рахувати» 41 %; «у дитини розвинуті пізнавальні процеси» 30%; «інтелектуально і фізично розвинута дитина» 19%.

Наступне запитання «Чи потрібно спеціально готувати дитину 5 років до школи?» одержало такі відповіді — «так» 70%; «ні» 25%; «за бажанням батьків» 5%.

«Яка форма підготовки дітей 5 років до школи, на Вашу думку, є найбільш вдалою?» батьки відповіли наступним чином — «ігрові заняття» 13%; «індивідуальні заняття» 32%; «заняття в ДНЗ» 40%; «підготовчі курси» 15%.

«Чи готуєте Ви свою дитину до школи і яким чином?» дане питання отримало такі відповіді: «дитина відвідує додаткові заняття» — 25%; «навчаю писати, рахувати, читати» — 38%; «відвідуємо підготовчі курси в школі» — 37%.

На питання «Де Ваша дитина виховувалась (в ДНЗ, при школі, центрі розвитку)?» відповіді наступні «в ДНЗ» — 37%; «при школі» — 27%; «центрі розвитку дитини» — 36%.

Отже, серед проблем, які найбільше турбують батьків майбутніх першокласників: розвиток дитини, розвиток мови, розвиток мислення дитини, підготовка дітей до школи, проблема адаптації дитини до школи, доцільність відвідування дошкільного закладу дитиною.

У цілому, анкетування педагогів вихователів, батьків майбутніх першокласників, вчителів початкової школи, щодо організації передшкільної освіти, наступності в роботі дошкільних закладів і початкової школи виявила:

— низький рівень розробленості теоретичних і методологічних підходів до реалізації наступності в дошкільних закладах та початковій школі;

— недостатню наступність у діяльності дошкільних закладів і початкової школи у змісті освіти, використанні форм, методів і технологій

навчання й виховання, діагностиці дитини дошкільного та молодшого шкільного віку;

— недостатній рівень професійної компетентності педагогів дошкільних закладів і вчителів початкової школи у питаннях здійснення наступності і, як наслідок, гальмування в реальній освітній практиці процесу заміни функціонального підходу до вирішення проблем наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку на дитино центричний.

Успішне розв'язання завдань організації передшкільної освіти вимагає від педагогів дошкільних закладів розуміння її мети й завдань, єдності дій, спільного світогляду, передбачає тісний взаємозв'язок у змісті, методах, засобах роботи освітян.

Наступним етапом експерименту виступив аналіз програмово-методичного забезпечення навчання, виховання і розвитку дітей старшого дошкільного віку. Було проаналізовано, насамперед, ДСПО та БКДО.

У новій редакції БКДО основним підходом до формування і розвитку особистості дитини визначений компетентнісний підхід. Він передбачає формування у дошкільників різних видів компетенцій як кінцевого результату засвоєння освітніх ліній. Як зауважила А. Богуш, в цьому вбачається реалізація одного з напрямків забезпечення наступності між дошкільною ланкою освіти — БКДО і початковою школою — ДСПО [27].

Базовий компонент визначає зміст і структуру дошкільної освіти за його інваріантною і варіативною складовими, як і Державний стандарт початкової освіти. Інваріантна складова змісту дошкільної освіти формується на державному рівні і є обов'язковою для навчальних закладів різних типів і форм власності, що забезпечують реалізацію завдань дошкільної освіти. З огляду на важливість дошкільного дитинства як базового періоду для формування способів пізнання, розуміння та відображення внутрішньої (психічної) та зовнішньої (Всесвіт) картин світу, змістом Базового компонента дошкільної освіти, як і в інших Державних стандартах, визначено освітні лінії, що забезпечують засвоєння дитиною способів (механізмів) розвитку (саморозвитку), набуття нею знань, умінь і навичок. Інваріантну складову змісту дошкільної освіти, як і в початковій школі, систематизовано не за сферами життєдіяльності, як у попередньому варіанті, а за освітніми лініями: «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина в природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини», що забезпечує неперервність змісту освітніх ліній дошкільної та початкової ланок.

Основою кожної освітньої лінії є дитина, її особистісний розвиток. Вилучення з інваріантної складової будь-якої з освітніх ліній порушує цілісність розвитку дитини на рівні дошкільля і наступність навчання в початковій школі.

Кожна освітня змістова лінія Базового компонента дошкільної освіти завершується узагальненим визначенням результату освітньої роботи — сформованістю певного виду компетентності: здоров'язбережувальної, особистісно-оцінної, родинно-побутової, соціально-комунікативної, природничої, предметно-практичної, художньо-практичної, художньо-літературної, театральної-ігрової, ігрової, сенсорно-пізнавальної, математичної, мовленнєвої з її різновидами, комунікативної.

Організація життєдіяльності дітей з урахуванням освітніх змістових ліній, включених до інваріантної та варіативної складових, дає змогу забезпечити належний рівень соціально-особистісного розвитку дошкільників у структурі неперервної освіти.

Державний стандарт початкової освіти (ДСПО) ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти.

Державний стандарт орієнтує вчителів на формування у дітей початкової школи наступних компетенцій: громадянська компетентність, ключова компетентність, комунікативна компетентність, міжпредметна компетентність, міжпредметні естетичні компетентності, математична компетентність, природознавча компетентність, соціальна компетентність.

Зміст Державного стандарту дошкільної освіти (БҚДО) та Державного стандарту початкової освіти (ДСПО) побудовані на принципах неперервності та наступності. Якщо зупинитись на аналізі завдань Базового компонента дошкільної освіти та Державного стандарту початкової загальної освіти, то можна зазначити, що в змісті освітніх ліній дошкільної та освітніх галузях початкової освіти саме і прослідковується неперервність та наступність.

Так, освітня галузь «Мова і література» в Державному стандарті початкової освіти визначає змістові лінії: мовленнєва, мовна, соціокультурна, діяльнісна. Аспекти роботи за ними: навчання грамоти, мовленнєва діяльність, знання про мову, мовні уміння, правопис, графічні навички письма, техніка письма, культура, оформлення письмових робіт, уміння вчитися.

Освітня лінія БҚДО «Мовлення дитини» визначає змістові лінії: звукова культура, мовлення, словникова робота, граматична правильність, зв'язне мовлення, українська мова як державна. Компетентності: фонетична, лексична, граматична, мовна, діалогічна, монологічна, мовленнєва, комунікативна.

Освітня галузь «Природознавство» в Державному стандарті початкової освіти визначає змістові лінії: об'єкти природи, взаємозв'язки у природі, Земля — планета Сонячної системи, Україна на планеті Земля, рідний край, охорона і збереження природи, методи пізнання природи. Теми для роботи за ними: світ, у якому ти живеш, світ неживої природи, світ живої природи, рідний край, моя країна — Україна.

Освітня лінія БКДО «Дитина у природному довкіллі» — змістові лінії: природа планети Земля — повітря, суша, вода, явища природи, рослини, гриби, тварини (в т. ч. України і рідного краю; взаємозв'язки у природі) — життєдіяльність людини у природному довкіллі, — Всесвіт, в т.ч. пізнання природи. Компетентність: природничо-екологічна.

Освітня галузь «Математика» в Державному стандарті початкової освіти має змістові лінії: — числа, дії з числами — в межах 100, величина — довжина маса, місткість, вартість, час, — математичні вирази, рівності, нерівності, сюжетні задачі — поняття, структура, розв'язання — просторові відношення, геометричні фігури, робота з даними. Компетентність — предметна математична.

Освітня лінія БКДО «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» має змістові лінії: сенсорні еталони — колір, форма, величина, простір і час, оперування множинами, вимірювання, пізнавальна активність — інтерес до пізнання, дослідження, експериментування, моделювання, уміння порівнювати, узагальнювати, класифікувати, доходити висновків та ін., елементарні математичні уявлення — число, цифра, лічба, обчислення в межах 10, приклади, задачі. Компетентності: сенсорнопізнавальна, математична.

Отже, аналіз двох основних державних документів суміжних ланок освіти показав забезпечення більш тісної наступності змісту дошкільної та початкової освіти.

Якщо проаналізувати програми дошкільної освіти, то вони складені відповідно до вимог Закону України «Про дошкільну освіту», передбачають обов'язковість дошкільної освіти, Базового компоненту дошкільної освіти в Україні та узгоджені з Державним стандартом початкової освіти.

Програми укладаються з дотриманням загальнонаукових принципів (актуальності, науковості, доступності, відповідності програмового матеріалу віковим особливостям розвитку дітей, послідовності, систематичності, концентричності тощо), а також специфічних принципів дитиноцентризму, природовідповідності, людиновідповідності, відповідності світському і гуманістичному характеру освіти, єдності розвивальних, виховних, навчальних цілей і завдань дошкільної освіти, повноти, необхідності й достатності, особистісно зорієнтованої взаємодії дорослих і дітей, раціонального співвіднесення організованої і самостійної, вільної діяльності у дитячому бутті, врахування провідних видів діяльності дітей, забезпечення індивідуального та диференційованого підходів у освітній роботі з дітьми, інтеграції змісту, форм, методів, засобів розвитку, виховання і навчання дошкільників тощо.

Класифікацію освітніх програм і основні вимоги до їх укладання викладено в інструктивно-методичному листі Міністерства освіти і науки України «Про розроблення програм для дошкільної освіти» від 28.02.2013 № 1/9-152.

Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» (Керівник проекту — Жебровський Б.М. Надано гриф «Рекомендовано

Міністерством освіти і науки» наказом МОН від 23.11.2010 № 1111 Затверджено колегією МОН від 01.03.2012) пропонує орієнтири змістового наповнення освітньої роботи з дітьми, націлює педагогів і батьків на особистісний розвиток дітей за основними напрямками та робить окремий акцент на ігровій діяльності — провідному виду діяльності для всього дошкільного дитинства, незамінному засобі розвитку дітей. Цим зумовлена структура програми. Основний програмовий зміст упорядковано за розділами:

- «Фізичний розвиток»;
- «Пізнавальний розвиток»;
- «Мовленнєвий розвиток»;
- «Художньо-естетичний розвиток»;
- «Ігрова діяльність».

Програма також містить психологічну характеристику дитини старшого дошкільного віку.

У програмі «Впевнений старт» сім'ю визнано основною соціальною інституцією, відповідальною за якісну підготовку дітей до оволодіння життєвою компетентністю. Оскільки сім'я обирає доступну для себе форму здобуття дітьми дошкільної освіти, вона має право розраховувати на кваліфіковану допомогу держави у реалізації конституційних прав і гарантій щодо рівних умов отримання дітьми якісної, доступної освіти у передшкільний період свого життя. З метою такої допомоги родинам кожний розділ цієї Програми пропонує адресовані їм поради, дотримання яких забезпечить цілісність і неперервність освітнього впливу на дітей.

У додатках до Програми наведено орієнтовний розпорядок організації життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку, форми, методи і засоби освітньої роботи з ними за кожним розділом, схему загартування у дошкільному закладі і вдома, поради щодо організації дослідів у природному довкіллі, орієнтовні показники нервово-психічного розвитку дітей 5–6 років і прояву здібностей та нахилів у старших дошкільників

Комплексна освітня програма «Дитина в дошкільні роки» Науковий керівник — Крутий К. Л. Лист про надання грифа МОН від 08.12.2010 №1/11-11178. Програма «Дитина в дошкільні роки» — це програма нового типу. Програму зорієнтовано на цінності та інтереси дитини, урахування вікових можливостей, на збереження дитячої субкультури, на ампліфікацію дитячого розвитку, взаємозв'язок усіх сторін її життя. Програма відповідає вимогам соціального розвитку суспільства та психолого-педагогічної науки, вимогами практики та обов'язковістю дошкільної освіти для дітей п'ятирічного віку, визначеною Законом України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (2010 р.). Програму зорієнтовано на цінності та інтереси дитини, урахування вікових можливостей, на збереження дитячої субкультури, ампліфікацію дитячого розвитку, взаємозв'язок усіх сторін життя малюка. Мета програми — забезпечити

повноцінний фізичний, соціальний, пізнавальний та естетичний розвиток особистості дитини дошкільного віку; полегшити входження у Всесвіт і розвинути її внутрішні сили та духовний потенціал. Основні завдання програми — озброєння дитини наукою життя; формування базисних характеристик; забезпечення можливості «єдиного старту» для дітей старшого дошкільного віку; створення єдиного освітнього середовища, що сприяє перспективності, наступності та спадкоємності між дошкільним навчальним закладом і початковою школою. Науково-теоретичним ґрунтом програми є досягнення вітчизняної та світової психолого-педагогічної науки, а також сучасні дослідження розвитку дитини, які визнають своєрідність, унікальність, особливість дошкільного дитинства в становленні особистості, урахування сенситивності цього періоду щодо становлення первинного схематичного світогляду, супідрядності мотивів, довільної поведінки, внутрішніх етичних інстанцій, самосвідомості. До базисних характеристик особистості науковці відносять: компетентність, креативність та ініціативність, довільність, самостійність, відповідальність, безпеку та незалежність поведінки, самосвідомість і здатність особистості до самооцінки. Своєчасне становлення базисних характеристик розглядається авторами програми як необхідність реалізації стандарту, тобто виконання обов'язків держави перед дитиною, родиною та суспільством узагалі, пов'язаних із забезпеченням рівного старту кожної дитини незалежно від місця та умов проживання, типу дошкільного навчального закладу. В основу програми покладено концепцію психологічного віку як етапу, стадії дитячого розвитку, що характеризується своєю структурою й динамікою. Отже, кожен психологічний вік охоплює: якісно особливі, специфічні відносини між дитиною та дорослим («Створення фонду «Хочу»), тобто залучення дитини до системи вироблених людством цінностей, організація умов для її духовного зростання, формування основ ціннісного ставлення до дійсності; визначену ієрархію видів діяльності та провідні їхні типи («Створення фонду «Можу»), тобто засвоєння дитиною знань, оволодіння вміннями й навичками, формування культури пізнання, здатність самостійного практичного використання набутого в житті; основні психологічні досягнення дитини, що свідчать про розвиток її психіки, самосвідомості, особистості («Показники компетенції дитини»), тобто обов'язковий мінімум набору елементарних знань, уявлень, практичних умінь і навичок, які гарантують дитині адаптацію до життя, здатність орієнтуватися в ньому, адекватно реагувати на явища, події, людей. Показники компетенції дитини є мінімальним освітнім ядром, рівень засвоєння якого відбивається в якісно-кількісних показниках діяльності та поведінки дитини.

Структуру програми для дітей дошкільного віку побудовано з урахуванням ліній розвитку.

У програмі «Дитина в дошкільні роки» завданням розвитку кожного психологічного віку передувє психолого-педагогічна характеристика дити-

ни, яка складається із критеріїв, а саме: провідна діяльність; кількісні та якісні показники рівня розвитку пізнавальних, емоційних і вольових процесів; новоутворення кожного віку; сенситивні періоди формування тих чи інших психічних процесів, особистих властивостей, феноменів тощо.

Розділ програми для дітей старшого дошкільного віку носить назву «Стежинка у всесвіт». Крім загальних підрозділів надана психолого-педагогічна характеристика дітей старшого дошкільного віку, характеристика провідних видів діяльності та передбачена перспективність розвитку дитини на подальшому етапі, визначенні основні компетенції становлення особистості старшого дошкільника.

До оновлення програми «Дитина в дошкільні роки» було залучено провідних фахівців із питань дошкільної та початкової освіти в Україні. У процесі розробки обсягу знань, умінь (компетенцій) і навичок дітей було використано сучасні дослідження психологів, педагогів, дидактів, соціологів, лінгвістів та онтолінгвістів.

Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина», наук. керівники — Проскура О.В., Кочина Л.П., Кузьменко В.У., Кудикіна Н.В. Лист про надання грифа від 08.12.2010 № 1/11-11177. Так, програма «Дитина» наслідує гуманістичні й демократичні засади дошкілля, визнає пріоритет родинного виховання. У своїй основі вона має систему принципів, що визначають глибоку повагу, турботу, любов до кожної дитини, визнають її унікальну неповторність та необхідність забезпечення належних умов для її повноцінного розвитку. Тому у рамках кожної вікової групи висвітлено зміст роботи в родинному колі з провідних видів навчальної діяльності, що надає допомогу в забезпеченні наступності в роботі дошкільного закладу та сім'ї.

Розділ «Містечок до школи» покликаний допомогти вихователям у реалізації принципу наступності в роботі між дошкільним навчальним закладом та школою I ступеня.

У методичних рекомендаціях та матеріалах до програми «Дитина» виокремлено розділ «У єдності зусиль — запорука успіху: сім'я і дитячий садок», де конкретно визначено напрями спільної роботи, перш за все гуманізації змісту і форм роботи з сім'єю, гармонізації взаємовідносин педагогів і батьків, підвищення ролі родинного виховання та батьків як рівних партнерів у вихованні, орієнтація суспільного виховання на замовлення батьків [269]. Саме сучасні тенденції дошкільної освіти, закладені у програмі «Дитина», визнають пріоритет родинного виховання над суспільним, орієнтовані передусім на самоцінність дошкільного віку, на створення в сім'ї і дошкільних закладах умов для формування активної життєздатної творчої особистості [269].

Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» створена авторським колективом О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. Рекомендована Міністерством освіти і науки, молоді та спорту Укра-

їни (лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 09.12.2011 р. № 1/11-11601). Мета програми — розширити змістовий компонент освітньої роботи з дітьми від двох до шести років.

Завдання програми розглянуті через призму Базового компонента дошкільної освіти. Структуру програми визначають лінії розвитку дитини. У змісті програми виокремлюють розділи за віковою періодизацією: ранній вік (третій рік життя), молодший дошкільний вік (четвертий рік життя), середній дошкільний вік (п'ятий рік життя), старший дошкільний вік (шостий рік життя), в яких подані стислі психологічні характеристики дітей, завдання розвитку, зміст і форми освітнього процесу з кожного змістового компонента. Кожен розділ змістової частини програми завершується показниками компетентності дитини.

Програма побудована на принципах науковості, інтеграції, системності, комплексності, гуманізації змісту навчання та виховання.

Програма відповідає стратегічним завданням дошкільної освіти: реалізація особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти, прилучення дітей до системи цінностей, культури, традицій українського народу, формування в дошкільників цілісної картини світу. Віковий період — старший дошкільний вік (шостий рік життя) закінчується показниками компетентності випускника дошкільного навчального закладу.

Програма «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (автор А. М. Богуш), (2012 рік), складена відповідно до Базового компонента дошкільної освіти, а також з урахуванням варіативних чинних програм з розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови в Україні. Програма набула широкого визнання серед практиків своєю ґрунтовністю та конкретністю.

Програма складається з наступних частин: навчально-мовленнєва діяльність дітей у дошкільному закладі, програма навчання рідної мови і базисні характеристики мовленнєвого розвитку дітей, художньо-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку та програма художньо-мовленнєвої діяльності. Розділи програми Навчання рідної мови та Художньо-мовленнєвої діяльності включають напрями роботи з дітьми старшого дошкільного віку, які побудовані на основі наступності і неперервності двох суміжних ланок освіти. Автор найбільш повно і ґрунтовно подає усі завдання за мовленнєвою (лексична, граматична, фонетична й діалогічна) і комунікативною компетенціями. Висвітлені завдання завершуються базовою характеристикою мовленнєвого розвитку та спілкування дітей.

В програмі змістовно висвітлено художньо-мовленнєва діяльність й різні види компетенцій (художньо-мовленнєва, когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, поетично-емоційна, оцінно-етична, театральна-ігрова), методи та прийоми роботи з художньою літературою. Значна увага приділяється поняттям: лексична, фонетична, граматична, діалогічна та комунікативна компетенції старшого дошкільника.

Дуже цінним в програмі є поданий орієнтовний словник-мінімум до Базового компонента дошкільної освіти за освітніми лініями «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина у природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Сенсорно-пізнавальний розвиток дитини» відповідно до частин мови. В програмі запропоновано на допомогу вихователям багатий, довідковий практичний матеріал, що створює сприятливі умови для методичної роботи вихователів.

Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція) рекомендована Міністерством освіти і науки України (авторський колектив під керівництвом О.Кононко). У програмі відображаються вимоги до оновленого змісту освіти дитини від народження до шести (семи) років життя.

Комплексної програми розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» рекомендована Міністерством освіти і науки України (лист від 02. 07. 2013 р. № 1/11-10786).

Концептуальна ідея програми заключається у виробленні оптимального варіанту реалізації змісту Базового компонента дошкільної освіти, в якісно нових підходах до розвитку, навчання і виховання дитини дошкільного віку, що базуються на інтеграції наукової та народної педагогіки, педагогічної спадщини видатних вітчизняних учених із сучасними теоріями та державними вимогами і стандартами.

В основу Програми покладено:

а) педагогічну модель особистісно орієнтованого, компетентнісного підходів до розвитку, навчання та виховання особистості дитини як майбутньої успішної та щасливої людини, у якій необхідно сформувати розумні потреби, виховати добре серце, культивувати духовні цінності, розвивати обдарування, розум, здібності;

б) основні позиції щодо розвитку, навчання і виховання дитини за Базовим компонентом дошкільної освіти;

в) основні засади національного виховання, відображені у працях видатних педагогів минулого і сучасності.

Метою програми «Соняшник» є виховання серця, душі, тіла і розуму, творчої, щасливої в житті дитини на основі положень особистісно зорієнтованого, ціннісного та компетентнісного підходів щодо розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку.

Головне завдання програми — закласти основи здоров'я, забезпечити фізичний, духовний, моральний, естетичний, емоційний та інтелектуальний розвиток особистості дошкільника. Основні принципи побудови комплексної програми «Соняшник»: принцип науковості, принцип природовідповідності, принцип цілісності, принцип систематичності, принцип концентризму, принцип доступності, принцип інтеграції.

Теоретико-методологічною базою програми є наукові дослідження в галузі особистісно орієнтованої педагогіки (І. Бех, І. Єрмаков, О. Пометун, О. Савченко), теорії і методики дошкільного виховання (А. Богуш, Н. Гавриш,

О. Кононко, К. Крутій, Е. Вільчковський, Н. Денисенко, Л. Артемова, Т. Піроженко, Т. Поніманська, І. Якиманська та ін.).

Отже, один із ключових підходів до реалізації змісту чинних програм в Україні — пріоритетна зорієнтованість на активізацію творчого потенціалу дитини; реалізацію завдань навчально-виховного процесу в передшкільній освіті — забезпечення кожній дитині перед вступом до школи мінімального освітнього ядра та створення передумов для її безболісної адаптації до нового соціального середовища на основі сучасних критеріїв, форм і методів підготовки до школи, адекватних віковій дитині.

Слід відзначити, що у змісті БКДО подано варіативну частину з освітніми лініями «Комп'ютерна грамота», «Іноземна мова», «Хореографія», «Шахи» та ін.

При цьому варіативну складову змісту дошкільної освіти визначає самостійно дошкільний заклад, виходячи з особливостей регіону, навчального закладу, індивідуальних освітніх запитів дітей та (або) побажань батьків або осіб, які їх замінюють. Це можуть бути й інші варіативні освітні лінії з фізичного розвитку дітей (секційні, гурткові заняття), з образотворчої діяльності, логіки, художньо-мовленнєвої діяльності тощо. Для забезпечення виконання варіативної складової БКДО створені парціальні освітні програми:

- програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості» (авт. Р. М. Борщ, Д. В. Самойлик),
- «Англійська мова для дітей дошкільного віку» (Т. М. Шкваріна);
- «Граючись вчимося. Англійська мова. Програма для дітей старшого дошкільного віку, методичні рекомендації (С. Гунько, Л. Гусак, З. Лещенко)

Суспільне замовлення на забезпечення рівного доступу до обов'язкового здобуття дітьми з п'ятирічного віку якісної дошкільної освіти, унормоване змінами у чинному законодавстві 2010 року, актуалізували проблему оновлення навчально-методичного супроводу освітньої роботи зі старшими дошкільниками. Навчально-методичний супровід дошкільної освіти розробляється згідно з положеннями Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про видавничу справу», Державного стандарту України «Видання. Основні види. Терміни та визначення», а також відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти чинних освітніх комплексних і парціальних програм. Навчальна література з дошкільної освіти ґрунтується на принципах науковості, доступності, систематичності, логічної послідовності, наступності, адресної спрямованості й урахування особливостей певної категорії користувачів, відповідності віковим та індивідуальним можливостям і потребам розвитку дітей раннього і дошкільного віку. Вона має забезпечувати реалізацію особистісно зорієнтованого, інтегрованого, діяльнісного та інших сучасних підходів до організації психолого-педагогічної взаємодії дорослих з дітьми.

Серед методичних посібників для застосування у роботі зі старшими дошкільниками можна виділити методичні посібники «Формування ціннісного ставлення до праці за творами В. Сухомлинського» (автор — Т. П. Тоцька), «Розкриваємо таємниці довілля» (автор — Л. І. Зайцева), «Образотворче мистецтво для дошкільнят (5–6 років)» (автори — І. В. Ланіна, Н. В. Кучеева), «Словничок для діточок: пароніми» (автори — Ю. В. Рібцун, О. Г. Рібцун), «Англійська мова для дітей старшого дошкільного віку. Книга для вчителя» (автор — Т. М. Шкваріна).

Навчально-методичний посібник — видання, у якому розкриваються теоретичні засади, методичні підходи, містяться матеріали практичного характеру для здійснення освітньої роботи з дітьми в дошкільному навчальному закладі, родині або під час інших форм надання дошкільної освіти. Серед них можна виділити наступні навчально-методичні посібники «Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку» (автор А. Бурова), «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (автор — А. Богуш), «Культура мовленнєвого спілкування дітей дошкільного віку» (автори — О. Ама-тьєва, А. Богуш, С. Хаджирадева).

Для організації навчально-методичної роботи з дітьми дошкільного віку необхідно звернути увагу на методичні рекомендації — навчальне видання, у якому роз'яснюються підходи автора до певної методики розвитку, навчання, виховання дітей дошкільного віку (особливості виконання індивідуальних і групових завдань, підготовки до організованої навчально-пізнавальної діяльності та її проведення), даються поради щодо застосування педагогічної технології, використання дидактичного матеріалу, організації дитячої життєдіяльності тощо. Так, працівникам дошкільної освіти добре відомі методичні рекомендації до програм «Дитина» (наук кер. — О. Проскура, Л. Кочина, В. Кузьменко, Н. Кудикіна), «Англійська мова для дітей дошкільного віку» (автор — Т. Шкваріна), альбому репродукцій пейзажного живопису «Пори року» (укладачі — Г. Івченко, В. Литвиновська, І. Резніченко) та інші.

Для батьків і вихователів пропонуються навчальні посібники для дошкільнят «Читайлик» (автор — В. Федієнко), «Розвивайко» українською, російською, англійською мовами (за заг. ред. Ю. Соловйова, О. Чернишова), навчальні посібники для старших дошкільників «Природа», «Культура» із серії «Дошколярик» (автор — Г. Дерипаско).

Серед альбомів, які мають подвійну адресність: наочні матеріали і завдання з ними призначене для дитини, а пояснювальний текст з методичними коментарями щодо призначення цього альбому й застосування його з освітньою метою — для педагогів, батьків, схвалені для використання у дошкільних навчальних закладах серії альбомів для занять образотворчою діяльністю з дітьми 5–6 років (автори — В. Рагозіна, Н. Очеретяна), розвивальних ігор і вправ для дітей 6–7-го років життя (автори — Т. Піроженко, С. Ладивір, О. Вовчик-Блакитна, І. Карабаєва) та інші.

На допомогу батькам і вихователям розроблено та видано цікаві й оригінальні авторські методичні розробки з різних змістових напрямів освітньої роботи, як-от: зошити для дітей 5–6 років «Математична скринька» (автор — Л. Зайцева), серія «Зошит майбутнього першокласника» (автори — А. Назаренко, О. Яковлева), зошит з основ здоров'я для дітей старшого дошкільного віку «Навчи мене бути здоровим!» (автори — Л. Лохвицька, Т. Андрущенко).

Для читання в дошкільному навчальному закладі і родинному колі привертає увагу хрестоматійна збірка «Українська мозаїка» (автори — Н. Вакуленко, Л. Гураш, О. Долинна, О. Низковська), укладена на кращих зразках української усної народної творчості та класичної і сучасної літератури.

Навчальні комплекти на допомогу вихователям і батькам — «Природа» і «Культура» із серії «Дошкolyарик» (укл. — Г. Дерипаско). Кожен містить навчальний посібник, робочий зошит для дитини старшого дошкільного віку і методичні рекомендації для педагогів і батьків), комплект «Віконечко у світ грамоти» (укл. — І. Товкач) складається з методичного посібника для педагога і навчального посібника для 5–6-річної дитини.

Сучасне навчально-методичне забезпечення дошкільної освіти має бути конкурентоспроможним, користуватися попитом серед педагогів та батьків, але цей попит не повинен залежати від кон'юнктури ринку, «моди» на певні освітні послуги, а натомість зумовлюватися високою якістю навчальних видань. З метою досягнення належної якості навчальної літератури, зазначає О. Долинна, її авторам і видавцям важливо орієнтуватися на такі ключові вимоги:

- актуальність тематики, проблематики;
- відповідність вимогам Базового компонента дошкільної освіти і чинних освітніх програм;
- опора на результати сучасних українських і зарубіжних наукових досліджень, здобутки перспективного педагогічного досвіду;
- інноваційна спрямованість, новизна, оригінальність підходів авторів до впорядкування, змістового наповнення, художнього оформлення;
- можливість застосування у практиці дошкільної освіти через різні форми її надання можливість творчого варіювання змісту з урахуванням потенціалу різних категорій дорослих користувачів, вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей;
- наявність грифів «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України», «Затверджено Міністерством освіти і науки України» або відмітки «Схвалено для використання в дошкільних навчальних закладах»;
- відповідність Державним санітарним нормам і правилам «Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей», затвердженим наказом Міністерства охорони здоров'я України від 18 січня 2007 року № 13, зареєстрованим у Міністерстві юстиції України 30 січня 2007 року за № 77/13344 [330, с. 74–86].

Проблеми організації та розвитку сучасної освіти побудовані на неперервних засадах. Під неперервною освітою варто розуміти таку освіту, яка дає кожній людині можливість формувати й добудовувати свій професійний, освітній і культурний «багаж» відповідно до особистісних потреб та потреб суспільства в цілому.

Неперервна освіта — це полікомпонентний процес, ефективність якого залежить від реалізації таких його компонентів, як наступність і перспективність. У такому розумінні неперервна освіта відкриває можливості для досягнення цілісності й наступності в навчанні і вихованні, перетворення освіти на процес, що триває упродовж всього усього життя людини.

Наступність — одна з необхідних умов неперервної освіти, яка певною мірою має забезпечити єдність, взаємозв'язок мети, змісту, методів, способів, організаційних форм навчання і виховання з урахуванням вікових особливостей дитини.

Проблема наступності відрізняється своїм змістом і характером, проявляючись як принцип, категорія, явище, спосіб, правило, засіб, фактор, закон чи умова. Наступність має свої особливості й значення — як філософське, конкретно-наукове: психологічне, педагогічне, дидактичне поняття.

А. Богуш розглядає наступність як вищий щабель розвитку, коріння якого проросли в попередньому ґрунті. Отже, це погляд зверху вниз. Це обізнаність класоводів з програмами і методиками навчання і виховання дітей у дошкільному навчальному закладі освіти, результатами розвиненості, навченості й вихованості дітей за всіма розділами програми і врахування їх у подальшій роботі початкової школи [29].

Провідною функцією наступності є забезпечення літичного (за термінологією Л. Виготського) розвитку дитини впродовж перехідних вікових періодів. Саме наступність запобігає кризовим явищам у психічному розвитку особистості.

Наступність визначає розвиток особистості в двох аспектах: діяльнісному та комунікативному.

«Передшкільна освіта через реалізацію наступності, й перспективності повинна забезпечити неперервність у роботі з дітьми між сімейним вихованням і шкільною ланкою освіти», — визначає Т. Степанова [318].

Під наступністю, як суттєвою й необхідною ознакою в зв'язуючому ланцюжку між дошкільною та початковою освітою — передшкільною освітою ми розуміє зв'язок між процесами пізнання у дітей старшого дошкільного віку та молодших школярів, які спираються на попередній досвід з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей дітей та забезпечують літичний перехід до навчання в школі.

Готовність до навчання в школі ми визначаємо як фізичну, психологічну та особистісну готовність. Готовність дитини до навчання в школі

раціонально розглядати як оптимальне поєднання впливу комплексу компонентів, який охоплює всі основні сфери розвитку дитини: інтелектуальну, готовність до спілкування, мотиваційну, емоційну, вольову, особистісну, соціальну, фізичну, а також психічне і соматичне здоров'я. Сукупність їх реального прояву являє собою передшкільну зрілість, сторони якої тісно взаємопов'язані.

Розглядаючи готовність дитини до шкільного навчання як складне багатокomпонентне утворення, слід відмітити, що всі його складові взаємопов'язані й взаємозумовлені. Так, наприклад, фізичний розвиток дошкільника являється базою для дозрівання мозкових центрів, що у свою чергу є передумовою його інтелектуальної готовності. Від стану сформованості здатності до вольових зусиль залежить ступінь довільності й розвитку емоційної сфери дитини. Ієрархія мотивів є передумовою оволодіння довільністю поведінки, яка розглядається як компонента особистісної готовності і т. ін.

Для організації готовності дитини до навчання в школі необхідна спеціально створена партнерська взаємодія, що забезпечує розширення прав дитини і батьків, поваги до особистості дитини, урахування освітніх інтересів кожного, адекватності педагогічного процесу віковим особливостям, забезпечення повноцінного психічного і фізичного розвитку, охорони здоров'я дітей.

Саме такий підхід створює необхідні умови для повноцінного розвитку особистісних якостей школяра, які гарантують йому всебічну соціальну і психологічну захищеність і сприяють успішній навчальній діяльності в майбутньому.

Розділ 4

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ П'ЯТИ РОКІВ

4.1 ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ

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

У довідковій літературі поняття «умова» має декілька тлумачень. Зокрема, умова визначається як «обстановка, в якій відбувається що-небудь», «правило, що встановлено в певній галузі життя або діяльності», «вимога, що висувається однією із сторін, що домовляються між собою» [424, с. 443]; «філософська категорія, яка виражає відношення предмета до явищ, що його оточують, без яких він існувати не може, а також як обставина, від якої щось залежить» [424, с. 317].

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

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

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

— об'єктивні умови (наявність матеріально-технічної бази) і суб'єктивні умови (наявність висококваліфікованих педагогічних кадрів, єдність вимог і стабільність колективу педагогів і діяльність батьків);

— соціальні умови (адміністративно-територіальні одиниці, рівень розвитку економіки і соціальної інфраструктури);

— зовнішні умови (дотримання принципів наступності і перспективності в навчально-виховній роботі, тісний контакт з батьками) і внутрішні умови (вибір оптимального поєднання методів і прийомів навчання і виховання, організація педагогічно доцільної діяльності і спілкування);

— організаційно-педагогічні умови (спеціально організована взаємодія у системі), змістово-структурні (наступність і цілісність у навчально-виховній роботі) і технологічні (єдність та інтеграція у змісті, методах і формах взаємодії) [268, с. 80-83].

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

Схарактеризуємо їх.

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

За визначенням Е. Кей «XX ст.. є століттям дитини». Основні ідеї цих досліджень: 1) дитинство стало суспільною категорією; 2) дитинство є важливим чинником урізноманітнення суспільних процесів; 3) дитячий світ і дитячі відносини мають свою специфіку й вимагають спеціального методологічного підходу; 4) діти виступають активними конструкторами власного життя [154].

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

«Любов до дітей» – це те найголовніше, чим було пронизане життя та педагогічна творчість видатного педагога В. Сухомлинського. Категорія дитинства набуває у педагогічній спадщині видатного вченого особливого трактування і звучання: він підкреслює, що «дитинство – найважливіший період людського жита, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самотутнє неповторне життя...» [402, с. 437]. Тому й книги, які з'являлися у царині педагогічної творчості В. Сухомлинського, були присвячені світові дитинства, про яке у педагога є особливо влучні слова: «А дитинство, дитячий світ – це світ особливий. Діти живуть своїми уявленнями про добро і зло, про честь і безчестя, про людську гідність; у них свої критерії краси, у них навіть своє вимірювання часу: в роки дитинства день здається роком, а рік – вічністю. Маючи доступ до казкового палацу, ім'я якому Дитинство, я завжди вважав за конче потрібне стати якоюсь мірою дитиною. Тільки за такої умови діти не дивитимуться на вас, як на людину, що випадково проникла за ворота їхнього казкового світу, як на сторожа, що охороняє цей світ, сторожа, якому байдуже, що робиться там, у середині цього світу» [402, с. 169].

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

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

Педагог-гуманіст Ш. Амонашвілі створив свою теорію, основою якої є «філософський, а можливо навіть, космічний погляд на дитину». Використовуючи не «всяку філософію», а таку, що «допоможе осмислити дитину, таємничість її долі, її призначення у житті суспільства», За Ш. Амонашвілі, «кожна дитина є неповторність і наділена від Природи особливим, теж неповторним поєднанням можливостей, здібностей»

[6, с. 12]. Водночас учений висловлює певне застереження: свою місію дитина виконує за умови, якщо допомогти їй «розвинутися, вирости, створити умови доброзичливості». Учений застерігає: «тільки б життя, яке викликало її до народження, суспільство, виховання, люди, які будуть її оточувати, не викривили її долю, не зламали її призначення» [6, с. 13]. Відтак, і сенс педагогічної діяльності полягає в тому, щоб допомогти дитині розкритися і зрозуміти себе для самої себе, для людей, для людства» [6, с. 10]. «А суспільство зі своїми школами, вихованням і освітою має сприяти тому, щоб людина змогла розкрити свою природу, змогла самотвердитись, – змогла виконати покладену на неї місію» [6, с. 16]. Ш. Амонашвілі був переконаний «тільки гуманний педагогічний процес, який сприяє розвитку особистості дитини, допоможе людині з найбільшою вірогідністю наблизитися до свого життєвого шляху і пройти його з почуттям віддачі людям усієї себе» [6, с. 18].

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

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

Дитинство як категорія гуманістичної педагогіки постає у працях Т. Поніманської, яка наголошує, що проблему дитинства не можна розглядати окремо у соціальному, історичному чи психолого-педагогічному контексті, оскільки дитинство є інтегрованим явищем. Науковець підкреслює, «що ставлення суспільства до сприйняття і виховання своїх дітей – одна з головних характеристик культури, зокрема, культури гуманітарної, що відображає ставлення до людини» [334, с. 28]. На думку автора, «позитивні зміни у означеній галузі пов'язані з визнанням самоцінності дитинства».

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

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

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

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

Під принципом дитиноцентризму О. Квас розуміє: «особистісно зорієнтовану модель виховання дитини, призначення якої полягає у розширенні її можливого життєвого шляху та саморозвитку на засадах гуманізації реального буття, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів задля формування в неї основ життєвої компетентності» [153, с. 270]. Принцип дитиноцентризму в передшкільній освіті спрямований на формування особистісної зрілості дитини, її базових якостей; збалансованості фізичного, пізнавального, емоційного, особистісного розвитку дитини у процесі специфічних видів діяльності дошкільників; готовності дитини до взаємодії в нових умовах соціального довкілля, що забезпечить адаптацію дитини до нового соціального статусу-школяра.

Основними пріоритетами реалізації принципу дитиноцентризму в передшкільній освіті виступають:

— визнання самоцінності дошкільного дитинства, увага і турбота

про кожну дитину, розвиток її індивідуальних здібностей та врахування її наявного індивідуального досвіду;

- збереження дитячої субкультури в організації передшкільної освіти, формування у старших дошкільників цілісної реалістичної картини світу;

- визнання дитини «центральною фігурою» навчально-виховного процесу;

- використання форм, методів, педагогічних технологій навчання з урахуванням вікових особливостей і своєрідності розвитку дитини;

- організація освітнього простору п'ятирічок з урахуванням їхнього фізичного і психологічного розвитку [43].

Розглянемо особливості дитини п'яти років. У старшому дошкільному віці продовжується інтенсивне дозрівання організму дитини. Поряд із загальним ростом відбувається анатомічне формування й розвиток тканин і органів. Важливе значення має окостеніння скелета, збільшення маси м'язів, розвиток органів дихання та кровообігу.

Поруч з інтенсивним фізичним розвитком у старших дошкільників спостерігається й інтенсивний психічний розвиток. Посилюється регулювальна роль кори великих півкуль. Збільшується швидкість утворення умовних рефлексів, особливо інтенсивно розвивається друга сигнальна система, відбувається швидкий ріст нервових клітин та їх паростків. Розвивається й структура великих півкуль головного мозку. Дані досліджень [283, с. 109] показують, що до п'яти років маса головного мозку порівняно з його масою у новонародженої дитини збільшується втричі і до шести років становить 1250-1300 г. Для того, щоб цей процес відбувався ефективно, до кори великих півкуль головного мозку має безперервно надходити потік нервових імпульсів від різних рецепторів: органів слуху, зору, смаку тощо. Зважаючи на це, першорядного значення у навчанні дошкільників 5 років набувають питання науково обґрунтованої організації сенсорних процесів, а також розвитку сприймання як цілеспрямованої діяльності.

Процес психічного розвитку в період старшого дошкільного віку відбувається не тільки за участю подразників першої сигнальної системи, тобто під час безпосередньої дії предметів на органи чуттів, а й на основі другої сигнальної системи, тобто мови, словесних смислових подразнень. Дитина намагається осмислювати слова, достатньо високого рівня досягає її здатність до узагальнення. Тому в цей період швидко розвивається інтелект. У дошкільному віці дитина може розв'язувати завдання трьома способами: наочно-дієвим, наочно-образним і за допомогою логічного міркування. Але провідним у розумовій діяльності дитини передшкільного віку залишається наочно-образне мислення.

Дошкільне дитинство – вік панування мимовільної уваги та пам'яті.

Дитина уважна до того, що являє для неї безпосередній інтерес і збуджує емоції. Вона запам'ятовує те, що приваблює її увагу. У старшому дошкільному віці процеси запам'ятовування характеризуються значною швидкістю та міцністю.

Когнітивний розвиток дитини п'яти років спирається на її мовленнєвий розвиток. Слово фіксує сенсорні еталони, організує процеси мислення, забезпечує можливість логічних міркувань. До початку дошкільного віку дитина практично опановує рідною мовою. Однак її мовлення є ситуативним, воно ще недостатньою мірою регулює власні дії дитини. І тільки за умов правильної організації навчання у дітей старшого дошкільного віку збагачується словник, здійснюється перехід від ситуативної до контекстної та внутрішньої форм мовлення, зростає його регульовальна функція тощо [283, с. 117].

Провідною діяльністю старших дошкільників залишається гра, поряд з якою суттєву роль у психічному розвитку дитини відіграють продуктивні види діяльності – конструювання, малювання, аплікація, ліплення, а також навчання, яку повинно викликати в дитині позитивні емоції. Нервові процеси кори головного мозку в дошкільному віці тісно пов'язані з підкорковими центрами емоцій, які, забарвлюючи процес засвоєння знань і норм поведінки, стають важливим чинником формування особистості. Крім того, навчання повинно бути організовано з урахуванням того, що нервовій системі дошкільника притаманні такі властивості, як легка збудливість, нестійкість і втомлюваність. Тому найвагомішим чинником повноцінного розвитку дитини-дошкільника є раціональна організація режиму. Правильне чергування різних видів діяльності протягом дня, своєчасне харчування, достатня тривалість сну, відсутність перевантажень, як фізичних, емоційних, так і розумових – запорука фізичного, духовного та психічного здоров'я дитини п'яти років [283, с. 121].

У старшому дошкільному віці продовжуються процеси окостеніння скелета, ріст і розвиток усіх систем організму. У цьому віці відбуваються суттєві зміни в усіх органах та тканинах тіла. Зростання сили й рухливості нервових процесів пов'язано з морфофункціональним дозріванням кори великих півкуль головного мозку. Створюються передумови для цілеспрямованої діяльності. Розвиток психіки старших дошкільників напередодні вступу до школи відбувається, головним чином, на основі провідної діяльності цього віку – ігрової, але включаючись поступово до навчальної роботи, діти підкоряються її вимогам, а виконання цих вимог передбачає появу нових якостей психіки – довільність, внутрішній план дії та рефлексія.

Отже, для цілісного розвитку особистості дитини п'ятирічного віку важливе застосування засад дитиноцентризму, врахування дитячої субкультури, повноцінне проживання дитиною кожного вікового етапу, що і є головним завданням діяльності дошкільних навчальних закладів.

4.2 ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ДІТЕЙ П'ЯТИ РОКІВ

Забезпечити повноцінне дитинство – означає надати кожній дитині особисту територію відповідно до її віку здібностей, нахилів та прагнень, створити умови для всебічного розвитку дошкільника. Такою територією виступає освітнє середовище – найвпливовіший стихійний засіб виховання і навчання, у якому відбувається соціалізація дитини дошкільного віку. Створення розвивального середовища в дошкільних навчальних закладах є важливим напрямом реформування дошкільної освіти. Це завдання, яке стоїть сьогодні і перед передшкільною освітою. Тільки за умови грамотної організації розвивального середовища у дошкільному закладі навчально-виховний процес старших дошкільників перетворюється на процес саморозвитку і самовдосконалення особистості, сприяє прояву різних видів її активності (пізнавальної, ігрової, соціальної), набуття ними дошкільної зрілості. Згідно Закону України «Про дошкільну освіту», в дошкільному закладі мають бути створені такі умови, що забезпечуватимуть різнобічний розвиток дитини дошкільного віку, відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду [133]. Таким чином, освітнє середовище виступає основним засобом розвитку особистості дитини та джерелом її знань і досвіду.

Обґрунтуємо сутність поняття, особливості функціонування та принципи формування розвивального середовища дошкільних освітніх закладів в організації передшкільної освіти дітей п'ятироків.

Поняття «середовище» широкіше за обсягом і об'єднує сукупність зовнішніх умов, чинників та об'єктів, серед яких народжується, живе та розвивається організм [294, с. 305]; середовище: як соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини; як оточення; як природні умови, в яких проходить життєдіяльність якого-небудь організму [409, с. 745-746]; середовище – довколишні соціально-побутові умови, обстановка, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов; соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини, оточення [422, с. 745]; середовище – заповнене просторово-наочне, природне і соціальне оточення людини і вказує, що несприятливе оточення особи не дає можливості особистості зростати і розвиватися [303, с. 729].

У філософії існують різні підходи до розуміння, класифікації поняття «середовище». Один з них полягає у тому, що поняття «середовище» можна розглядати у двох аспектах: макросередовище, тобто матеріальний доб-

робут, соціальний лад, культурний рівень суспільства, в якому живе людина, та мікросередовище – оточення, що безпосередньо впливає на дитину: сім'я, навчальний заклад, люди, з якими вона спілкується. Середовище як простір, умови і матеріал для розвитку особистості і як тільки ті умови, які людина здатна пережити і від яких залежить її життєдіяльність. Середовище для різних людей відрізняється не кількісно, а якісно. Підкреслюється необхідність наявності в середовищі людей і їх особистісної взаємозумовленості [375, с. 317].

Слід зазначити, що окремі вчені вважають середовище простором. У термінологічних джерелах простір «виражає порядок розташування одночасно існуючих об'єктів» [424, с. 75] і є «загальним для всіх переживанням, що виникає завдяки органам почуття» [294, с. 369].

Простір як філософську категорію досліджували Аристотель, Г. Бурдє, В. Виноградський, К. Гаус, Демокріт, А. Каверін, І. Кант, І. Ньютон, Платон, М. Хайдеггер, Є. Федоров, П. Флоренський, В. Яковлев та ін.. Так, Демокріт і Етікур ототожнювали простір з порожнечою, що містить у собі реально існуючі матеріальні об'єкти і яка є абсолютною, завжди та всюди однаковою та нерухомою. Аристотель визначав простір як властивість тіл, Г. Лейбниц - як порядок існування об'єктів, а Ньютон уважав простір абсолютним і незалежним від речей, що знаходяться в ньому. У свою чергу, І. Кант визначав простір як «форму всіх явищ, почуттів, суб'єктивну умову чуттєвості, за якої для нас можливе тільки зовнішнє спостереження» [151, с. 56].

Простір є формою буття і як форма буття орієнтує особистість на взаємодію як усередині простору, якщо воно обмежене, так і поза ним. Взаємодія виявляється через буття, тобто визначає зв'язок із категорією часу. Простір власне і задає зовнішній масштаб, вихідну орієнтацію й зумовлює більш конкретні просторові рухи. Виражаючи зміст понять «порядок», «розташування» одночасно існуючих у ньому об'єктів, простір у контексті синергетики можна представити як сполучення хаосу й порядку [344, с. 315].

Сучасне розуміння простору розглянуто в працях Я. Бойана, К. Гауса, Б. Римана, С. Федорова та інших учених, які обґрунтували залежність просторових властивостей від фізичної природи матеріальних тіл, зумовленість фізичних, хімічних властивостей матерії просторовим розташуванням атомів. Учені обґрунтовують три напрями розуміння категорії «простір»: об'єктний (картина світу як сукупність зовнішніх об'єктів), суб'єктний (світ є представленням почуттів та роздумів суб'єктів), діяльнісний (суб'єкт і об'єкт об'єднує діяльність, що створює не лише речі, а і їх сенси) [98, с. 54].

Простір може бути самоорганізованим або бути організованим ззовні. Поряд із фізичним простором виділено біологічний і соціальний просто-

ри.

У соціальному просторі виокремлюється освітній простір як сукупність вчинків його суб'єктів, їхньої навчальної, освітньої діяльності, що забезпечує процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, за якими вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання.

Звернемо увагу на взаємодію середовища та системи. Так, Г. Парсонс виділив чотири системні потреби, врахування яких необхідне при організації середовища, а саме: кожна система має пристосуватися до свого оточення (тобто пройти етап адаптації), прагнути до стану рівноваги, кожна система повинна мати засіб для визначення порядку досягнення цілей і реалізації її ресурсів у порядку їх досягнення (цілепокладання), кожна система має підтримувати свою єдність, внутрішню координацію частин і припиняти можливі відхилення (реінтеграцію) [310, с. 321].

Теорія Г. Парсонса орієнтує побудову взаємодії системи з її оточенням. Термін «оточення» позначає більш близьке розташування чинників, що впливають на людину. Саме в цьому сенсі вживається поняття «довколишнє середовище», що розуміється як середовище перебування певної діяльності як усього людства, так і конкретної людини [98, с. 45]. Водночас Л. Новікова зазначає, що середовище людини є не тільки оточенням, а й тим, що вона сприймає, на яке реагує, з яким вступає в контакт, взаємодіє [298, с. 88]. Поняття «середовище» відрізняється від поняття «оточення» реакцією людини, ступенем його освоєння або силою привласнення, зазначає В. Гриньова [98, с. 65].

Соціологи розглядають середовище в межах соціального мікросередовища, тобто об'єктивної соціальної реальності, яка є сукупністю матеріальних, політичних, ідеологічних і соціально-психологічних чинників, що безпосередньо взаємодіють з особистістю в процесі її життєдіяльності та активно на неї впливають. Мікросередовище при цьому є специфічним виявленням загального соціального середовища (макросередовища) і одним із складників такої тріади як: макросередовище – мікросередовище – особистість [98, с. 66].

Соціальне середовище – це дійсність, довкілля, що оточує дитину, в умовах якої відбувається розвиток людини, формування її особистості. Поняття «соціальне середовище» обіймає матеріальні умови життя суспільства, соціальний та державний устрій, систему виробничих та суспільних відносин та визначений ними характер протікання соціальних процесів і функціонування різних установ, що створюються суспільством [318, с. 156].

Філософський погляд на середовище: оптимальне співвідношення «фізичного», «духовного», «культурного» і «естетичного» середовищ

поділяє А. Уледов [412], Н. Грос [100], С. Паркінсон [311]. А. Уледов у змісті поняття «середовище» передбачає матеріальні й духовні компоненти, що стосовно особистості існують об'єктивно, тобто середовище особистості є об'єктивним чинником її формування. Учений стверджує, що істотний компонент соціального і культурного оточення людини – це духовна атмосфера, що оточує її та передбачає взаємодію різних чинників, включаючи стан суспільної свідомості, зміст і форми, засоби і мету впливу на особистість у системі суспільного навчання і виховання, засоби комунікації, а також психологію груп, до яких особистість входить, спілкується, працює, вчиться, ті норми, правила, системи цінностей, якими регулюється поведінка людей у групі [412, с. 319]. Дослідники Н. Грос [100] і С. Паркінсон [311] під середовищем розуміють соціальне і культурне оточення. С. Паркінсон вважає родину, а також школу первинним соціальним оточенням, де здійснюється «соціалізація особистості», а Н. Грос виділяє елементи середовища, а саме: район, соціальний склад класу, соціологічний і психологічний вплив різних груп, рівень прагнень батьків, релігійну й етнічну приналежність, професійну групу, статок і рівень освіти батьків [100, с. 109]. З позиції психології середовище розуміють як сукупність умов, що оточують людину і взаємодіють з нею як з організмом та особистістю [344, с. 89]. Найзагальнішим є поділ середовища на природне та соціальне. На думку вчених (М. Гамезо, В. Панов, Т. Столяров, В. Ясвін та ін.), середовище охоплює природне, соціальне, культурне оточення.

Отже, «середовище», можна визначити як: речовину, що заповнює простір, а також тіло, що оточує що-небудь; оточення, сукупність природних умов, у яких протікає діяльність людського суспільства, організмів; об'єктивна реальність, що існує за властивими їй законами суспільного розвитку; довколишні соціально-побутові умови, обстановка, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов.

С. Френе висунув концепцію творчого розвитку особистості і приділяв особливу увагу конструюванню середовища, в якому відбувається навчання й саморозвиток особистості. У філософсько-педагогічних працях він описував модель «дитячого заповідника», де метою виховання виступає «максимальний розвиток особистості дитини в розумно організованому суспільстві, що буде служити їй і якому вона сама буде служити» [428, с. 281].

У Ж.-Ж. Руссо теорія розвивального середовища посідає особливе місце. Педагог уважав, що «все прекрасно, коли виходить із рук Творця, усе псується в руках людини». Одним із перших він став розглядати середовище як умову оптимального саморозвитку особистості. В особистості, на його думку, споконвічно закладені сприятливі тенденції саморозвитку, які придушуються авторитарним вихованням і перекручуються суспільством. Жодна з наявних систем виховання не може вважатися ідеальною, оскільки

вона ґрунтується на неприродному для людини соціальному середовищі, що ігнорує природу [364, с. 207].

Щоб виховання було ефективним, необхідно для кожної особистості створювати особливе розвивальне середовище, яке б встановлювало рівновагу між її реальними можливостями й природними потребами. У такому середовищі особистість не одержує готові знання, а вчиться здобувати їх сама, у процесі спостереження за живою природою, на основі власного досвіду. При цьому, як зазначав Ж.-Ж. Руссо, основним джерелом розвитку особистості виступає не широта знань, а вміння самостійно й вдало розпоряджатися ними. У такому спеціально створеному середовищі властивості особистості, розвинені «природовідповідним» вихованням, дозволяють їй зберегти внутрішню волю, незалежність від забобонів й оману суспільства [364, с. 211].

Однією з перших звернула увагу на проблему розвивального середовища М. Монтесорі, яка найважливішою передумовою розкриття дитиною внутрішнього потенціалу вважала вільну самостійну діяльність у створеному педагогом розвивального середовища. Тому, на її думку, завдання педагога полягає насамперед у наданні дитині засобів саморозвитку й ознайомленні її з правилами користування ними. Такими засобами є автодидактичні (самонавчальні) Монтесорі-матеріали, з якими дитина працює спочатку під опікою педагога, а потім самостійно. «Без відповідного середовища немає конструктивної діяльності дитини, – пише М. Монтесорі. – Оточення дитини – це не просто поєднання предметів для ігор або якогось їх застосування, оточення мусить мати цілісну форму (образ) і орієнтуватися на цілісне сприймання дитини, а не на суму його можливостей» [277, с. 213]. Дитині не потрібне дороге середовище. Навпаки, в ньому має бути «визначена (окреслена) незавершеність, але не безформеність» [277, с. 214].

Психологи (Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонтьєв та ін.) вивчали ставлення і розвиток дитини в середовищі. Вчені приділяють особливу увагу проблемі впливу середовища на індивіда. Л.Божович під середовищем розуміють суб'єктивно пережиту людиною об'єктивну реальність, те, з чим вона вступає у взаємодію у своєму житті, і все те, до чого людина певним чином ставиться [46, с. 64]. За Л. Божович , середовище є особливим поєднанням внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, які зумовлюють і динаміку розвитку, і нові якісні утворення, аналізує характер переживань дитини, яка включена в середовище [46, с. 73].

За О. Леонтьєвим, середовищем є все те, що створене людиною: «Це людська творчість, це культура» [243, с. 51]. Учений визначив і описав механізм перетворення невизначеної пошукової активності суб'єкта в предметному середовищі, активності, що викликана і визначена предметами середовища, і має властивості пластичності, випробування і уподібнення

предметам у цілеспрямовану і психологічно регульовану суб'єктивними образами предметів діяльність. Означений механізм сприяє «зустрічі» потреби суб'єкта з предметом, що їй відповідає [243, с. 54]. Крім того, О. Леонтьєв пропонує розглядати у взаємозв'язку «соціальне» і «фізичне» середовище як явище світу, зберігаючи реальну складність цього світу. На його думку, різні чинники середовища впливають на свідомість дитини, що формується [243, с. 53]. В. Давидов розглядає соціум «... як взаємодію індивіда і середовища, як пристосування першого до другого, як підготовку індивіда до певних соціальних інститутів» [106, с. 28-29].

У вивченні механізмів впливу середовища на особистість важливу роль Л. Виготський відводить «соціальній ситуації розвитку», що визначається як особливе сполучення внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, що є типовим для кожного вікового етапу й зумовлює динаміку їхнього психічного розвитку впродовж визначеного вікового періоду. Вчений убачав значення середовища в тому, що воно «по-своєму заломлює і спрямовує будь-яке роздратування, що діє ззовні на людину, і будь-яку реакцію, що йде від людини назовні» [78, с. 321]. Л. Виготський виявив взаємозв'язок розвитку дитини із взаємодіями довколишнього середовища, що залежать від того, в яких взаємодіях із середовищем перебуває сама дитина, при цьому психолог пропонував враховувати зміни як у самому середовищі, так і в розвитку дитини [78, с. 320].

В. Зінченко ввів у науковий обіг поняття «інформаційна і концептуальна моделі середовища», що формуються у свідомості людини для вирішення проблеми точного орієнтування особистості в довколишньому середовищі, формування адекватних уявлень про довкілля [140, с. 577]. Науковець до інформаційної моделі включає первинні дані про об'єкти і стан середовища, а до концептуальної моделі – подальше прийняття рішень щодо поведінки суб'єкта в середовищі. Автор зазначає, що зміст інформаційної і концептуальної моделей в особистості зазвичай не збігається, оскільки людина приймає рішення не лише на основі актуальної інформації про середовище, але і на основі індивідуально набутих знань і досвіду [140, с. 579].

Середовище як вирішальний чинник розвитку особистості розглядається і в дослідженнях педагогів (П. Блонський, Ю. Мануйлов, Н. Мойсейук, Т. Поніманська, І. Підласий та ін.). Так, П. Блонський убачав у вихованні активний процес цілеспрямованого управління становленням особистості дитини, звертав увагу на його тривалість і дію з боку довколишнього середовища. Вчений виокремив суспільне і природне середовище, що оточує дитину, а також його компоненти: 1) школа; 2) вулиця; 3) сім'я; 4) квартал у місті або рідне село; 5) рідне місто і батьківщина [29, с. 50].

Ю. Мануйлов [270, с. 324] виділяє такі функції середовища:

— середовище «є» посередником суб'єкта в досягненні його мети,

тобто створює умови, базу (матеріальні і духовні вигоди, інформаційне поле тощо) для задоволення його потреб, здійснення його діяльності;

— середовище «опосередкує» свідомість, поведінку суб'єкта, є умовою реалізації отриманих знань і сформованих умінь, самореалізації; середовище здатне «усереднювати» суб'єкта; середовище формує особистість, її потреби, впливає на формування інтересів, мотивів тощо. Воно створює його «за своїм образом і подібністю». Суб'єкт вбирає оцінки, погляди, настанови, що панують у середовищі, «несе на собі відбиток середовища».

За Н. Мойсеюк, середовище – це реальна дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини [276, с. 18]; це – соціально-економічні умови життя суспільства, що історично склалися. Т. Стефановська зазначає, що середовище в педагогічному плані – мікросередовище – це світ взаємопов'язаних предметів, явищ та людей, які постійно оточують дитину та зумовлюють її розвиток [387, с. 78]. Характеризуючи середовище, І. Підласий зазначає, що це реальна дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини, в формування її особистості впливають різноманітні зовнішні умови, в тому числі географічні, соціальні, шкільні, сімейні. За інтенсивністю контактів виділяється найближче та віддалене середовище. Автор зазначає, що соціальне середовище (віддалене) – це суспільний лад, система виробничих відносин, матеріальні умови життя, характер протікання виробничих та соціальних процесів тощо. Найближче середовище – це сім'я, родичі, друзі [331, с. 25].

У вітчизняній педагогіці й психології термін «середовище» з'явився в 20-х рр. ХХ ст., коли досить часто вживалися поняття «педагогіка середовища» (С. Шацький), «суспільне середовище дитини» (П. Блонський), «довколишнє середовище» (А. Макаренко), «виховне середовище» (Л. Буєва). У багатьох дослідженнях послідовно й докладно доводилося, що об'єктом впливу педагога має бути не дитина, не її риси (якості) і навіть, не її поведінка, а умови, в яких вона існує: зовнішні умови – середовище, оточення, міжособистісні відносини, діяльність. А також внутрішні умови: емоційний стан дитини, її ставлення до себе, життєвий досвід (суб'єктивна інтерпретація власного буття), настанови, які утворюють таке психічне новоутворення, як «Я – концепція» особистості, тобто її самосвідомість. Сукупність цих умов і визначає поведінку, тактику його життєдіяльності, способи буття. Л. Буєва стверджує, що «виховне середовище» формує особистість, є основою всього способу життя в суспільстві, для соціалізації підростаючого покоління на всіх рівнях – матеріальному, організаційному, кадровому змістовому. Натомість, будучи визначальним, виховне середовище не може виступати ізольовано, воно тісно взаємодіє з виробничим, сімейно-побутовим, політичним тощо, використовуючи їх виховні можливості [56, с. 96].

До проблеми формування особистості в умовах оточуючого її соціуму звернувся колектив трудової школи-комуни М. Пістрака, де ста-

вилася мета – «не тільки познайомити вихованців із сучасністю, але й опанувати нею» [446, с. 10]. Педагоги школи вважали, що освоєння довколишнього середовища має здійснюватися і творчо, оскільки «значення творчості для нашої сучасності навряд чи треба доводити» [446, с. 10]. Виходячи з того, що «елементи творчості можуть бути розвинені в особистості тільки в умовах достатньої свободи й ініціативи» [446, с. 15].

Проблема розвивального середовища, в якому оптимально взаємодіють школа, природне й соціальне середовище, займала особливе місце в педагогічній теорії й практиці С. Шацького. Від початку в досвіді дитячої трудової колонії «Бадьоре життя» (1915-1917 рр.), а потім у Першій дослідній станції з народної освіти (1919-1932 рр.) він створював ефективне розвивальне середовище як цілісну систему факторів й умов для всебічного розвитку особистості.

Розробляючи ідею про те, що середовище справляє виховну дію на дитину, С. Шацький доходить висновку, що для успіху роботи школи необхідно вивчати довколишнє середовище. Це вивчення може йти такими шляхами – через дітей, що виявили вплив середовища у своїх розмовах, творах, малюнках; через безпосереднє знайомство вчителів з родинами, довколишніми людьми, установами; через використання вчителем результатів спеціальних досліджень – економічних, соціологічних, психологічних [443, с. 206-209]. С. Шацький уважав, що розвивальний вплив середовища буде тим вище, чим активніше включаються діти в його вивчення й перетворення. Організуючи різні аспекти життєдіяльності особистості – трудовий, фізичний, розумовий, ігровий тощо, – школа має бути ініціатором соціокультурних змін, «вивчати життя й брати участь у ньому з метою його перетворення» [443, с. 28].

Розвивальне середовище як цілісна соціально-педагогічна система в педагогічній практиці С. Шацького ґрунтувалася на створенні принципово нових організаційних структур взаємодії освітньо-виховних установ. До складу Першої дослідної станції входили ясла й дитячі садки, початкова й середня школи, школа-інтернат, клуб, читальня. Крім того, було створено підструктуру дослідницьких установ і систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Для дослідження проблеми розвивального середовища принципово важливим є також педагогічний досвід А. Макаренка, який створив прецедент соціально-педагогічного проектування розвивального середовища та включив вихованців у процес перетворення довколишнього середовища [264, с. 78]. Ідеї розвивального середовища, за А. Макаренком – широка соціальна відкритість освітньої системи, її кооперація й комунікативні відносини з різноманітними відомствами, виробництвами та культурними центрами [264, с. 89-91].

Педагог-гуманіст В. Сухомлинський, спираючись на ідеї Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстого й С. Шацького, розробив унікальну педагогічну систему становлення творчої й морально розвинутої особистості в умовах спеціального соціуму, організувавши роботу Павлишської середньої школи. Його завдання полягало в тому, щоб «відкрити буквально перед кожним, навіть перед самим пересічним, найважчим в інтелектуальному розвитку вихованцем ті сфери розвитку духу, де він зможе досягти вершини, виявити себе, заявити про своє «Я», черпати сили із джерела людського достоїнства, почувати себе не обділеним, а духовно багатим» [401, с. 79-80]. Джерелом становлення особистості в розвивальному середовищі Павлишської школи була система принципів, прийомів і засобів, реалізація яких зажадала нових концептуальних підходів до всього процесу організації життєдіяльності дітей і дорослих: довірча, активна, творча взаємодія педагогів і вихованців, що створює «колективне духовне життя школи»; настанова на «єдність думки й почуття» як мету процесу виховання особистості; розвиток дарувань, виховання розуму й творчих здібностей кожної особистості, оскільки «будь-яка дитина по-своєму унікальна»; уміння педагога «побачити обдарованість дитини, визначити сферу застосування її інтелектуальних і творчих сил»; надання особистості величезного вибору можливостей для індивідуального розвитку й самовдосконалення, створення «атмосфери різноманітної творчої праці»; максимальне використання специфічних можливостей соціокультурного середовища для вирішення завдань становлення особистості («Школа під відкритим небом», «Свято матері», «Свято першого хліба» тощо) [402, с. 332].

В. Сухомлинський, ґрунтуючись у своїх педагогічних переконаннях на концепції духовно-етичного становлення людини, традиційно розглядав шкільне співтовариство як «основне соціальне середовище», в якому виховуються потреби, розкриваються задатки, формуються здібності особистості [399, с. 242]. Дитина вчиться жити в суспільстві, погоджувати особисті інтереси з інтересами іншої людини, інтересами колективними, суспільними [399, с. 243].

Аналіз педагогічної, психологічної літератури, педагогічної практики засвідчує про інтерес до проблеми формування освітньо-розвивального середовища, що пов'язане з гуманізацією середовища (І. Песталотці, Я. Корчак, В. Сухомлинський); інтеграцією впливу соціального середовища на розвиток особистості (Л. Буєва, С. Моложавий, С. Шацький); організацією цілісного виховного процесу в розвивальному середовищі (М. Монтесорі, Р. Штайнер, Р. Фахрутдінова); створенням комфортного середовища навчального закладу (А. Богуш, О. Воробйова, Т. Лошакова); впливом освітнього середовища (Ш. Амонашвілі, А. Анохін, Ю. Бродський); впливом культурного середовища (А. Трошева, Н. Романченко); освітнього (А. Воронін, С. Дерябо, В. Левін); довколишнього середовища (В. Афа-

насьєв, Г. Тараскіна) на актуалізацію духовно-творчого потенціалу особистості; розвитком, навчанням і вихованням особистості в контексті системи «дитина – освітнє середовище» (І. Баєва, А. Богуш, Н. Гонтаровська, У. Еко, М.Кастельс, К. Крутій, В. Лебедєва, В. Лозова, В. Моляко, Н. Мойсеюк, В. Нечаєв, В. Панов, І. Підласий, О. Писарчук, С. Подмазін, К. Приходченко, Л. Пуховська, В. Рубцов, О. Скідін, І. Улановська, А. Хуторської, В. Ясвін та ін.).

За визначенням П. Лернера, освітнє середовище – це «клімат» для зростання підростаючої людини. Тому його культивування має стати смисловим центром інноваційних удосконалень освіти [245, с. 86].

Під освітнім середовищем С. Роціна розуміє спеціально створене предметне й соціокультурне оточення дитини з різними умовами і засобами здобуття освіти, способами забезпечення продуктивної діяльності [355, с. 34-35].

У дослідженнях учених (В. Давидов, В. Лебедєва, В. Орлов, В. Панов та ін.) прописано вимоги до освітнього середовища, а саме: врахування вікових особливостей дітей та певних психологічних новоутворень віку; організація навчально-виховного процесу на основі провідної діяльності;

врахування взаємозв'язків з іншими видами діяльності; у методичному супроводі освітнього процесу необхідні діагностувальні методики для виявлення психологічних новоутворень особистості [241, с. 26].

Основними інтегральними критеріями збагаченого освітнього середовища, за С. Подмазіним, є: критерій насиченості середовища сенсорними стимулами; насиченість різними видами діяльності; насиченість середовища можливостями для пізнавальної діяльності особистості, для її естетичної та творчої діяльності; ступінь свободи вибору особистістю різних видів діяльності; оптимальна організація діяльності; насиченість середовища взаємодією педагогів і учнів [332, с. 176].

К. Крутій вважає, що змістові характеристики освітнього середовища ДНЗ визначаються тими внутрішніми завданнями, які вона ставить перед собою. Комплексом та ієрархією цих завдань визначають зовнішні (доступні спостереженню і фіксації) характеристики освітнього середовища. До них належать й інші критерії, які умовно можна поділити на такі: змістові (рівень і якість культурного змісту), процесуальні (стиль спілкування, рівень активності), результативні (розвивальний ефект) [231, с. 195].

У найширшому (соціальному) контексті освітнє середовище виконує розвивальну функцію і є будь-яким соціокультурним простором, у рамках якого стихійно або з різним ступенем організованості здійснюється процес розвитку та соціалізації особистості.

Отже, до основних характеристик освітнього середовища визначають його розвивальну спрямованість, змістову насиченість, варіативність можливостей та інтенсивність взаємодії.

З позицій психологічного контексту, розвивальне середовище є певним чином упорядкованим освітнім простором, у якому здійснюється розвивальне навчання (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Л. Занков, О. Леонтьєв, Д. Ельконін й ін.). При цьому під розвивальним розуміють навчання, результатом якого стає здатність, навичка й звичка критично, осмислено й доказово сприймати й переробляти будь-яку інформацію. Розвиток у ході такого навчання полягає «у формуванні суб'єктів освітнього процесу вміння аналізувати інформацію, що різночасно надходить, поступово складати блоки, кожний із яких на цей момент є максимально систематизованим, узагальненим і генералізованим знанням у вигляді понять, суджень й умовиводів, а також у виробленні звички реформувати ці блоки й оперувати ними при вирішенні пізнавальних або практичних завдань» [107, с. 45].

Стосовно актуальності зазначених аспектів, Л. Виготський доводив, що навчання й розвиток особистості є «... найголовнішим питанням, без якого проблеми педагогічної психології ... не можуть бути не тільки правильно вирішені, а й поставлені» [78, с. 374-382]. Вчений сформулював його у вигляді гіпотези: «... процеси розвитку не збігаються з процесами навчання, перші йдуть услід за другими, що створюють зони найближчого розвитку» [78, с. 385]. Єдність, а не тотожність цих двох процесів, перехід одного в інший при надзвичайно складній динаміці, яку не можна описати наперед заданою формулою, – це основа теорії Л. Виготського про навчання та розвиток особистості. Постулат «Навчання – внутрішньо необхідний і загальний момент розвитку особистості» Л. Виготського конкретизується такими положеннями: джерело розвитку та основні закономірності навчання – це спілкування й співробітництво з дорослими й товаришами; між навчанням і психічним розвитком людини завжди стоїть діяльність; навчання створює зону найближчого розвитку, яка потім переходить у сферу актуального розвитку; навчання рухає вперед розвиток, спираючись не тільки на дієздатні функції, а й на ті, які ще зароджуються.

Педагогіка має орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день розвитку (тобто на зону найближчого розвитку) того, хто навчається [77, с. 608]. Розуміння розвитку Л. Виготським як результату виховання і навчання, як просування від «зони актуального» до «зони найближчого» розвитку дитини визначає необхідність наявності в середовищі матеріалів і предметів, з якими дитина може діяти як разом з дорослим, так і самотійно. Діяльність в умовах збагаченого середовища дозволяє дитині проявляти допитливість, пізнавати довкілля без примусу, прагнути до творчого відображенню пізаного. В умовах розвивального середовища дитина реалізує своє право на свободу вибору діяльності. Вона діє, виходячи зі своїх інтересів і можливостей, прагне до самоствердження, займається за власним бажанням. В такому підході до організації дитячої діяльності вже

закладено механізм саморозвитку, самореалізації підростаючої особистості [76, с. 610].

Концепцію Л. Виготського підтримував С. Рубінштейн: «Дитина не розвивається і виховується, а розвивається, виховуючись та навчаючись, тобто саме визрівання і розвиток дитини під час навчання не тільки виявляється, а й удосконалюється» [356, с. 138]. На експериментальній основі концепцію Л. Виготського почали трансформувати у освітнє середовище засновники системи розвивального навчання (В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков).

Отже, вчені розуміють розвивальне освітнє середовище як педагогічний і соціокультурний простір, метою якого є трансляція й відтворення людського досвіду, а також створення умов для стимулювання процесів розвитку й саморозвитку особистості в ході її активної творчої життєдіяльності.

У вітчизняній педагогічній практиці поняття «розвивальне середовище» уперше стало застосовуватися в дошкільній педагогіці, як «комплекс матеріально-технічних, санітарних, гігієнічних, ергономічних, естетичних, психолого-педагогічних умов, що забезпечують організацію життя дітей і дорослих» [317, с. 444]. Створити розвивальне середовище в дошкільній освітній установі – означає забезпечити життєво важливі потреби особистості, яка формується: навчальні, соціальні, духовні. Багатогранність розвивального середовища дошкільної освітньої установи, складність і різноманітність процесів, що протікають у ній, спричиняються виділенням усередині її кількох складових підпросторів: простір інтелектуального розвитку, простір фізичного розвитку, простір ігрового розвитку тощо.

Зміст розвивального середовища має задовольняти всі потреби щодо розвитку дитини та становлення її творчих здібностей, стверджує академік О. Запорожець. Учений розробив психолого-педагогічну концепцію ампліфікації, суть якої полягає в тому, що оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей дитини створюються не форсованим навчанням, а максимальним збагаченням змісту форм дитячої діяльності через спілкування дітей між собою та дорослими [136, с. 2-3].

Учена Н. Гафурова визначає «розвивальне середовище» як сукупність умов і систему відносин навколо дитини, що сприяють виявленню і подальшому розвитку її обдарованості, стимулюють різноманітну творчу діяльність. Елементами цього середовища вона вважає соціальне оточення, зміст освіти, технології навчання, організаційні форми і моделі взаємодії суб'єктів освітнього процесу [83, с. 56]. Автор виділяє соціально-педагогічні умови розвивального середовища: перехід на особистісно-зорієнтовану освіту шляхом побудови єдиного освітнього простору і сприятливих умов; неперервність і наступність середовища як інтеграцію наукових дисциплін; різноманітність видів діяльності з урахуванням інтересів і здібностей дитини;

технологія навчання, що сприяє розвитку творчого начала, стимулюванню мислення [83, с. 59].

В. Гриньова пропонує щоб освітній простір виступав як розвивальне освітнє середовище, у ході взаємодії компонентів, що входять до його складу, воно має набути певних властивостей: гнучкість, що позначає здатність освітніх структур до швидкого перебудовування відповідно до потреб особистості, що змінюються, довколишнього середовища, суспільства; неперервність, що виражається через взаємодію й наступність у діяльності елементів, що входять до неї; варіативність, що припускає зміну розвивального середовища відповідно до потреб населення в освітніх послугах; інтегрованість, що забезпечує вирішення виховних завдань за допомогою посилення взаємодії структур, що входять до неї; відкритість, що передбачає широку участь всіх суб'єктів освіти в управлінні, демократизацію форм навчання, виховання й взаємодії; саморозвиток і саморегуляція, засновані на процесах розвитку й само-розвитку особистості; настанова на спільне діяльне спілкування всіх суб'єктів освітнього процесу, що здійснюється на основі педагогічної підтримки як особливої, схованої від очей вихованців, позиції педагога повага до особистості, заснована на визнанні здібностей, точок зору, індивідуальних цінностей кожної особистості, що підсилює їх самооцінку й формує в нього вміння ризикувати, приймати творчі рішення [98, с. 49].

Основним структурним компонентом у розвивальному освітньому середовищі є освітня установа. Цей соціальний інститут здатний найбільш оперативно реалізувати соціально-педагогічні зв'язки й організувати взаємодію, що приводить до інтегративних форм співробітництва, диференціації, появу нових потреб, зміну режиму життєдіяльності й функціонування.

За В.Слободчиковим, основними принципами організації розвивального навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу є такі: визнання самобутності особистості кожної дитини; врахування унікальності особистості кожної дитини; пріоритет особистого розвитку, при якому навчання виступає як засіб розвитку особистості, а не як самоціль; орієнтація на зону найближчого розвитку кожної дитини, що забезпечує максимальну ефективність її саморуху, саморозвитку, самовиховання; орієнтацією на внутрішню мотивацію навчання, а не зовнішню, що підкріплюється оцінкою, покаранням тощо; емоційно-ціннісною орієнтацією навчально-виховного процесу на єдність почуття й думок, що досягається підтримуванням особливої системи відносин [382, с. 177-178].

Науковець Н. Гонтаровська, експериментально досліджуючи психолого-педагогічну модель розвивального освітнього середовища, серед пріоритетних завдань педагогічно керованого освітнього середовища називає:

- 1) індивідуальні, притаманні кожній дитині способи оптимального

розвитку її інтересів, здібностей та особистості загалом, її можливостей у саморозвитку (самовизначенні та самоорганізації);

2) формування загального освітнього простору для організації активної діяльності, життєтворчості кожної дитини на основі конструктивного середовищного підходу (інтеграція різновікових інститутів соціалізації на період шкільного навчання, тобто створення освітнього конструктиву: дошкільний заклад – школа – позашкільний заклад – гімназія – університет);

3) наявність технологічності, що передбачає паралельне використання в освітньому середовищі безлічі різноманітних освітніх та виховних технологій із метою реалізації поставленої мети і завдань;

4) розвиток механізмів підтримки духовного, психічного та фізичного здоров'я дітей;

5) практичну усвідомленість унікальності дитини, її самодостатності з боку всіх учасників навчально-виховного процесу;

6) доступність і рівні можливості здобуття якісної освіти за умов варіативності змісту та форм навчання [91, с. 113].

Моделювання освітнього розвивального середовища в дошкільному навчальному закладі за К.Крутій повинно здійснюватися відповідно до низки принципів [231]. Зазначимо їх.

Принцип дистанції, позиції у процесі взаємодії передбачає підтримку візуальної взаємодії і формування умов для довірчого спілкування: дорослий – дитина, дитина – дитина (різновисокі меблі, розмір і планування приміщень), а також можливість вибору дистанції взаємодії з урахуванням особистісних уявлень.

Принцип активності включає всі приміщення у діяльне середовище. Надання можливості вільно й самостійно моделювати середовище, діяти в ньому (спортивні комплекси, «стіна творчості», кольорово-звуковий дизайн; наявність умов для відтворення дитиною дорослих форм діяльності: кухонний блок, ванні кімнати тощо).

Принцип стабільності і динамічності дозволяє, з одного боку, змінювати середовище, що оточує дитину, нею самою або дорослим, при використанні мобільних елементів устаткування зі змінними габаритами; з другого боку, стійкість, стабільність, що виявляється в постійності складу групи дітей, у надійності і захищеності дитини від небажаних вторгнень навколишнього світу.

Принцип комплектації і гнучкого зонування передбачає використання устаткування, що трансформується для забезпечення інтенсивності сфер активності (фізкультурні, музичні, театральні, лабораторії, творчі майстерні, кухні, пральні, «виробничі майстерні» тощо). Вільне планування будівлі ДНЗ у взаємозв'язку внутрішнього і зовнішнього середовища.

Принцип емоціогенності, індивідуальної комфортності й емоцій-

ного благополуччя кожної дитини і дорослого дозволяє надання «особистісного простору», можливості усамітнитися, зайнятися улюбленою справою, поєднання звичних і неординарних елементів в естетично організованому середовищі: насичення витворами мистецтва, які забезпечують залучення до загальнокультурних і національно-значущих цінностей, формують загальну базову культуру.

Принцип відкритості – закритості передбачає взаємодію і зв'язок із природою, надання можливості батькам брати участь в організації середовища, урахування особливостей, інтересів, схильностей дошкільників, що дозволяють індивідуалізувати освітній процес у ДНЗ; надання можливості дитині виражати своє «Я»; виключення всього, що веде до порушення Прав дитини; урахування статевих і вікових відмінностей; орієнтація на зону найближчого розвитку дитини.

Реалізація зазначених принципів у процесі побудови предметно-розвивального середовища, стверджує К. Крутій, дозволяє забезпечити максимальний психологічний комфорт для кожної дитини, створити можливості для реалізації її права на вільний вибір виду діяльності, ступеня участі в ній, способів її здійснення і взаємодії з тими, хто оточує. Водночас таке розвивальне середовище дозволяє вихователю вирішувати конкретні освітні завдання, залучаючи дітей до процесу пізнання і засвоєння навичок і вмінь, розвиваючи допитливість, творчість, комунікативні здібності [184, с. 257].

К. Крутій підкреслює, що для дітей старшого дошкільного віку середовище має розкритися новими щаблями свободи, які дитина може освоїти або відкинути [231, с. 167].

Як зазначає А. Богуш, розвивальне середовище створює потенційні можливості для позитивного впливу різноманітних чинників у їх взаємодії на інтелектуальний розвиток дитини і формування цілісної особистості [36, с. 13]. Створення такого середовища, зазначає автор, в дошкільному навчальному закладі передбачає урахування таких вимог: стимуляція пошукової діяльності, мовленнєвої активності дитини і стимульованою мовленнєвою взаємодією педагога і дитини. А. Богуш виокремлює три типи мовленнєвих середовищ: стихійно-нестимульоване, стимульоване і актуальне [38, с. 115].

Успішне формування пізнавальної активності у дошкільників можливо тільки в рамках розвивального середовища як особливим чином організованому педагогічному просторі, в рамках якого структуруються кілька взаємопов'язаних підпросторів, що створюють найбільш сприятливі умови для розвитку і саморозвитку кожного включеного до неї суб'єкта, зазначено в програмі «Дитина» [339, с. 12]. У такому середовищі можливо одночасне включення в активну пізнавально-творчу діяльність усіх дітей групи. За програмою «Дитина», основні ознаки розвивального середовища такі: індивідуально-зорієнтована модель взаємодії між дітьми, мета якої

полягає у становленні дитини як особистості, забезпеченні психологічного захисту дитини; знання, вміння і навички розглядаються не як мета, а як засіб навчального розвитку особистості; засобами спілкування є розуміння, визнання і сприйняття особистості дитини, спроможність дорослого стати на її позицію. Дитина не «перебуває» у середовищі, а переборює його, і «переростає» його, постійно змінюється, стає іншою щохвилини [339, с. 22].

Отже, освітнє середовище для виконання своєї ролі має виконувати розвивальну функцію. Забезпечення розвивального освітнього середовища в навчально-виховному процесі передшкільної освіти є важливою умовою ефективної підготовки дитини до школи, майбутнього самостійного життя.

Зазначимо, освітнє розвивальне середовище в навчально-виховному процесі п'ятирічок створює соціокультурний простір, здійснює процес розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку на основі наступності і перспективності основних взаємопов'язаних освітніх етапів розвитку дитини – дошкільної, передшкільної та початкової освіти. Освітнє розвивальне середовище дошкільного навчального закладу для дітей п'яти років є чинником організації взаємодії особистості дитини та інших суб'єктів освіти дошкільного навчального закладу, базою і передумовою соціалізації індивіда. Воно має бути організоване так, аби спонукати дитину до виконання активних пізнавальних дій, фізичних та психологічних можливостей, забезпечити життєво важливі потреби особистості, що формується: навчальні, соціальні, духовні.

Серед основних функцій розвивального середовища в навчально-виховному процесі старших дошкільників виділяємо такі :

- розвивальна інтегративна функція;
- функція формування певного рівня освіти і соціального задоволення на певній території;
- стимулювальна функція середовища, що розвиває у п'ятирічок пізнавальний інтерес, мотивує їх до дій. Визначальна роль відводиться вихователю, який стимулює розвиток дитини;
- функція збереження психологічного здоров'я. Освітнє розвивальне середовище є найважливішим для дитини чинником, що впливає на її позитивний емоційний стан у навчально-виховному процесі;
- виховна функція середовища реалізується через співробітництво, в педагогічному просторі дитина-педагог-дитина, позитивні взаємостосунки.

Розвивальне середовище п'ятирічок повинно служити інтересам і потребам дитини, збагачувати розвиток специфічних видів діяльності, забезпечувати зону найближчого розвитку дитини, спонукати робити свідомий вибір, приймати самостійні рішення, розвивати творчі здібності, а також формувати особистісні якості старших дошкільників та їх життєвий

досвід.

Як зазначає Н. Шаховська, середовище для дітей п'ятирічок – це поле діяльності, спосіб життя, передання досвіду, творчість. Вона вимагає від дитини пошуку способів пізнання, стимулює дослідницьку діяльність. Це середовище мінливе, динамічне [442, с. 11].

Отже, розвивальне середовище в передшкільній освіті – комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життя дітей п'ятирічного віку у дошкільному закладі, фізичний, психологічний та розумовий розвиток дитини та сприяють в подальшому її літичному переходу від передшкільної до початкової освіти.

4.3 ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ЛАНОК ОСВІТИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ П'ЯТИ РОКІВ

Наступною педагогічною умовою організації передшкільної освіти було обрано наявність партнерської взаємодії вихователів ДНЗ, вчителів початкової школи і батьків майбутніх першокласників. Проблемі категорії «взаємодія» приділяли увагу В. Вернадський, В. Соловйов, П. Флоренський, К. Цюлковський, А. Чижевський, К. Кедров та ін. Учені розглядали взаємодію як явище, методологічну категорію, засадничий принцип філософії. З цим поняттям пов'язують потребу людини у спілкуванні, навчанні, освіті, власному розвитку (К. Абульханова-Славська, А.Авер'янова, Л. Архангельський, В. Афанасьєв, Л. Буєва, І. Жбанкова, М. Качан, В. Князева та ін.) та описують її основні характеристики. Педагогічний аспект взаємодії розглядався багатьма вченими. Базові положення категорії «взаємодія» розглянуто в роботах Ю. Бабанського, М. Данилова, Л. Новікової та ін.

Поняття «взаємодія» в найзагальнішому значенні відображає універсальну, загальну форму руху, вплив об'єктів один на одного. Під взаємодією розуміється процес одночасного впливу двох або більше систем одну на одну, як найбільш загальну форму зміни їх станів, властивостей [321, с. 243]. Для людини це виявляється у прагненні до взаємодії з різними об'єктами довколишнього світу. Через взаємодію людина досягає природні та суспільні явища, закономірності, процеси, орієнтується в довкіллі, визначає способи свого мислення і поведінки, пізнає інших і себе. Звернемося до загальнонаукових уявлень про взаємодію.

Взаємодія (interaction, communication): дія тіла або часток один на одного, що приводить до зміни його стану чи руху; цілеспрямований (керований) обмін інформацією та/або в суспільстві між системами [422, с. 47].

Найкраща взаємодія живих систем є умовою їхньої ефективної спільної діяльності в складі більших систем: так, найкраща взаємодія членів колективу є умовою його ефективної діяльності: вплив (influence) – дія, що будь-ким (чим-небудь) на кого-небудь (що-небудь) з метою домогтися певного результату; дія (action, operation): функціонування, робота; вплив, керуючий сигнал; одиниця поведінки, діяльності, в процесі якої досягається елементарна мета [426, с. 48].

Практично кожна наука визначає специфіку взаємодії з урахуванням предмета та методів дослідження. Це зумовлено цільовими настановами взаємодії, її змістом, суб'єктивним і об'єктивним складом учасників взаємодії.

У філософському словнику «взаємодія» тлумачиться як «філософська категорія, що відображає особливий тип відношень між об'єктами, за якого кожен з об'єктів діє (впливає) на інші об'єкти, внаслідок чого вони змінюються, водночас зазнаючи впливу з боку кожного з цих об'єктів, що, у свою чергу, зумовлює зміну його стану. Її фундаментальне значення зумовлене тим, що вся людська діяльність у реальному світі, практика, а саме: наше існування і відчуття його реальності ґрунтуються на різноманітних взаємодіях, які людина здійснює і використовує як засіб пізнання, знаряддя дії, способ організації буття» [424, с. 47]. Специфічними ознаками філософської категорії «взаємодія» є умовність і суперечність: з одного боку, процес взаємодії є схемою, що ідеалізується, виокремлюється з об'єктивного процесу руху матерії, а з іншого – це будь-який процес, що відбувається за тих чи тих причин [387, с. 74].

Отже, у філософії взаємодія як категорія позначає загальну форму взаємозв'язку тіл і явищ. З філософського погляду, це категорія, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємну зумовленість, зміну стану, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого [424, с. 288].

У психології «взаємодія» трактується як «процес безпосередньої взаємодії об'єктів (суб'єктів) один з одним, що викликає їх взаємний зв'язок» [344, с. 113]. Взаємодія виражає динамічну рівновагу, інтер- та інтрапсихічні зв'язки психічних процесів, явищ, властивостей станів. Один із психологічних законів підкреслює зв'язок розвитку особистості та діяльності. Цей зв'язок лежить в основі розуміння педагогічної значущості взаємодії, в якому і через яке розкривається вся складна система здібностей – предметно-практичних і душевних [344, с. 114].

Взаємодія є одним з основних способів активізації саморозвитку і самоактуалізації людини. Його додатковий ефект – міжіндивідуальний вплив, що базується на взаєморозумінні і самооцінці [344]. Психологічний аспект у вивченні взаємодії дозволяє побачити детермінанти психічної активності індивіда, встановлення психічної спільності взаємодіючих суб'єктів, поява різних ефектів спільної діяльності і спілкування.

Учені (О. Леванова, М. Неведська, В. Петровський, С. Ромашина, М. Ромм) зазначають, що найбільш загальними ознаками будь-якого виду взаємодії є: одночасність, двобічність, закономірність зв'язків, взаємозумовленість станів її сторін, внутрішня самоактивність суб'єктів. Так, за М. Неведською взаємодія – це процес, який завжди має певну протяжність у часі й пов'язаний зі зміною станів об'єктів, включених у взаємодію. Ці зміни взаємозумовлені й можуть мати як суб'єктивний (внутрішній), так і об'єктивний (зовнішній) характер. Virізняють такі сутнісні ознаки взаємодії об'єктів: одночасність їх існування; двобічність зв'язків, взаємопереходів суб'єкта в об'єкт і навпаки; закономірність зв'язків на рівні сутності; взаємозумовленість зміни станів сторін; внутрішня активність об'єктів [288, с. 25]. Дж. Мід взаємодію між людьми розглядає як неперервний діалог, у ході якого вони спостерігають, вивчають і розуміють наміри один одного та реагують на них, ставлячи себе на місце іншого [460].

Взаємодія є також основою становлення самосвідомості. На думку Дж. Міда, «неможливо уявити собі самосвідомість, яка виникла б поза соціальним процесом. Якщо вона сформувалась, ми зможемо уявити собі людину усамітнену до кінця її життя, але ця людина буде компаньйоном для самої себе, буде здатна думати та спілкуватись із собою так, як вона раніше спілкувалася з іншими» [460, с. 36]. У розвитку самосвідомості можна виділити дві соціальні фази, на яких людина вчиться орієнтації в загальній соціальній системі та водночас розуміє власну ідентичність. Цей процес Дж. Мід пояснює на прикладі гри, яка виступає у двох формах: індивідуальна гра «play» та колективна гра «game» [460]. У процесі індивідуальної гри дитина постійно змінює свою роль, приміряє на себе ролі інших, спонукає до діалогу. Вона навчається не лише відчувати роль іншої людини, але й саму себе, оскільки її ідентичність підтверджується реакціями на неї з боку інших і її власними реакціями на поведінку оточуючих. Під час колективної гри дитина засвоює сукупність ролей, які виконували інші, а власні дії залежать від дій інших учасників, котрі, у свою чергу, теж впливають на поведінку інших. Тому дитина має навчитися одночасно виконувати кілька ролей, що і відбувається під час прийняття ролі іншого. Дж. Мід підкреслював, що саме це є важливим у розвитку спільної діяльності (співробітництва), яке неможливе без спільного коригування поведінки для досягнення вагомих для всієї групи результатів [460].

Учені Дж. Джоунс і С. Джерард виокремлюють чотири типи взаємодії: псевдо-відповідний, асиметрично-відповідний, реактивно-відповідний і взаємо-відповідний. У ході псевдо-відповідної взаємодії партнери не реагують один на одного: кожен з учасників має власні бачення ситуації, внутрішній план, якого він дотримується. Така взаємодія визначається правилами, що не припускають важливих змін, однак можливі різні стилі їх виконання. Прикладом такої взаємодії є ігри, виконані щоденних ритуалів: при-

вітання, прощання, взаємодія під час офіційних церемоній. Асиметрично-відповідна взаємодія передбачає наявність лише одного з учасників плану дій, тоді як інший може лише реагувати на дії першого, маючи обмежені можливості для виявлення власної ініціативи. Прикладом такої взаємодії є викладання. Реактивно-відповідна взаємодія припускає, що кожен з її учасників реагує лише на останній рух іншого, не маючи власного плану взаємодії, що трапляється у незв'язливій бесіді, коли партнери постійно змінюють тему. Взаємо-відповідна взаємодія припускає наявність мети та плану в кожного з партнерів і при цьому реакцію на дії один одного. Прикладом такої взаємодії можуть бути дискусії чи перемови [247, с. 28].

З психологічної погляду, будь-яка педагогічна система може бути розглянута як форма взаємодіючих у ній людей: вихователів і дітей, учителів і школярів, викладачів і студентів. На думку Х. Лійметса, «весь процес виховання можна схарактеризувати як взаємодію його учасників. Не лише вихователь впливає на дітей, але й вони впливають на вихователя» [247, с. 15].

З педагогічного погляду «взаємодія – особлива форма зв'язку між людьми, процесами, діями, явищами, в результаті якої відбувається зміна їх початкових якостей або станів. Вона веде до синтезу, інтеграції об'єктів, до єдності дій» [319, с. 30].

Педагогічна взаємодія – це особлива форма зв'язку між учасниками освітнього процесу, яка передбачає взаємозбагачення їхньої інтелектуальної, емоційної, діяльнісної сфери; їхньої координацію і гармонізацію. Педагогічна взаємодія означає чіткий розподіл функцій, взаємне делегування, дотримання прав і обов'язків сторін взаємодії [319, с. 31]; «це процес, що відбувається між вихователем і вихованцем у перебігу навчально-виховної роботи і спрямований на розвиток особистості дитини» [319, с. 242].

Сучасне трактування педагогічної взаємодії є різновидом соціальної взаємодії людей і розглядається як: педагогічне спілкування (О. Бодальов, В. Кан-Калик, О. Леонтьєв, І. Зимня, С. Кондратьєва та ін.); педагогічна система, що об'єднує кілька самостійних структурних компонентів, які підпорядковані, цілям освіти, формуванню розвиненої особистості кожного вихованця (А. Бойко); спосіб організації навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський, В. Бондар, О. Киричук, О. Кіліченко та ін.); особливий вид педагогічної діяльності (Р. Берне, К. Роджерс, Б. Джойс, Л. Тайлер та ін.); істотна характеристика педагогічного процесу (В. Сластьонін); сукупність педагогічних ситуацій (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Н. Тарасевич, В. Семиченко та ін.); взаємна активність вихователів і вихованців (Н. Мойсеюк); процес виховання в сучасному розумінні (І. Бех, І. Підласий).

«Педагогічна взаємодія», зазначає Є.Ільїн, трактується як «особлива форма зв'язку між учасниками освітнього процесу. Вона передбачає взаємозбагачення їх інтелектуальної, емоційної, діяльнісної сфери учасників

освітнього процесу; їхню координацію і гармонізацію; особистісний контакт вихователя і вихованця (-ів), випадковий чи навмисний, тривалий чи короткочасний, вербальний чи невербальний, такий, що як наслідок має взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, відносин, настанов. Педагогічна взаємодія може виявлятися у вигляді співпраці, суперництва...» [142, с. 300].

В. Семенов висунув тезу, згідно з якою основою теоретичної концепції педагогіки є педагогічна взаємодія сторін, і запропонував таку класифікацію:

взаємодія вихователя і вихованця; процес, що створює види діяльності (пізнання, гра, праця, спілкування); процес, у якому з одного боку розвивається і формується особистість вихованця, а з іншого – вдосконалюється особистість вихователя [376, с. 96].

В. Котюков стверджує, що педагогічна взаємодія – це доцільні контакти педагога з дитиною (тривалі чи тимчасові), метою яких є зміни у поведінці, діяльності й стосунках дитини. Сутність педагогічної взаємодії, на думку вченого, полягає в тому, що однобічний вплив змінюється взаємодією, в основі якої – спільна діяльність педагога та вихованців. Основними параметрами її є взаємини, взаємоприйняття, підтримка, довіра [225, с. 86]. Педагогічна взаємодія розвивається, якщо забезпечується знання загальних індивідуальних закономірностей проявів і розвитку індивідуальності, а також психіки як дитини, так і педагога [155, с. 3].

За О. Киричуком, педагогічна взаємодія є спільною роботою педагога і вихованця, яка засновується на їхньому взаєморозумінні [155, с. 5-6]. Автор убачає в педагогічній взаємодії єдність виховання (передання цінностей як зміст педагогічної праці) та спілкування (форма організації педагогічного процесу). Головним у цій концепції є поняття «спільна робота». Видові ознаки, які, власне, і характеризують педагогічну взаємодію як специфічне явище, становлять її складові – виховання і спілкування [155, с. 9].

В. Маралов під педагогічною взаємодією розуміє взаємодію педагогів і учнів, у результаті чого здійснюється процес їхнього особистісного зростання та змін [271, с. 34].

Є. Коротаєва розглядає педагогічну взаємодію як детермінований освітньою ситуацією особливий зв'язок суб'єктів і об'єктів освіти, заснований на інформаційній, організаційно-діяльнісній та емоційно-емпатійній єдності, що призводить до кількісних або якісних змін у організації педагогічного процесу. Педагогічна взаємодія, як доведено у її праці, ґрунтується, із філософського погляду, на прямому і зворотному зв'язках об'єктів, із психологічного погляду – на послідовності процесів інтеріоризації (присвоєння) та екстеріоризації (винесення за межі) суб'єктів освіти, з педагогічного погляду – на кількісних і якісних змінах в організації педагогічного процесу, використанні індивідуальних, колективних та групових форм роботи

[219, с. 65].

Згідно з цією теорією, виділяються такі види взаємодії: деструктивна (руйнівна), рестриктивна (обмежена) і конструктивна (розвивальна) Авторка визначає напрями досліджень педагогічних взаємодій: «мета», «мезо» і «мікро» сфери. Інтерактивне навчання, на її думку, занурене у спілкування та взаємодію, зберігає кінцеву мету й основний зміст освітнього процесу, але видозмінює форми з транслуючих на діалогові та полілогові [219, с. 71].

У свою чергу, В. Крисько виокремлює такі види взаємин: міжособистісний, міжгруповий, міжіндивідуальний. Міжособистісна взаємодія – випадкові чи спеціальні, приватні чи публічні, довгострокові чи короткочасні, вербальні чи невербальні контакти двох і більше осіб, які викликають взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, відносин і настанов [233, с. 153]. Навчальну взаємодію можна розглядати як один із підвидів міжособистісної взаємодії системи: студенти – викладач – студент, яка має відкритий, цілеспрямований різночасовий, вербально-невербальний характер.

На думку В. Гриньової, найважливішою характеристикою особистісного аспекту педагогічної взаємодії є можливість впливати один на одного та викликати реальні перетворення не лише в пізнавальній, а й особистісній сферах [98, с. 151].

Учені (Є. Євладова, Л. Логінова, Н. Михайлова) виокремлюють такі функції педагогічної взаємодії: перетворювальну – стосовно предмета, завдань і змісту спільної діяльності, її суб'єктів, умов взаємодії; пізнавальну – стосовно спільно «відкритого» довколишнього середовища, взаємозв'язків між людьми; ціннісно-орієнтаційну – визначає становлення та розвиток соціокультурних цінностей, настанов, головних поведінкових орієнтацій у педагога та дітей; комунікативну – яка є не лише процесом трансляції інформації, власного досвіду, а й двобічним процесом спілкування між педагогом та учнями, між самими дітьми [125, с. 119-121].

Ученими виділено такі елементи педагогічної взаємодії:

— взаємопізнання як упізнавання один одного, позитивне оцінювання індивідуальних та особистісних рис, можливостей і здібностей;

— взаєморозуміння як стан спільності та взаємності досягнення сенсу та мотивів суб'єктів діяльності та міжособистісних відносин, очікування адекватної ідентифікації та готовність до неї, що дозволяє досягати мети спільної діяльності або спілкування, максимально сприяє дотриманню інтересів, що надає можливості для саморозкриття здібностей кожного;

— взаємовплив, що викликає зміну поведінки, думок, почуттів учасників;

— взаємовідносини як двобічна готовність до спільних дій [125, с. 123].

У працях зарубіжних авторів (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) педагогічна взаємодія, абоінтеракція, в навчанні розглядається через положення гуманістичної та когнітивної психології. Навчанню в малих групах співробітництва (cooperative learning) присвячені праці Р. Сланим («навчання в команді»), Д. Джонсона та Р. Джонсона («навчаємося разом») Ш. Шаран («групові дослідження»). Р. Олрайт розглядає взаємодію як «спосіб, який забезпечує спілкування учнів один з одним, або як необхідну соціальну природу навчальної поведінки, навчальної педагогіки в загальному розумінні» [460]. Це «розуміння» включає власний внесок учня в управління навчанням із педагогічними наслідками його більш глибокого залучення, підвищеної самоповаги, більшої впевненості до подальшого бажання взаємодіяти завдяки сприятливій емоціональній атмосфері на уроці.

Оптимальною формою взаємодії є навчальна співпраця. Останні роки проблему навчальної співпраці активно розвивають А. Мудрик, В. Ляудіс, В. Панюшкін та ін. Саме такі відносини, які складаються під час співпраці, найбільш ефективно сприяють розвитку учнів як суб'єктів діяльності, становленню їхньої активної життєвої позиції. Лише в суб'єкт-суб'єктній взаємодії є можливим діалог, позитивний розвиток і зміни особистості. Саме цей тип взаємодії створює більш сприятливі умови для формування особистості [260]. На думку В. Ляудіс, основою взаємодії – співпраці при розв'язанні продуктивних навчально-пізнавальних задач (продуктивної навчальної взаємодії) – є міжособистісні стосунки вчителя з учнями. Автор цієї концепції підкреслює, що система міжособистісних стосунків, до якої включено навчальну діяльність, впливає на об'єктивні характеристики навчання, виникнення психічних новоутворень [260, с. 98].

У педагогічній взаємодії О. Киричук важливе місце відводиться спілкуванню як специфічній формі педагогічної взаємодії та спільній діяльності та як вияву суб'єкт-об'єкт-суб'єктних відносин. Спілкування і спільна діяльність пов'язані; оскільки спілкування є атрибутом спільної діяльності й самостійною цінністю, воно водночас тією чи тією мірою опосередковується нею. Будь-яка взаємодія забезпечується рівністю відносин, але в його основі лежить нерівність позицій суб'єкта, що ініціює вплив, і об'єкта, що його сприймає [155, с. 12].

Суб'єкт-суб'єктний вид взаємодії в навчальному процесі можна назвати інтерактивним. Інтерактивний процес характеризується високою інтенсивністю комунікації, спілкування, обміном діяльністю, зміною та різноманітністю видів діяльності, процесуально (зміною станів учасників), цілеспрямованою рефлексією учасників діяльності та взаємодії, постійний зв'язок із життям [260, с. 118].

Широке визначення поняття «інтерактивна взаємодія» дає педагогічна психологія. Так, Б. Бадмаєв вважає, що «під час інтерактивної взає-

модії у процесі навчання педагог спілкується не з кожним учнем окремо та не з усім класом одразу (фронтально), а опосередковано з кожним учнем через навчальну групу та/або засоби навчання. У ході такого спілкування здійснюється не лише процес пізнання, процес особистісного зростання учнів, але й процес взаємодії особистостей, де кожен має право на свій погляд, може відстоювати свою позицію, виконувати свою роль. У цьому випадку можна говорити про те, що здійснюється не лише «обмін символами», а й «обмін сенсами» між учасниками інтерактивної взаємодії» [17, с. 58].

В. Терещенко під інтерактивною взаємодією розуміє «єдність педагогічного спілкування і педагогічної взаємодії, що спрямована на об'єднання учнів навколо спільної діяльності навчально-виховного змісту і яка забезпечує її успішне виконання, дозволяючи досягти психолого-педагогічних цінних результатів» [406, с. 22]. На її думку, інтерактивна взаємодія використовує діалогічну взаємодію як засіб, що дозволяє об'єднати учнів навколо виконання спільної діяльності, знайти шлях до взаєморозуміння з учнями.

Педагогічна взаємодія включає правильне співвідношення як педагогічний вплив, так і його активне сприйняття, власну активність вихованця, яке проявляються у відповідних впливах на самого себе і педагога. Характер прояву активності вчителя і учня в навчальній і позанавчальній діяльності може бути різним, і звідси можуть спостерігатися різні варіанти взаємодії [325, с. 77].

У педагогіці, за В. Питюковим, активно використовуються крім поняття «педагогічна взаємодія», поняття «дидактична взаємодія». Перше – виступає родовим до другого, а друге конкретизує перше, вважає В. Питюков [325, с. 79].

Учений стверджує, що будь-який дидактичний вплив і взаємодія є педагогічною (в сенсі навчальною), але не будь-який педагогічний вплив і взаємодія є дидактичною (вони можуть бути переважно виховними та/або розвивальними). У цьому питанні про співвідношення цих типів взаємодії слід покладатися на співвідношення виховання і навчання, що традиційно трактується як два взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих процеси, спрямованих на різнобічний і повноцінний розвиток особистості. Основна педагогічна ідея цих понять полягає в тому, що процес виховання і навчання не є механічною сумою впливу вихователя на активність вихованця [325, с. 81].

Продуктивним підходом до розкриття структури та змісту взаємодії служить концепція дидактичного комунікативного впливу педагога, що була розроблена С. Ромашиної [354, с. 369]. Найбільш пильна увага в її роботах приділяється педагогічній взаємодії і відносинам учасників освітнього процесу. У колі питань, пов'язаних з оптимізацією педагогічного спілкування, педагогічних відносин, проблема дидактичного комунікативного

впливу (ДКВ) педагога на дитячий колектив є однією з центральних. Учена стверджує, що феноменологія дидактичного комунікативного впливу педагога на дітей дозволяє констатувати, що це ще одна базова категорія педагогічного процесу. Це спрямування на навчання і виховання сукупності мовленнєвих дій педагога, здійснення функції комунікації, це такий вплив педагога, який створює умови для взаємодії і в основі якого лежить його спілкування з дітьми. Дидактичний комунікативний вплив – складний психолого-педагогічний феномен або явище, яке фіксує суттєві характеристики низки наукових понять: «вплив», що розглядається як вплив на об'єкт з метою зміни його основних характеристик; «комунікативний вплив» – вплив, що реалізовується засобами вербальної і невербальної комунікацій; «дидактично комунікативний вплив» – навчальний вплив педагога на дітей, що реалізовується в педагогічній взаємодії, формою якого є спілкування; «вплив педагога на дітей» – вплив педагога на дітей – сукупний суб'єкт педагогічної взаємодії [354, с. 390].

Дидактичний комунікативний вплив педагога на дітей (ДКВ) – це засіб організації та управління процесом навчання через спілкування (комунікацію): реалізуючи навчальний вплив у педагогічному процесі, педагог організовує, стимулює, контролює, коригує й оцінює навчальну діяльність.

Аналізуючи педагогічну взаємодію в дошкільному навчальному закладі А. Майер зазначає, що данна взаємодія здійснюється на ґрунті соціальної перцепції і за допомогою спілкування. Основними формами взаємодії виступають спілкування і діяльність [262, с. 35].

Виходячи з двоспрямованості взаємодії, наявності суб'єкта та об'єкта впливу, структури діяльності і спілкування, А. Майер визначає основні ознаки педагогічної взаємодії:

- наявність суб'єкта (що реалізує) і об'єкта (що знаходиться під впливом);

- наявність способу зв'язку між ними (виходячи з їх позицій, ролей і статусів), що виражаються у функціях і конкретних діях, у тому числі зворотного зв'язку;

- процесуальність (етапи, стадії) в просторі часу;

- структурованість (компоненти діяльності та спілкування, мотиваційно-цільові та операційно-діяльні компоненти);

- завершеність (досягнення спільного результату) [262, с. 65].

Педагогічну взаємодію в організації навчально-виховного процесу дошкільного закладу і початкової школи досліджувала Л. Федорович. Науковець зазначає, що педагогічна сутність взаємодії полягає у спільному вирішенні сім'єю, дошкільною установою та школою завдань педагогічного процесу, його доцільності, цілеспрямованості позитивних взаємовпливів і взаємозамін тих, хто бере участь у педагогічному процесі. Взаємодія об'єднує

педагогів, батьків і дітей, забезпечує їхній активний взаєморозвиток. За доцільно організованої педагогічної взаємодії найвища результативність виявляється у позитивній динаміці та особистісних змінах, розвитку кожного суб'єкта та переходу до вищого рівня функціональності [420, с. 157].

Педагогічна діяльність має подвійну спрямованість свого впливу як на вихованців, так і на самого педагога, тому позитивна, продуктивна, педагогічна взаємодія в освітньому просторі дошкільного закладу – обов'язкова умова виховання і навчання дітей дошкільного віку.

Серед досвіду сучасних надбань дошкільної та початкової освіти, відзначимо досвід В. Сухомлинського, який вказував на особливе місце у вирішенні проблем взаємодії сім'ї, дошкільної установи і школи. Педагог обґрунтував теоретико-методологічні засади взаємодії сім'ї і школи у справі навчання й виховання. На думку вченого, батькам і вчителям слід глибоко усвідомлювати, що ні школа без сім'ї, ні сім'я без школи не можуть вирішити найтонші, найскладніші завдання становлення людини [399, с. 293]. Узагальнений педагогічний досвід В. Сухомлинського щодо підготовки дітей до школи свідчить про виняткове місце відносин, що складаються в середовищі перебування дитини. Учений наголошує, що можна виховувати не тільки педагогікою, а й «особливою організацією» стилю життя, коли діти простоживуть у такій атмосфері, створеній вихователем, яка формує уважність, доброту, турботу, радість буття. Радість, моральні взаємини В.Сухомлинський уважав надійною ланкою, що пов'язує школу із сім'єю у підготовці майбутніх учнів, а для дітей є стимулом думки, інтелектуальної діяльності в навчально-виховному процесі.

Гармонійну єдність виховних і навчальних зусиль видатний педагог розглядав як необхідну умову всебічної підготовки кожної дитини. Духовною серцевиною спеціально організованої взаємодії він вважав сім'ю з її люблячими взаєминами між дітьми і батьками, а школу сприймав як світ складних людських стосунків, керувати якими повинен вихователю. Багатство стосунків учнів, педагогів і батьків вважав основним принципом підготовки дітей до школи [402, с. 254-255].

Отже, педагогічна взаємодія розглядається як процес, який відбувається між суб'єктами освіти (вихователем і вихованцем, вихователями та вихованцями, педагогами та батьками, педагогами між собою) в ході навчально-виховної роботи і спрямований на розвиток особистості кожного із суб'єктів, які взаємодіють. Таку взаємодію можна визначити як партнерську.

Партнерська педагогічна взаємодія є процесом спільної діяльності вихователя-педагога, вихованців, батьків, вчителів початкової школи в передбаченні результату навчально-пізнавальної діяльності в передшкільній освіті, що відповідає інтересам усіх і сприяє реалізації потреб старших дошкільників; планування, контроль, корекція і координація дій вихователів

ДНЗ, адміністрації дошкільного навчального закладу, вчителів початкової школи та керівників загальноосвітніх шкіл; поділ єдиного процесу співробітництва і взаємодії всіх суб'єктів, спільної діяльності між учасниками; виникнення міжособистісних відносин. Партнерська педагогічна взаємодія в передшкільній освіті – інтенсивна комунікативна діяльність всіх суб'єктів педагогічного процесу, різноманітність і зміна видів та форм, засобів діяльності.

Процес партнерської взаємодії має властивості інтегрованості й комплексності та інтерактивності. Відзначимо, що партнерська взаємодія в передшкільній освіті визначається всім соціальним оточенням. Основними зовнішніми чинниками, що зумовлюють принцип комплексності та інтегрованості взаємодії є, по-перше, центральне місце дитини в навчально-виховному процесі (дитиноцентризм) та єдність педагогічних вимог до неї; по-друге, суб'єкт-суб'єктні відносини вихователів, дітей і батьків, учителів, дітей і батьків, вихователів, дітей і вчителів; по-третє, гуманна виховуюча суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагогічного та дитячого колективу в педагогічному процесі. Сім'я стає рівноправною поряд із дошкільним навчальним закладом і школою у справі виховання та становлення особистості дитини. Дошкільний навчальний заклад, початкова школа включають у себе підсистеми нижчого порядку: групи, класи, педагогів, батьків, вихованців, які мають певні зовнішні і внутрішні взаємозв'язки. Організація партнерської взаємодії в навчально-виховному процесі передшкільної освіти відбувається на основі спеціально організованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії, педагогічно доцільних гуманних відносин, де досягається єдність усіх чинників, у центрі з особистістю дитини. Всі члени такої взаємодії – дитина, батьки, педагоги є не тільки учасниками, а партнерами, зв'язані між собою спільними формами та методами роботи, утворюють системну взаємодію та намагаються досягти спільного результату у процесі взаємодіяльності – дати дитині рівні стартові можливості напередодні її вступу до школи.

Особистість дитини-дошкільника є найвищою цінністю в передшкільній освіті, натомість повноцінний розвиток дитини можливий тільки одночасно з розвитком усіх суб'єктів взаємодії, які виступають партнерами. У процесі взаємодії дошкільного навчального закладу, початкової школи і сім'ї відбувається процес цілеспрямованого становлення особистості дитини.

Завдяки ефективній організації передшкільної освіти на основі партнерської взаємодії, відбувається індивідуальний розвиток особистості старшого дошкільника, поступове її включення до системи особистісних і громадських відносин, соціалізація особистості, формується життєва компетентність дошкільників.

Сучасний дошкільний навчальний заклад розглядається як відкрита соціальна система. Це означає, що він наділений правом установлювати

взаємовідносини з будь-якими організаціями, установами, підприємствами, приватними особами, які висловлюють зацікавленість у спільній роботі і можуть надати допомогу дошкільній установі у вирішенні її основних завдань.

Кількість відносно самостійних суб'єктів, які можуть бути залучені до партнерської взаємодії не може бути обмеженою, а навпаки, бажаним є уведення тих, які мають виховний потенціал і здатні узгоджувати свої дії і зумовлюють включення їх до організації передшкільної освіти.

Наприклад, будь-який дошкільний заклад включений у єдину інфраструктуру міста, а це означає, що в безпосередній близькості від нього знаходяться інші установи, організації, підприємства, громадські об'єднання, які потенційно можуть бути зацікавлені у вирішенні спільних з дошкільним закладом освітніх завдань. Така соціальна взаємодія розглядається як партнерська та означає об'єднання зусиль суб'єктів для спільного оптимального вирішення педагогічних проблем в галузі навчання, розвитку та виховання дитини (О. Алексєєва, Т. Бабаєва, Т. Березина, Т. Нежнова, А. Майер, І. Хоменко).

Отже, партнерство у передшкільній освіті – це спільна колективна розподілена діяльність різних соціальних груп, мету діяльності поділяють всі учасники цієї групи і вона призводить до позитивних результатів і ефектів. При цьому партнерська діяльність у передшкільній освіті може здійснюватися:

- регулярно, якщо завдання, що вирішуються соціальними партнерами, не мають чітких часових меж, а розв'язуються постійно (наприклад, завдання охорони життя і зміцнення здоров'я дітей – безстрокове завдання; дошкільний заклад її вирішує впродовж кожного навчального року, тому і дитяча поліклініка як соціальний партнер у виділеному напрямку взаємодіє з дошкільним закладом на регулярній основі);

- тимчасово, якщо дошкільний заклад зацікавлений у соціальному партнері на певний строк (наприклад, взаємодія з кафедрою дошкільної освіти педагогічного вищого навчального закладу на період здійснення інноваційної діяльності дошкільного закладу);

- ситуативно, на момент участі ДНЗ запланованих рамках соціального партнерства, в акціях (наприклад, взаємодія з виставковим центром для організації презентації дитячих робіт з теми «Світ навколо мене»).

У дослідженні партнерська взаємодія всіх суб'єктів організації передшкільної освіти – дошкільний навчальний заклад, початкова школа, управлінський аспект між ними, громадськість, батьки старших дошкільників утворюють мультивзаємодію, що вказує на якісно новий рівень професійних контактів між ними.

Отже, партнерська взаємодія розглядається як процес, що відбувається між суб'єктами освіти (вихователем і вихованцем, вихователями

та вихованцями, педагогами і батьками, педагогами між собою) в ході навчально-виховної роботи і спрямований на розвиток особистості кожного із суб'єктів, які взаємодіють.

Партнерську взаємодію в організації передшкільної освіти визначаємо як організацію принципової єдності впливів сім'ї, дошкільного навчального закладу, початкової школи, громадськості у формуванні готовності дитини п'яти років щодо переходу її до нової соціальної позиції «школяр». Суб'єктами партнерської взаємодії в передшкільній освіті виступили діти, батьки, вихователі, вчителі початкових класів, управлінці, громадськість, дошкільний навчальний заклад і початкова школа.

4.4 СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ П'ЯТИ РОКІВ ДО НОВОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЗИЦІЇ «ШКОЛЯР»

Педагогічну умову – спрямованість навчально-виховного процесу дошкільного закладу на формування готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр», розглядаємо в аспекті дослідження Л. Виготського, Л. Божович, Д. Ельконіна, щодо соціальної ситуації розвитку особистості. Особистість у своєму становленні проходить кілька послідовних етапів психічного розвитку. Так, дошкільне дитинство передбачає такі періодичні етапи розвитку особистості: немовлячий вік, ранній вік, молодший, середній і старший дошкільний вік. Кожний із вікових періодів характеризується особливою сукупністю умов життя й діяльності дитини, а також структурою психічних особливостей, що формуються під впливом цих умов.

Зазначимо, що зв'язок між умовами життя дитини і її психологічними особливостями носить досить складний суперечливий діалектичний характер. З одного боку, як зазначає Л. Божович, перехід до нових умов життя готується усім попереднім ходом розвитку дитини і стає можливим тільки завдяки успіхам, яких вона досягає в цьому розвитку. З іншого боку, вимоги, які висуває життя перед дитиною на новому етапі її розвитку, зумовлюють подальше формування її психіки [47, с. 143].

Отже, психічний розвиток дитини становить складний процес розвитку, розуміння якого вимагає аналізу не тільки тих об'єктивних умов, які впливають на дитину, але й тих особливостей її психіки, яка вже склалася, через яку відбувається вплив цих нових умов.

Відповідно до вчення Л. Виготського, кожний віковий період характеризується особливою будовою свідомості загалом (особливою структурою міжфункціональних зв'язків і відношень), що, зі свого боку, зумовлює

особливий характер і особливу роль кожної психічної функції, що входить до структури свідомості [77, с. 608].

Учений особливу увагу акцентував на взаємозв'язку психічного розвитку дитини із впливами оточуючої дійсності. За його словами, умови життя самі по собі не можуть визначити психічний розвиток дитини; в одних і тих самих умовах можуть формуватися різні особливості психіки, це залежить від того, у яких взаємовідносинах із середовищем перебуває дитина, на якій стадії (етапі) розвитку вона перебуває [77, с. 610].

Науковець увів до наукового обігу поняття «соціальна ситуація розвитку», під якою він розуміє «особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку й зовнішніх умов, які є типовими для кожного вікового етапу й зумовлює і динаміку психічного розвитку на протязі відповідного вікового періоду, і нові якісні новоутворення, що виникають до його завершення» [79, с. 129].

Центральною одиницею соціальної ситуації розвитку, за Л. Виготським, є переживання дитиною цієї ситуації (тобто афективне ставлення дитини до середовища), це потреби, переживання, інтереси дитини. Звідси педагогічний висновок: якщо ми хочемо дізнатись, як на дитину впливає соціальне середовище, потрібно вивчити, яке місце (соціальну позицію) посідає дитина в цьому середовищі.

Відповідно до теорії Л. Виготського, формування особистості дитини визначається співвідношенням між тим місцем, яке вона посідає в системі людських взаємовідносин (та вимогам до неї), з іншого боку, тими психологічними особливостями, які в неї вже сформувалися в результаті її попереднього досвіду. Саме із цього співвідношення виникає внутрішня позиція дитини, тобто та система її потреб і прагнень, які, переломлюючи й опосередковуючи впливи середовища, стають безпосередньою рушійною силою розвитку в неї нових психічних якостей [47, с. 176].

Отже, соціальна ситуація розвитку дитини старшого дошкільного віку й учня першого класу суттєво відрізняються. Перехід до шкільного навчання змінює весь «образ життя» дитини-дошкільника, з'являється нове соціальне положення дитини в суспільстві – школяр, учень, нові соціальні вимоги до його особистості, нові обов'язки й особиста відповідальність перед суспільством і країною за їх виконання. Нові умови шкільного життя викликають новий внутрішній стан дитини, нові переживання, які Л. Виготський назвав центром, ядром соціальної ситуації розвитку.

Від того, як дитина буде готовою діяти, виконувати всі вимоги в новій ситуації шкільного життя, на думку Л. Божович, наявність «ситуацій успіху і неспіху», буде залежати її положення в новому для дитини шкільному колективі, яке супроводжується позитивними чи негативними переживаннями [47, с. 209].

Однак у дитини дошкільного віку не може бути сформованих «шкіль-

них» якостей у чистому вигляді, оскільки вони складаються в процесі тієї діяльності, для якої є необхідними [62, с. 33]. Вони не можуть з'явитися без створення специфічних умов життя, що є характерними й необхідними для повноцінного розвитку дитини в шкільному віці.

Отже, щоб уникнути кризових явищ у поведінці першокласника, необхідно насамперед підготувати дитину до переходу в нову соціальну ситуацію психічного особистісного розвитку.

Готовність дитини старшого дошкільного віку до нової соціальної позиції – «школяр» передбачає цілеспрямовану роботу в дошкільному закладі в таких напрямках: рівень якісного (не кількісного) розвитку пізнавальних процесів: умінь аналізувати, узагальнювати, диференціювати, порівнювати та ін.; розвиток пізнавальної активності дитини; орієнтація на якісні психічні новоутворення старшого дошкільного віку: супідрядність мотивів, розвиток соціальних мотивів поведінки й діяльності, які надалі будуть визначати внутрішню позицію учня; поява на кінець старшого дошкільного віку «внутрішніх морально-етичних інстанцій», за Л. Виготським, Д. Ельконіним, які ведуть до зміни взаємовідносин, будуть провідними в шкільному колективі й зумовлювати новий тип поведінки учня, школяра; розвиток базових якостей особистості випускника дошкільного закладу: довільність поведінки, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода і безпечність поведінки, самосвідомість, самоставлення, самооцінка.

Ці показники забезпечують комфортне, гармонійне входження дитини в новий етап свого життя – початок шкільного навчання. Схарактеризуємо їх.

Перехід від дошкільного дитинства до шкільного характеризується рішучими змінами місця дитини в системі доступних їй суспільних відносин та всього образу життя [47, с. 208]. Л. Виготський вважав, що готовність дитини-дошкільника до навчання в школі з боку інтелектуального розвитку – це не стільки кількісний запас уявлень, скільки рівень розвитку інтелектуальних процесів, якісних особливостей дитячого мислення. За Л. Виготським, бути готовим до шкільного навчання означає досягнути певного рівня мислительних процесів: дитина повинна вміти виділяти головне в явищах навколишньої дійсності, порівнювати, розмірковувати, робити висновки. Дитина, яка не здатна слідувати за розповіддю вчителя, робити прості висновки – не готова до навчання в школі. Отже, на думку Л. Виготського, бути готовим до навчання в школі – вміти узагальнювати та диференціювати у відповідних категоріях предмети і явища навколишньої дійсності [80, с. 210]. Цю думку також підкреслював Л. Венгер, який зазначав, що готовність дитини до навчання полягає в умінні володіти диференційованим сприйманням, елементарними формами смислового запам'ятовування, логічного мислення, відтворюючою уявою [62, с. 34].

У шестирічному віці, зазначає Т. Піроженко, помітно вдосконалюються пізнавальні процеси, довільність, цілеспрямованість сприймання. Розвивається наочно-дійове мислення дитини, виникають його нові форми. Мислення стає образно-мовленнєвим, що забезпечує дитині можливість розв'язувати пізнавальні задачі. Розвиток зв'язного мовлення забезпечує вдосконалення міркування як способу розв'язування мислительних задач, формуються аналітико-синтетичні навички [327, с. 9]. Як особистісний аспект, пізнання в дітей передшкільного віку виявляється через пізнавальну активність, яка, зі свого боку, породжує пізнавальну діяльність у всіх специфічно дитячих видах діяльності – ігровій, пізнавальній, художньо-образній (малювання, ліпка, аплікація, конструювання, спів, слухання музики, танці, інсценізація) – як на репродуктивному, так і на творчому рівнях [328, с. 7].

Л. Божович підкреслює, що в дитини-дошкільника повинен бути розвинений відповідний рівень пізнавального ставлення до дійсності, рівень розвитку пізнавальних інтересів, пізнавальних потреб – потреба в набутті нових знань і вмінь, яка реалізується в навчанні як суспільній значущій діяльності, утворює нову соціальну позицію [47, с. 227].

Розуміння дитиною змісту навчальних задач, їх відмінності від практичних, зазначає О. Леонтьєв, усвідомлення дошкільником способу виконання дії, навички самоконтролю й самооцінювання, розвиток волеволіт, якостей, умінь спостерігати, слухати, запам'ятовувати, домагатися розв'язання поставлених проблем, здатності управляти своєю поведінкою [244, с. 281] приводить дитину дошкільного віку до набуття нової соціальної позиції «школяр».

Серед новоутворень саме цього віку необхідно зупинитися на супідрядності мотивів, розвитку соціальних мотивів поведінки і діяльності, які надалі будуть визначати внутрішню позицію учня.

Дослідження О. Леонтьєва, К. Гуревича доводило думку, що супідрядність мотивів є новоутворенням старшого дошкільного віку [243]. О. Леонтьєв прийшов до висновку, що саме в дошкільному віці вперше виникає свідоме й самостійне підкорення дитиною однієї дії іншій. Це підкорення, згідно думки О. Леонтьєва, стає можливим тому, що в цьому віці виникає ієрархія мотивів, яка заснована на виділенні більш важливих мотивів і підкорення їм менш важливих. Фактично, зазначає учений, будується особистість. Зміст даного процесу в тому, що виникає нове відношення мотивів і умінь дитини свідомо підкоряти свої дії більш важливим і далеким цілям, хоч вони можуть бути для дитини й непривабливими [243, с. 112].

Супідрядність мотивів у старшому дошкільному віці засновано на свідомому прийнятті намірів, на домінуванні такого роду мотивів, які дійсно можуть будити діяльність дитини, незважаючи на існуючі в ній опосередковані бажання, зазначає Л. Божович [47, с. 235]. У дошкільному дитинстві

тві з'являються не тільки нові співвідношення мотивів, але й самі мотиви набувають інший, якісний характер. Це і є важливою передумовою переходу дитини дошкільника до навчання в школі, де сама навчальна діяльність обов'язково зумовлює виконання дій, пов'язаних із прийнятою навчальною задачею, навіть у тих випадках, коли самі ці дії не є для дитини привабливими [47, с. 240].

Бажання дитини-дошкільника мати соціальний статус «школяра» є одним із провідних мотивів вступу до школи, що визначає її готовність відвідувати школу та почати вчитися. Л. Божович зазначає, що старший дошкільник повинен бути готовим не тільки до засвоєння знань, але й до нового образу життя, до нового ставлення до людей і своєї діяльності, яка пов'язана з переходом до шкільного навчання. Готовність дитини старшого дошкільного віку до нової соціальної позиції містить в собі відповідний рівень розвитку соціальних мотивів поведінки та діяльності [47, с. 216-217]. Серед соціальних мотивів Л. Божович називає «потреби дитини в спілкуванні з іншими людьми, в їх оцінці й схваленні, бажання дошкільника зайняти певне місце в системі доступних йому суспільних відносин» [47, с. 311]. Науковець, розглядаючи особливості психічного розвитку дитини старшого дошкільного віку, відзначала важливість наявності, необхідність сформованості такого новоутворення, як «внутрішня позиція школяра». Більше того, на її думку, цей показник є основним критерієм готовності дитини до школи, що полегшує його навчання.

«Внутрішня позиція школяра» є системою потреб, пов'язаних з учінням як новою, серйозною, справжньою, суспільною діяльністю, що втілює в собі новий, суспільнозначущий і, отже, дорослий спосіб життя. Ряд учених (Л. Венгер [64], Г. Назаренко [283], Є. Павлютенков [308], Є. Сапогова [373] та інші) відзначають, що джерелом внутрішньої позиції першокласника не завжди є потреба в набутті знань, інколи джерелом є бажання перебувати у школі. Ідеться про прагнення змінити свою соціальну позицію на основі уявлень про неї, зазначає О. Проскура [343, с. 70].

Учені А. Венгер, Д. Ельконін, Т. Нежнова акцентують поняття «внутрішня позиція школяра» – як систему потреб і прагнень, пов'язаних зі школою, коли причетність до шкільного життя першокласник переживає як власну потребу [65]. Саме внутрішня позиція «Я – школяр» є основою формування майбутнього першокласника як учня, яка характеризується особливістю психіки дитини, а саме: поступовим переходом від егоцентричного до соціоцентричного світогляду. Малюк вчиться замислюватися над тим, що відчувають люди, які оточують його, та як на них впливають його думки, слова та дії; переходом від «Я – ідеального» до «Я – реального» уявлення про себе; формування самооцінки. Відбувається усвідомлення своїх можливостей та прихованих ресурсів, що в майбутньому допоможе адекватно оцінювати власні успіхи й невдачі, а також — проектувати способи запобі-

гання невдачам; розвитком довільності психічних пізнавальних процесів та самоконтролю, стійкої та мотивованої готовності до навчальної діяльності. Дитина вчиться спілкуватися із собою, розуміти себе та підпорядковувати свої прагнення та почуття новим зовнішнім нормам та вимогам [107, с. 13].

Дослідження О. Деркач показує, що соціальна позиція «школяр» у шестирічних та семирічних першокласників формується неоднаково: у семирічних адаптація відбувається за три місяці, у шестирічок – за півроку. Крім того, соціальна позиція «школяр» у семирічних першокласників формується автоматично в процесі навчально-пізнавальної діяльності, тоді як у шестирічок її можна сформулювати лише завдяки відповідній систематичній і цілеспрямованій роботі [111, с. 13].

Отже, соціальна позиція «школяр» включає усвідомлення дошкільником способу виконання навчальних дій, навички самоконтролю й самооцінювання, розвиток вольових якостей, супідрядності мотивів, розвиток соціальних мотивів поведінки і діяльності, які надалі будуть визначати внутрішню позицію учня.

За Л. Виготським, одним із новоутворень дошкільного дитинства є виникнення в цей період у дитини «внутрішніх етичних інстанцій» [77, с. 625]. Продовжуючи думку Л. Виготського, Д. Ельконін пов'язує їх виникнення з формуванням нового типу взаємовідносин між дитиною й дорослим. Дорослий починає виступати для дитини як зразок. Виникнення перших етичних уявлень є процесом засвоєння зразків поведінки, зв'язаних з їх оцінкою з боку дорослих. У дитини з'являється новий тип поведінки, який можна назвати особистісним [80, с. 294-295]. Дитина постійно, свідомо й несвідомо намагається діяти згідно вимог дорослих і поступово засвоює ті норми, правила й оцінки, які від них ідуть [47, с. 242].

Учені (В. Давидов, О. Запорожець, Д. Ельконін, В. Котирло та ін.) зазначають, що одним із якісних психічних новоутворень старших дошкільників є сформована довільність психічних процесів: за період від 5 до 7 років довільно керованими стають не лише дії, а й вчинки та поведінка загалом. За Л. Божович, новоутворення полягає в появі в дошкільників прагнення діяти не лише за моральними мотивами, але й відмовлятися від того, що їх приваблює [47, с. 240]. Оволодіння вмінням довільно регулювати свою поведінку, зазначає Т. Піроженко, – найбільш істотний показник загального розвитку, свідчення готовності до навчання у школі [327, с. 10].

В. Котирло засвідчує, довільність поведінки дошкільника проявляється у здатності спрямовувати свою психічну активність та керувати собою відповідно до вимог конкретного завдання й діяльності загалом, до правил поведінки, моральних норм, доступних віковій дитини [224, с. 40]. Довільність визначається здатністю дитини довільно регулювати свою поведінку й діяльність, керувати своїми вчинками – робити не те, що хо-

четься, що «саме собою робиться», а те, що треба робити саме тепер, і саме так, як треба. Тобто зусиллям волі дитина має припинити дію, яка «сама проситься», виконати те, що потрібно, навіть якщо не дуже хочеться, зазначає Г. Беленька [22, с. 11]. Довільна поведінка пов'язана з розвитком волі дитини та її свідомості, особливо яскраво проявляється під час подолання перешкод – внутрішніх чи зовнішніх. Це відбувається в міру того, як дитина, захоплена важливими для себе цілями, намагається реалізувати їх, докладаючи зусиль. Так, поступово набирають сили такі вольові якості, як самостійність, ініціативність та відповідальність, продовжує В. Котирло [224, с. 40].

Самостійність – узагальнена якість особистості, що проявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці та відповідальності за наслідки своєї діяльності й поведінку. Самостійність – це здатність ставити мету й досягати її, розв'язувати проблеми власними силами [22, с. 11]. Самостійність як базова якість особистості має два головні складники – свобода вибору і здатність за неї відповідати. Рівень самостійності дитини відповідає вікові, якщо вона вільно орієнтується, приймає рішення і сама знаходить способи досягнення своїх цілей у рамках провідної діяльності – ігрової.

Завдяки розвиненості та зрілості вказаних психічних процесів дитина отримує якісно нові можливості проявляти своє «Я» у всіх видах діяльності. Вона може діяти не лише за зразком, а й на творчому, креативному рівні. Слід зазначити, що креативність – рівень творчої обдарованості, здібностей до творчості, які проявляються в мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності і становлять відносно стійку характеристику особистості [348, с. 6]. Креативність – здатність дитини до творчості, готовність до сприйняття й продукування нестандартних ідей, винахідливість, оригінальність мислення [22, с. 12].

Творчий рівень будь-якої діяльності демонструє особистісний рівень розвитку дитини, що визначає нові завдання її розвитку:

- самостійне й гармонійне поєднання рушійних сил активності («Хочу!»);

- пошук необхідних можливостей – знань, умінь та навичок («Можу!»);

- застосування особистісних механізмів регуляції поведінки для досягнення цілей («Буду!») [328, с. 5].

Творча активність у всіх специфічно дитячих видах діяльності формує особистісні якості дошкільника – від позитивного сприймання свого внутрішнього світу (думок, почуттів, мрій, бажань, мотивів, планів, ідеалів, цілей, прагнень) до становлення основ світогляду й розвиненості свідомості (пізнавальної активності, емоційної сприйнятливості, позитивної налаштованості дій, думок, оптимістичних переживань, реалістичних на-

мірів), зазначає Т. Піроженко [328, с. 5].

Серед базових якостей особистості, які характеризують готовність дитини старшого дошкільного віку до нової соціальної позиції «школяр», слід віднести також і ініціативність. Ініціативність характеризується здатністю і схильністю до активних і самостійних дій, власних починань і розвивається залежно від того, якою мірою дитині надана свобода і наскільки вона приймає суспільну необхідність певної діяльності [22, с. 13]. Найпростіші суспільні мотиви, зазначає І. Бех, спонукають дитину дотримуватися прийнятих моральних норм поведінки не за зовнішнім примусом, а за власної ініціативи, за внутрішнім переконанням [26, с. 6]. У дитини дошкільного віку ініціативність проявляється у спілкуванні, предметній діяльності, грі, експериментуванні. Ознаки ініціативності: власні починання, новаторство у справах, здатність до самостійних вольових проявів, творчості.

Прояв ініціативності пов'язаний з якостями, що характеризують уміння дошкільника вільно почувати і вміти безпечно діяти у звичних умовах життя – у побуті, грі, навчанні та бути здатним обмежувати свою діяльність, а саме зі свободою і безпечністю поведінки. Свобода поведінки формується у вільній, ініціативній діяльності дитини, спочатку спільно з дорослим, а потім у вільній діяльності [22, с. 13].

У процесі формування базових якостей особистості старшого дошкільника відбувається розширення змісту уявлень про себе, відокремлення себе та своєї діяльності від діяльності дорослих, усвідомлення власних рис характеру, потенційних можливостей, дій і вчинків, бажань, мотивів і наслідків, своїх фізичних і моральних якостей, ставлення до навколишньої дійсності, прагнення до самопізнання, формується самосвідомість [371, с. 24]. Необхідною умовою розвитку самосвідомості є повноцінний розвиток усіх психічних процесів – сприймання, пам'яті, уваги, уяви, мислення тощо. Базовою складовою самосвідомості є «Я-концепція» особистості, механізмом її формування – прийом порівняння: оцінюючи себе, дитина свідомо або несвідомо порівнює себе з іншими. Самосвідомість забезпечує дошкільнику здатність усвідомлювати зовнішній світ, виокремлювати себе з нього, а також пізнавати та переживати свій внутрішній світ і певним чином ставитись до себе. Із цією складовою структури особистості пов'язане усвідомлення дитиною свого місця в житті й своєї причетності до світу. За Т. Піроженко, сформованість самосвідомості надає дошкільнику можливість ідентифікувати себе зі своїм «Я», мати адекватну самооцінку, визнання чеснот, уміння співвідносити «Хочу!», «Можу!», «Буду!», здатність уявляти себе в минулому, теперішньому, майбутньому часі; орієнтуватися у своїх основних правах та обов'язках. У цьому віці з'являється здатність до початкової рефлексії (власного самоаналізу), саморегуляції діяльності й поведінки (виникає совість – контроль із боку внутрішньої етичної інстанції) [327, с. 9].

Компонентом самосвідомості особистості є самоставлення. Як зазначає І. Бех, виникнення ставлення до самого себе як осмисленого ставлення до власних особистісних властивостей відбувається після виникнення ставлення до зовнішніх стосовно людини об'єктів [26, с. 6]. Самоставлення тісно пов'язано з поняттям «Я – концепція»: прийняття себе, позитивне ставлення до себе забезпечує гармонійне існування та високий рівень самоідентифікації особистості, активну роль суб'єкта у формуванні позитивної «Я-концепції» [22, с. 14].

Старший дошкільник висловлює своє ставлення до себе як загалом, так і до деяких якостей своєї особистості через самооцінку, яка характеризується об'єктивністю, адекватністю, забезпечує внутрішню узгодженість особистості та відносну стійкість поведінки [379, с. 6]. Самооцінка – центральний компонент «Я-концепції» особистості, який охоплює оцінку людиною себе, своїх можливостей і якостей та місця серед інших людей [47, с. 32]. Самооцінка є характеристикою розвиненої самосвідомості і стимулом розвитку особистості. Самооцінка формується на основі ставлення до дитини в родині та взаємин між дітьми в дитячому колективі [22, с. 11].

Самооцінка дитини стосовно діяльності й особистісних виявів неоднозначна. Переважною більшістю самооцінка старших дошкільників є дещо завищеною, виступаючи захисним механізмом підтримки позитивного ставлення до себе, впевненості в собі, дає змогу дошкільникові сміливо братися до нової справи, ризикувати, вірити в успіх, вільно опановувати нові сфери дійсності [373, с. 5].

Отже, зазначає Т. Піроженко, для старшого дошкільного віку характерне виникнення нової соціальної ситуації розвитку. У дитини з'являються елементарні обов'язки, змінюються спосіб її життя, зміст і форми спілкування з іншими людьми, що породжує нові потреби, інтереси й наміри. Спільна з дорослими діяльність змінюється самостійним виконанням його вказівок. Разом з тим зростає інтерес до світу дорослих, їхньої діяльності, взаємин, прагнення долучитися до цього. Виникають певні взаємини з однолітками у грі, спілкуванні, спільній трудовій діяльності. Накопичується соціальний досвід, досвід спілкування, дитина наприкінці дошкільного віку користується все більш узагальненими правилами, виявляє своє ставлення до різних людей, турботу, взаємодопомогу. На цій основі ґрунтується ставлення до тих, хто оточує [328, с. 7].

Готовність до нової соціальної позиції «школяр» виявляється у відповідальному ставленні до дорученої справи, проявляються зачатки почуття обов'язку, зростає здатність у дитини до самооцінки, формуються почуття дружби. Одним із досягнень розвитку дитини старшого дошкільного віку є оволодіння вмінням довільно регулювати свою поведінку, як найбільшого показника загального розвитку.

Отже, готовність дітей п'яти років до нової соціальної позиції «шко-

ляр» розуміємо як сформованість у них базових якостей цілісної особистості, розвиток усіх психічних процесів відповідно до вікової категорії; пізнавально-мовленнєвої активності; становлення якісних психічних новоутворень у дітей шести років, як-от: внутрішніх морально-етичних інстанцій, довольність поведінки, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода і безпечність поведінки, самооцінка, самоставлення, самосвідомість.

У монографії визначено педагогічні умови організації передшкільної освіти дітей п'яти років: організацію передшкільної освіти на засадах дитиноцентризму, забезпечення розвивального потенціалу освітнього середовища, наявність партнерської взаємодії вихователів ДНЗ, учителів початкової школи і батьків в організації передшкільної освіти дітей п'яти років, спрямованість навчально-виховного процесу ДНЗ на формування готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр».

Схарактеризовано дитинство як найважливіший етап у житті кожної людини, її розвитку й особистісному становленні. Характерною особливістю дошкільного дитинства є те, що в цей період забезпечується загальний розвиток дитини, який зумовлюється змінами психічних процесів, їх якісними і структурними перетвореннями. Розвиток, досягнутий дитиною в дошкільному віці, слугуватиме підґрунтям для набуття нею в наступному віковому періоді спеціальних знань, умінь і навичок, формування стійких особистісних якостей.

Розглянуто принцип дитиноцентризму як єдиний шлях формування людиноцентричного, гуманного, демократичного й ефективного сучасного суспільства, що дає надає можливість повноцінного проживання дитиною кожного вікового етапу.

Здійснено аналіз принципів дитиноцентризму: визнання самоцінності дитинства як найважливіших періодів розвитку особистості; організацію навчання в межах специфічних для старших дошкільників видів діяльності; використання методів і форм навчання, що відповідають своєрідності розвитку дитини.

Розкрито педагогічну умову організації передшкільної освіти, а саме: забезпечення розвивального освітнього середовища, що надає кожній дитині особисту територію відповідно до її віку здібностей, нахилів та прагнень, створює умови для всебічного розвитку дошкільника. Описано поняття «середовище», яке є широким за обсягом і об'єднує сукупність зовнішніх умов, факторів та об'єктів.

Розглянуто дослідженнях сучасних учених, де прописані вимоги до освітнього середовища, а саме: врахування вікових особливостей дітей та

певних психологічних новоутворень віку; організація навчально-виховного процесу на основі провідної діяльності; врахування взаємозв'язків з іншими видами діяльності.

Доведено, що освітнє середовище в дошкільній та передшкільній освіті виступає як розвивальне, має розвивальну спрямованість, змістову насиченість, варіативність можливостей та інтенсивність взаємодії.

Описані принципи моделювання освітнього розвивального середовища в дошкільному навчальному закладі. Доведено завдання розвивального освітнього середовища в передшкільній освіті – забезпечити організацію навчально-виховного процесу дітей старшого дошкільного віку, забезпечити життєво важливі потреби особистості, що формується: навчальні, соціальні, духовні.

З'ясовано головну мету розвивального середовища в передшкільній дошкільній та початковій освіті – формування активного, самостійного творчого мислення дитини і на цій основі поступового переходу в самостійне навчання. Для реалізації поставленої мети необхідно створення освітньо-розвивального середовища на основі наступності і перспективності основних взаємопов'язаних освітніх етапів розвитку дитини – дошкільної передшкільної та початкової освіти. Правильно організоване освітнє розвивальне середовище спрямовує навчально-виховний процес ДНЗ на формування готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр».

Отже, розвивальне освітнє середовище в організації передшкільної освіти схарактеризоване як комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життя дитини п'яти років, зону найближчого розвитку особистості та сприяють формуванню її готовності до нової соціальної позиції «школяр», літичному переходу до шкільного навчання. Розвивальне освітнє середовище створено з урахуванням наступності і перспективності основних взаємопов'язаних освітніх ланок – дошкільної, передшкільної та початкової освіти.

Наступною педагогічною умовою організації передшкільної освіти визначено створення партнерської взаємодії дошкільної та початкової ланок освіти. Здійснено аналіз категорії «взаємодія» яка в найзагальнішому значенні відображає універсальну, загальну форму руху, вплив об'єктів один на одного. З'ясовано поняття «педагогічна взаємодія» – це особлива форма зв'язку між учасниками освітнього процесу, яка передбачає взаємозбагачення їхньої інтелектуальної, емоційної, діяльнісної сфери; їхньої координації і гармонізації. Педагогічна взаємодія означає чіткий розподіл функцій, взаємне делегування, дотримання прав і обов'язків сторін взаємодії.

Акцентовано, що у педагогічній взаємодії важливе місце відводиться спілкуванню як специфічній формі педагогічної взаємодії та спільній діяльності, як вияву суб'єкт-об'єкт-суб'єктних відносин. Особливо це стосується

педагогічній взаємодії в передшкільній освіті. Цей вид взаємодії можна визначити як партнерську, оскільки всі учасники взаємодії мають спільну мету, щодо розвитку дитини старшого дошкільного віку, формування у неї готовності до нової соціальної позиції «школяр», зв'язані між собою спільними формами та методами роботи, утворюють системну взаємодію та намагаються досягти спільного результату у процесі взаємодіяльності.

Доведено – партнерська взаємодія в передшкільній освіті визначається всім соціальним оточенням. Сім'я стає рівноправною поряд із дошкільним навчальним закладом і школою у справі виховання та становлення особистості дитини. Суб'єкти партнерської взаємодії мають певні зовнішні і внутрішні взаємозв'язки та є рівноправними учасниками освітнього процесу, у центрі з особистістю дитини.

Уточнено, що партнерська взаємодія – процес, що відбувається між суб'єктами освіти (дітьми, батьками, педагогами-вихователями, вчителями початкових класів, управліннями закладів освіти – дошкільного навчального закладу і початкової школи) в ході навчально-виховної роботи і спрямований на розвиток особистості кожного із суб'єктів, які взаємодіють.

Партнерську взаємодію в організації передшкільної освіти визначаємо як організацію принципової єдності впливів сім'ї, дошкільного навчального закладу, початкової школи, громадськості у формуванні готовності дитини п'яти років до нової соціальної позиції «школяр».

Спрямованість навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу на формування готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» визначено наступною педагогічною умовою. Описано поняття «соціальна ситуація розвитку», яке увів Л. Виготський і зазначено відповідність соціального середовища та соціальної позиції дитини в середовищі, місце дитини в системі людських відносин і психологічні особливості дитини-дошкільника які формують її внутрішню позицію.

Виявлено, що соціальна позиція «школяр» визначається за такими показниками: рівень якісного (не кількісного) розвитку пізнавальних процесів; уміння аналізувати, узагальнювати, диференціювати, порівнювати тощо; розвиток пізнавальної активності дитини; орієнтація на якісні психічні новоутворення старшого дошкільного віку: супідрядність мотивів, розвиток соціальних мотивів поведінки і діяльності, які надалі будуть визначати внутрішню позицію учня; поява на кінець старшого дошкільного віку «внутрішніх морально-етичних інстанцій», які ведуть до зміни взаємовідносини, будуть провідними в шкільному колективі і зумовлювати новий тип поведінки учня, школяра; розвиток базових якостей особистості випускника дошкільного закладу: довільність поведінки, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода і безпечність поведінки, самосвідомість, самостварення, самооцінка.

Уточнено поняття «соціальна позиція «школяра» яка включає усві-

домлення дошкільником способу виконання навчальних дій, навички самоконтролю й самооцінювання, розвиток вольових якостей, супідрядності мотивів, розвиток соціальних мотивів поведінки і діяльності, які надалі будуть визначати внутрішню позицію учня.

Готовність дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» розуміємо як сформованість у них базових якостей цілісної особистості, розвиток усіх психічних процесів відповідно до вікової категорії; пізнавально-мовленнєвої активності; становлення якісних психічних новоутворень у дітей шести років, як-от: внутрішніх морально-етичних інстанцій, довільність поведінки, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода і безпечність поведінки, самооцінка, самоставлення, самосвідомість.

Передшкільна освіта – проміжна ланка між дошкільною і початковою освітою, що охоплює виховання та розвиток дітей п'яти років у різних осередках: у сім'ї, дошкільному навчальному закладі, різноманітних центрах розвитку і виховання дітей, короткочасну підготовку дітей до школи у ЗОШ, тобто всі соціальні інститути, у яких перебуває дитина до школи, з метою забезпечення її літичного безкризового розвитку, з дотриманням принципу наступності та перспективності у всіх ланках навчально-виховної роботи ДНЗ і 1 класу школи.

Передшкільна освіта як зв'язуючий ланцюжок між дошкільною та початковою ланками освіти включає інтегративні зв'язки зі всіма учасниками цілісного навчально-виховного процесу. Це відкрита педагогічна система, яка постійно розвивається. Вона дає можливість постійно удосконалювати зміст, цілі, методи її організації, технології реалізації освітніх шляхів впливу на дітей в їх системному розвитку.

У монографії виявлено та теоретично обґрунтовано теоретико-методологічні концепти організації передшкільної освіти дітей п'яти років; науково обґрунтовано педагогічні умови педагогічні умови організації передшкільної освіти, що сприяли її успішній реалізації: організація передшкільної освіти на засадах дитиноцентризму; забезпечення розвивального потенціалу освітнього середовища дошкільного навчального закладу; наявність партнерської взаємодії вихователів ДНЗ, учителів початкової школи і батьків в організації передшкільної освіти дітей п'яти років; спрямованість навчально-виховного процесу ДНЗ на формування готовності дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр».

Розкрито сутність і структуру понять «організація передшкільної освіти дітей п'яти років», «партнерська взаємодія в організації передшкільної освіти дітей п'яти років», «готовність дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр».

Партнерську взаємодію в організації передшкільної освіти визначено як організацію принципової єдності впливів сім'ї, дошкільного навчального закладу, початкової школи, громадськості у формуванні готовності дитини п'яти років щодо переходу її до нової соціальної позиції «школяр». Суб'єктами партнерської взаємодії в передшкільній освіті виступили діти, батьки, вихователі, учителі початкових класів, управлінці, громадськість, дошкільний навчальний заклад і початкова школа.

Готовність дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр»

розуміємо як сформованість у них базових якостей цілісної особистості, розвиток усіх психічних процесів відповідно до вікової категорії, пізнавально-мовленнєвої активності, становлення якісних психічних новоутворень дітей шести років, як-от: внутрішніх морально-етичних інстанцій, довільність поведінки, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода і безпечність поведінки, самооцінка, самоставлення, самосвідомість.

Уточнено поняття «дошкільна зрілість», «наступність», «організація», «партнерська взаємодія», «передшкільна освіта», «соціальна позиція «школяр». «Дошкільну зрілість» розглядаємо як психологічну готовність дітей до систематичного навчання у школі, сформованість базових якостей цілісної особистості, розвиток усіх психічних процесів і специфічних видів діяльності дошкільника, готовність до взаємодії з довколишнім світом.

«Наступність» як педагогічна категорія являє собою взаємозв'язок різних етапів розвитку, сутність якого полягає у відновленні та збереженні на новому етапі елементів і характеристик попередніх. Наступність забезпечує взаємозв'язок елементів минулого, теперішнього і майбутнього, при цьому новий етап є результатом попереднього та фундаментом для наступного.

«Організація» в передшкільній освіті узгоджує взаємозв'язки всіх її суб'єктів – вихователів дошкільних закладів, учителів початкових класів, керівників ДНЗ та ЗОШ, батьків і громадськості.

«Партнерська взаємодія» розглядається як процес, що відбувається між суб'єктами освіти (вихователями і вихованцями, педагогами та батьками, педагогами між собою) у ході навчально-виховної роботи і спрямований на розвиток особистості кожного із суб'єктів, які взаємодіють.

«Передшкільна освіта» – проміжна ланка між дошкільною і початковою освітою, що охоплює виховання та розвиток дітей п'яти років у різних осередках: у сім'ї, дошкільному навчальному закладі, різноманітних центрах розвитку і виховання дітей, короткочасну підготовку дітей до школи у ЗОШ, тобто всі соціальні інститути, у яких перебуває дитина до школи, з метою забезпечення її літичного безкризового розвитку, з дотриманням принципу наступності та перспективності у всіх ланках навчально-виховної роботи ДНЗ і 1 класу школи.

Соціальна позиція «школяр» включає усвідомлення дошкільником способу виконання навчальних дій, навички самоконтролю й самооцінювання, розвиток вольових якостей, супідрядності мотивів, розвиток соціальних мотивів поведінки і діяльності.

Визначено й обґрунтовано теоретико-методологічні концепти організації передшкільної освіти дітей п'яти років: системно-цілісний, діяльнісно-особистісний, синергетичний і контекстний підходи. Встановлено, що системно-цілісний підхід дозволив організувати передшкільну освіту як

підсистему загальної системи освіти з усіма її складниками. Взаємозв'язок усіх суб'єктів навчального процесу та його оптимізація сприяли позитивному результату – літичному (безкризовому) переходу дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр» при збереженні принципів наступності і перспективності. Діяльнісно-особистісний підхід спрямував освітній процес на особистісний розвиток і самореалізацію кожного суб'єкта – учасника партнерської взаємодії, формування системи суб'єкт-суб'єктних відносин та індивідуальних досягнень у процесі організації передшкільної освіти дітей п'яти років. Контекстний підхід у дослідженні дозволив максимально врахувати наступність і перспективність у різноманітних формах навчальної діяльності дітей п'яти років та учнів першого класу школи, забезпечив ефективну партнерську взаємодію щодо організації нової проміжної ланки – передшкільної освіти, сприяв розробці проблемних, ігрових ситуацій організації передшкільної освіти, формуванню готовності дітей п'яти років до переходу у нову соціальну позицію «школяр».

Накопичений теоретичний та практичний матеріал ще вимагає свого подальшого удосконалення. Проте є достатні підстави вважати, що використання розроблених педагогічних умов організації передшкільної освіти істотно поліпшать процес подальшого її розвитку та становлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В. В. Абраменкова. — Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «Модэк», 2000. — 416 с. — (Сер. «Библиотека школьного психолога»).
2. Аверьянов А. Н. Система: философская категория и реальность : монография / А. Н. Аверьянов. — Москва : Мысль, 1976. — 207 с.
3. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! / Ш. А. Амонашвили. — Москва : Просвещение, 1983. — 208 с.
4. Амонашвили Ш. А. Как живёте, дети? / Ш. А. Амонашвили. — Москва : Просвещение, 1991. — 175 с.
5. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества : книга для учителя / Ш. А. Амонашвили. — Київ : Освіта, 1991. — 111 с.
6. Амонашвили Ш. А. Размышление о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. — Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. — 196 с.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Москва : Наука, 1998. — 341 с.
8. Ананьин Г. Е. О системном подходе в воспитании / Г. Е. Ананьин // Педагогика. — 2011. — № 8. — С. 77–80.
9. Анастаси А. Психологическое тестирование : в 2-х кн. Кн. 1 / А. Анастаси ; [пер. с англ.]. — Москва : Педагогика, 1982. — 542 с.
10. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — 2-е изд. — Казань : Центр инновационных технологий, 2000. — 608 с.
11. Андреева Г. А. Краткий педагогический словарь / Г. А. Андреева, Г. С. Вяликова, И. А. Тюткова. — Москва : В. Секачёв, 2005. — 181 с.
12. Анисимова Т. Г. Подготовка педагогов к выравниванию стартовых возможностей будущих первоклассников : автореф. дис. на соискание ученой канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Татьяна Геннадиевна Анисимова. — Пенза, 2011. — 26 с.
13. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем / П. К. Анохин. — Москва : Наука, 1980. — 197 с.
14. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н. А. Асташова // Педагогика. — 2002. — № 8. — С. 8–13.
15. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. — Москва : Издательство политической литературы, 1980. — 368 с.
16. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии : учебно-методическое пособие для препод. и аспирантов вузов / Б. Ц. Бадмаев. — Москва : ВЛАДОС, 1999. — 238 с.
17. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / А. М. Богуш, Г. В. Бєленька, О. Л. Богінч [та ін.] ; наук. кер. проф. А. М. Богуш. — Київ : Видавництво «Світоч», 2012. — 26 с.

18. Балл Г. В. Гуманістичні засади педагогічної діяльності : підручник / Г. В. Балл. – Київ : Академія, 1994. – 311 с.
19. Батури́н Б. С. Проблема преемственности в диалектико-материалистическом учении о развитии : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. философ. наук : спец. 09.00.01 / Б. С. Батури́н. — Алма-Ата, 1981. — 19 с.
20. Безрукова В. С. Педагогические условия становления экзистенциальной направленности личности учащихся : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / В. С. Безрукова. — Иркутск, 2006. — 182 с.
21. Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. — Москва : Академия, 2000. — 176 с.
22. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько ; Ин-т развития проф. образования. — Москва : Издательство института профобразования, 1995. — 336 с.
23. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — Москва : Педагогика, 1989. — 190 с.
24. Біла книга національної освіти в Україні / Т. Ф. Алексе́нко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.] ; за ред. акад. В. Г. Кременя. — Київ : ТОВ «Інформаційні системи», 2010. — 342 с.
25. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. — Москва, 1961. — С. 50.
26. Богуславська Т. М. Варіативні концепції наступності дошкільної і початкової ланок освіти (у вітчизняній педагогіці ХХІ ст.) / Т. М. Богуславська // Психолого-педагогический поиск : науч.-метод. журнал. — 2009. — Вып. 9. — С. 121.
27. Богуш А. М. Вектор наступності державних стандартів дошкільної та початкової освіти / А. М. Богуш // Дошкільне виховання. — 2012. — № 7. — С. 21–23.
28. Богуш А. М. Дефініції «Дитинство», «Духовність» і «Довкілля» у педагогічній спадщині В. Сухомлинського / А. М. Богуш // Педагогічні нотатки та роздуми. — Запоріжжя : ТОВ «ЛПС», 2001. — С. 45–58.
29. Богуш А. Діти і соціум : особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А. Богуш, Л. О. Варениця. — Луганськ : Альма-матер, 2006. — 368 с.
30. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика /А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. — Київ : Вища школа, 2007. — 542 с.
31. Богуш А. Дошкільна лінгводидактика : теорія і практика / Алла Богуш. — Запоріжжя : Просвіта, 2000. — 216 с.
32. Богуш А. М. Змістова характеристика навчання дітей рідної мови / А. М. Богуш // Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : програма та методичні рекомендації / [упоряд. А. М. Богуш]. — Одеса : Маяк, 1999. — С.10–22.
33. Богуш А. М. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : підручник для ВНЗ / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. — Київ : Видавничий Дім «Слово», 2008. — 408 с.
34. Богуш А. М. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі / А. М. Богуш, Н. Є. Шиліна. — Одеса : ПНЦ АПН України, 2003. — 492 с.
35. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / Алла Михайлівна Богуш. — Харків : Вид-во «Ранок», 2011. — 176 с. — (Дошкільна освіта).
36. Богуш А. М. Наступність, перспективність, спадкоємність — складові неперервної освіти / А. М. Богуш // Дошкільне виховання. — 2001. — № 11. — С. 11.

37. Богуш А. М. Парадигма дитинства у контексті розвитку особистості дошкільника / А. М. Богуш // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди : наук.-теорет. часопис. — Переяслав-Хмельницький, 2003. — С. 92–99.
38. Богуш А. М. Передшкільна освіта: реалії і перспективи / А. М. Богуш // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського : зб. наук. праць. — Вип. 137. — Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2012. — С. 7.
39. Богуш А. М. Перші кроки грамоти: передшкільний вік : навчальний посібник / А. М. Богуш, Н. В. Маліновська. — Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. — 424 с.
40. Богуш А. М. Проблеми наступності й перспективності розвитку дошкільної і початкової ланок освіти / А. М. Богуш // Вересень. — Миколаїв, 2004. — № 3/4. — С. 28–33.
41. Бодаков А. В. Диалектический материализм / А. В. Бодаков. — Минск : Вышэйшая школа, 1972. — 351 с.
42. Божович Л. И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Л. И. Божович. — Москва : Международная педагогическая академия, 1995. — 208 с.
43. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — Москва : Просвещение, 1968. — 464 с.
44. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8–14.
45. Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск : Современное Слово, 2005. — 720 с.
46. Бондар В. Дидактика : підручник для студентів ВНЗ / Володимир Бондар. — Київ : Либідь, 2005. — 262 с.
47. Бондаревская Е. В. Педагогическая личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. — Ростов-на-Дону, 1990. — С. 36.
48. Борисенко Е. Ю. Теория и практика личностно ориентированного образования / Елена Юрьевна Борисенко. — Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2000. — 352 с.
49. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / Андрей Владимирович Брушлинский. — Москва ; Воронеж : НПО «Модэк», 1996. — 388 с.
50. Буюва Л. П. Личность и среда / Л. П. Буюва. — Москва : Педагогика, 1972. — 145 с.
51. Вересокіна Н. Нас чекає школа / Н. Вересокіна, Н. Рубальська // Дошкільне виховання. — 2006. — № 4. — С. 26–27.
52. Вознюк О. В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина XX століття) : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Олександр Васильович Вознюк. — Житомир, 2009. — 325 с.
53. Вашуленко М. С. Навчання грамоти в підготовчих класах / М. С. Вашуленко, Н. Ф. Скрипченко. — Київ : Рад. школа, 1982. — 174 с.
54. Вашуленко О. В. Психологічні передумови організації повторення [Електронний ресурс] / О. В. Вашуленко. — Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/6/visnuk_20.pdf (дата звернення: 15.03.2014).
55. Венгер Л. А. Об уровне развития детей, поступающих в школу / Л. А. Венгер // Дошкольное воспитание. — 1972. — № 8. — С. 33–38.

56. Венгер Л. А. Педагогика способностей / Л. А. Венгер. — Москва : Знание, 1973. — 96 с.
57. Венгер Л. А. Психологическая готовность ребенка к школе / Л. А. Венгер // Вопросы психологии. — 1984. — № 4. — С. 12–14.
58. Венгер Л. А. Формирование психических действий и умственное развитие ребёнка / Л. А. Венгер // Обучение и развитие младших школьников : материалы межреспубликанского симпозиума ; [под ред. Г. С. Костюка]. — Киев : Типолитография КВИРТУ, 1970. — С. 182–186.
59. Вентцель К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К. Н. Вентцель. — 4-е изд. испр. и доп. — Москва ; Петербург : Книгоиздательство «Голос Труда», 1923. — 102 с.
60. Вербицкая Н. О. Мониторинг и саморазвитие школьного управления / Н. О. Вербицкая, В. Л. Назаров // Директор школы. — 1999. — № 6. — С. 15–19.
61. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : методическое пособие / А. А. Вербицкий. — Москва : Высшая школа, 1991. — 207 с.
62. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в ВУЗе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. — 1987. — № 5. — С. 31–39.
63. Вересокина Н. Нас чекає школа / Н. Вересокина, Н. Рубальська // Дошкільне виховання. — 2006. — № 4. — С. 26–27.
64. Взаємодія суб'єктів педагогічного процесу : монографія / [В. М. Гриньова, Р. В. Дорогих, С. Ю. Масич та ін.]. — Харків : ТОВ «Щедра садиба плюс», 2013 — 208 с.
65. Вільчковський Е. С. Фізичне виховання / Е. С. Вільчковський // Виховна робота в підготовчій до школи групі. — Київ, 1972. — С. 50–54.
66. Водовозова Е. Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста / Е. Н. Водовозова. — Санкт-Петербург, 1913. — 365 с.
67. Волкова Н. П. Педагогіка / Н. П. Волкова. — Київ : Академія, 2001. — 576 с.
68. Вороніна Т. Наука про дитинство і сучасна освіта / Т. Вороніна // Дошкільня. — 2012. — № 3(23). — С. 4–5.
69. Выготский Л. С. Генезис высших психических функций / Л. С. Выготский // Психология. — Москва, 2000. — С. 608–632.
70. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский ; [под ред. М. Г. Ярошевского]. — Москва : Педагогика, 1987. — 572 с.
71. Выготский Л. С. Развитие эмоционального поведения / Л. С. Выготский // Педагогическая психология. — Москва, 1991. — С. 128–149.
72. Гавров С. Н. Образование в процесс социализации личности / С. Н. Гавров, Н. Д. Никандров // Вестник УРАО. — 2008. — № 5. — С. 21.
73. Гафурова И. О. Конструирование среды, развивающей одаренность личности / И. О. Гафурова. — Красноярск, 1996. — 165 с.
74. Гегель Г. Избранные произведения : в 3-х т. / Г. Гегель. — Москва, 1977. — Т. I. — С. 63.
75. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных процессов) / Б. С. Гершунский. — Москва : Совершенство, 1998. — 381 с.
76. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. — Москва, 1995. — С. 35.

77. Гильбух Ю. З. Диагностика психологической готовности к школьному обучению / Ю. З. Гильбух // Темперамент и познавательные способности школьника. — Киев, 1993. — С. 178–208.

78. Година Г. Н. Педагогические основы преемственности детского сада и школы в нравственном воспитании детей / Г. Н. Година // Преемственность между детским садом и школой в формировании личности детей дошкольного и младшего школьного возраста. — Рига, 1986. — С. 34–35.

79. Годник С. М. Процесс преемственности высшей и средней школы / С. М. Годник. — Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1981. — 208 с.

80. Гоноболин Ф. Н. Психология : учебное пособие / Ф. Н. Гоноболин. — Москва : Просвещение, 1973. — 240 с.

81. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини : монографія / Н. Б. Гонтаровська. — Київ : Вид-во РВА «Дніпро-VAL», 2010. — 623 с.

82. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. — Рівне : Волинські обереги, 2012. — 192 с.

83. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. — Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. — С. 13–14.

84. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — Київ : Либідь, 1997. — 376 с.

85. Государственный обязательный стандарт дошкольной подготовки детей в возрасте от 5 до 6 лет. Основные положения / МОН республики Казахстан. — Астана, 2006. — 37 с.

86. Готовность детей к школе / Е. А. Бугрименко, А. Л. Венгер, К. Н. Политова, Е. Ю. Сушкова // Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. — Москва, 1992. — С. 4–65.

87. Грибанова О. Заняття як основна форма організації навчання у дошкільному закладі / О. Грибанова // Дошкільне виховання. — 1974. — № 10. — С. 10–13.

88. Гриньова В. М. Проектування розвивального освітнього середовища для обдарованих учнів / В. М. Гриньова, Л. Г. Карпова. — Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2011. — 112 с.

89. Громбах С. М. Принципы возрастной периодизации в гигиене детей и подростков / С. М. Громбах // Основные закономерности роста и развития детей и критерии периодизации. — Одесса, 1975. — С. 25–26.

90. Гросс Н. Социология сегодня / Н. Гросс. — Москва : Прогресс, 1966. — 173 с.

91. Грушевський М. С. Дитина у звичаях і віруваннях українського народу / М. С. Грушевський. — Київ : Либідь, 2001. — 256 с.

92. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні / Н. М. Гупан. — Київ : Нац. педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2000. — 222 с.

93. Гуткина Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению / Н. И. Гуткина // Психологическая наука и образование. — 1997. — № 1. — С. 28–31.

94. Детский сад по методу Е. И. Тихеевой при Ленинградском государственном педагогическом институте им. А. Герцена. — Ленинград, 1928. — С. 65.

95. Давидчук А. Н. Дошкольный возраст: развитие элементарных математических представлений / А. Н. Давидчук // Дошкольное воспитание. — 1977. — № 1. — С. 72.
96. Давыдов В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / В. В. Давыдов // Новое педагогическое мышление. — Москва, 1989. — С. 73–76.
97. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. — Москва : Педагогика, 1986. — 240 с.
98. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — Москва : ИНТОР, 1996. — 544 с.
99. Данилов М. А. Дидактика / М. А. Данилов, Б. П. Есипов. — Москва, 1957. — С. 37.
100. Даринская Л. А. Педагогическая поддержка как механизм развития творческого потенциала / Л. А. Даринская // Ежегодник Российского психологического общества : материалы 3-го Всерос. съезда психологов, 25-28 июня 2003 г. — Санкт-Петербург, 2003. — Т. 3. — С. 18–22.
101. Денисевич Н. Н. Подготовка ребенка к школе как проблема предупреждения отклонений в его социальном развитии / Н. Н. Денисевич, С. А. Ермалова // Начальная школа. — 1995. — № 6. — С. 2.
102. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). — Київ : Райдуга, 1994. — 26 с.
103. Державний стандарт початкової загальної освіти (проект) // Освіта України. — 2000. — № 23 (7 червня).
104. Джурицкий А. Н. Развитие образования в современном мире / А. Н. Джурицкий. — Москва : Владос, 1999. — 200 с.
105. Диагностика умственного развития дошкольников / [под ред. Л. А. Венгера и В. В. Холмовской]. — Москва, 1978. — 78 с.
106. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. — М., 1981. — С. 64–130.
107. Довженко Г. В. Український дитячий фольклор (віршовані жанри) / Г. В. Довженко. — Київ : Наукова думка, 1981. — 170 с.
108. Дошкільна освіта : словник-довідник / [упоряд. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова]. — Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. — 324 с.
109. Дошкольная педагогика с основами методики воспитания и обучения. Стандарт третьего поколения : учебник для вузов / [под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой]. — Санкт-Петербург : Питер, 2013. — 464 с.
110. Дошкольное образование. Словарь терминов / [сост. Н. А. Виноградова и др.]. — Москва : Айрис-пресс, 2005. — 400 с.
111. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба / И. В. Дубровина. — Москва : Пресс, 1991. — 223 с.
112. Евладова Е. Б. Дополнительное образование детей / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова. — Москва : Владос, 2002. — 352 с.
113. Енциклопедія освіти / [Академія пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень]. — Київ : Хрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
114. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : 09.00.03 / Антон Володимирович Євтодюк ; АПН України, Інститут вищої освіти. — Київ, 2002. — 198 с.

115. Журавлев В. И. Понятие методологии педагогической науки / В. И. Журавлев ; [под ред. П. И. Пидкасистого] // Педагогика. — Москва, 1995. — С. 33.
116. Журова Л. Е. Педагогическая диагностика готовности детей к обучению в школе и методические рекомендации по преодолению выявленных трудностей / Л. Е. Журова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова // Начальная школа. — 1999. — № 8. — С. 16–19.
117. Загарицька І. Феномен дитинства: філософсько-соціологічний аналіз : монографія / І. Загарицька. — Київ : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. — 320 с.
118. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. — Москва : Академия, 2001. — 192 с.
119. Закон України «Про дошкільну освіту» // Відомості Верховної Ради України. — 2001. — № 49. — Ст. 259.
120. Закон України «Про освіту» // Голос України. — 1996. — 25 квітня.
121. Запорожец А. В. Интеллектуальная подготовка детей к школе / А. В. Запорожец // Дошкольное воспитание. — 1977. — № 8. — С. 30–34.
122. Запорожец А. В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников / А. В. Запорожец // Дошкольное воспитание. — 1972. — № 4. — С. 2–3.
123. Земцова Л. И. Готовность к школьному обучению. Учебная деятельность школьников / Л. И. Земцова, Е. Ю. Сушкова. — Москва : Педагогика, 1998. — 56 с.
124. Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский — Екатеринбург, 1995. — С. 24.
125. Зинченко В. П. Образ и деятельность / В. П. Зинченко. — Москва, 1997. — С. 577–578.
126. Зязюн І. А. Філософія виховання як очікування відповідальної дії / І. А. Зязюн // Вища освіта України : темат. вип. «Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології». — Рівне : РДПГУ, 2007. — С. 18.
127. Игровая терапия с тревожными детьми / [под ред. С. Л. Новоселовой]. — Москва : Просвещение, 1989. — 286 с.
128. Ильин Е. П. Психология общения и межличностные отношения / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург : Питер, 2010. — 576 с.
129. Іванова О. Ю. Педагогічні умови забезпечення якості освіти старшокласників ліцею в особистісно-орієнтованій системі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / О. Ю. Іванова. — Кривий Ріг, 2008. — 20 с.
130. Ігнатенко П. Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблем / П. Р. Ігнатенко // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1(14). — С. 118–123.
131. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений / Т. А. Ильина // Результаты новых исследований в педагогике. — Москва, 1977. — С. 5–9.
132. Іщенко Л. В. Наступність у екологічному вихованні старших дошкільників і першокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Л. В. Іщенко. — Одеса, 1997. — 17 с.
133. Іщенко Л. В. Наступність у екологічному вихованні старших дошкільників і першокласників : монографія / Л. В. Іщенко. — Київ : Науковий світ, 2001. — 112 с.
134. Казмиренко В. П. Социально-психологическая регуляция деятельности организаций : дис. на соискание ученой степени доктора психол. наук: 19.00.05 / Вячеслав Петрович Казмиренко ; Киевский ун-т им. Т. Шевченко. — Київ, 1994. — 357 с.

135. Калмикова Л. Теоретичні основи і шляхи вдосконалення мовленнєвої підготовки дітей до школи / Л. Калмикова // Початкова школа. — 2000. — № 12. — С. 8.
136. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант. — Москва : Владос, 1994. — 397 с.
137. Киричук О. В. Проблемы психологии педагогической взаимосвязи / О. В. Киричук // Психология : респ. наук. зб. / [відп. ред. О. В. Киричук]. — Київ : Освіта, 1991. — Вип. 37. — С. 3–12.
138. Кле М. Психология подростка (психосексуальное развитие) / М. Кле. — Москва : Педагогика, 1991. — 298 с.
139. Ковальчук В. В. Основы научных исследований : навчальний посібник / В. В. Ковальчук, Л. В. Моїсєєв. — 2-е вид., перероб. і доп. — Київ : ВД «Професіонал», 2004. — 208 с.
140. Ковтун В. Формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі : монографія / В. Ковтун. — Київ : Освіта України, 2012. — 250 с.
141. Коган Л. Н. Образование как социальная потребность / Л. Н. Коган // Проблема социологического изучения потребности в образовании. — Москва, 1981. — С. 3–19.
142. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — Москва : Академия, 2000. — 176 с.
143. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — Москва ; Ростов-на-Дону : Издательский центр «МарТ», 2005. — 448 с.
144. Козлов С. А. Информирование и развитие в процессе обучения / С. А. Козлов // Педагогика. — 1998. — № 5. — С. 39–41.
145. Козлова С. Дошкольная педагогика : учебное пособие / С. Козлова, Т. Куликова. — Москва : Академия, 1998. — 432 с.
146. Коломинский Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. — Москва : Просвещение, 1988. — 200 с.
147. Коменский Я. А. Лабиринт света и рай света / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. — Москва : Педагогика, 1982. — Т. 1. — С. 120–121. ; С. 133–146.
148. Кон И. С. Послесловие / И. С. Кон // Два мира детства. Дети в США и СССР / У. Бронфенбренер. — Москва, 1976. — С. 151–160.
149. Кон И. С. Этнография детства: состояние и перспективы / И. С. Кон // Вестник АН СССР. — 1985. — № 6. — С. 23–26.
150. Кондратенко Т. Д. Обучение старших дошкольников / Т. Д. Кондратенко, В. К. Котирло, С. А. Ладивир. — Київ : Рад. школа, 1986. — 152 с.
151. Кондратова Л. Г. Підготовка вчителя до організації проектної діяльності з учнями основної школи в позаурочній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Л. Г. Кондратова. — Київ, 2008. — 20 с.
152. Кононко О. Л. Активність як провідна характеристика особистісного становлення дошкільника / О. Л. Кононко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. — Київ ; Житомир : Волинь, 2003. — С. 29–41.
153. Конституція України // Відомості Верховної Ради України. — 1996. — № 30. — Ст. 141.
154. Коньшева Н. М. О проблеме проектной деятельности школьников на уроках практического труда / Н. М. Коньшева // Начальная школа. — 2002. — № 12. — С. 35–39.

155. Коротаева Е. В. Педагогика взаимодействий / Е. В. Коротаева. — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1999. — 147 с.
156. Корчак Я. Как любить ребенка / Януш Корчак. — Калининград, 2002. — С. 22.
157. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; [за ред. Л. М. Проколієнко]. — Київ : Рад. школа, 1989. — 608 с.
158. Котирло В. К. Завтра в школу / В. К. Котирло. — Київ : Рад. школа, 1971. — 128 с.
159. Котюков В. Г. Проблема формирования коммуникативной культуры (КК) студентов средствами освоения дополнительной педагогической профессии (ДПП) / В. Г. Котюков, В. П. Котюкова // Учебная научно-производственная и инновационная деятельность высшей школы в современных условиях. — Оренбург, 2000. — С. 215–216.
160. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. — Москва : Педагогика, 1991. — 152 с.
161. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. — Москва : Академия, 2007. — 352 с.
162. Кремень В. XXI сторіччя: нова освітня політика / В. Кремень // Дошкільне виховання. — 2003. — № 1. — С. 3–5.
163. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. — Москва : Просвещение, 1976. — 303 с.
164. Крутії К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2 ч. / К. Л. Крутії. — Київ : Освіта, 2009. — Ч. 1. — 302 с.
165. Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах / В. Г. Крысько. — Москва : АСТ, 2000. — 384 с.
166. Кудрявцев В. Г. Инновации дошкольного образования: опыт, проблемы и стратегия развития / В. Г. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. — 1997. — № 10. — С. 114–121.
167. Кудрявцев В. Т. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового познания / В. Т. Кудрявцев // Психология. — 1998. — Т. 19. — С. 147.
168. Кузьменко В. Індивідуальний підхід: десять кроків / В. Кузьменко // Дошкільне виховання. — 2006. — № 7. — С. 10.
169. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. — Ленинград, 1974. — С. 10–50.
170. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : підручник / А. І. Кузьмінський. — Київ : Знання, 2005. — 486 с.
171. Кустов Ю. А. Место и роль преемственности в педагогике высшей школы / Ю. А. Кустов // Современная высшая школа. — 1988. — № 1. — С. 63–76.
172. Лаврентьева Г. Готовність дитини до школи : складові успішного навчання / Г. Лаврентьева // Дошкільне виховання. — 2000. — № 9. — С. 3–5.
173. Лебедева В. П. Психологические аспекты развивающего обучения / В. П. Лебедева, В. Д. Орлов, В. И. Панов // Педагогика. — 1996. — № 6. — С. 25–30.
174. Ледньов В. С. Содержание образования : учебное пособие / В. С. Леднев. — Москва : Высшая школа, 1989. — 360 с.
175. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Академия, 2004. — 352 с.

176. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения : в 2 т. — Москва : Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 281–302.
177. Лернер П. С. Проектирование образовательной среды по формированию профориентационно значимых компетентностей учащихся / П. С. Лернер // Школьные технологии. — 2007. — № 5. — С. 86–92.
178. Ле Шан Эда. Когда дети сводят друг друга с ума / Шан Эда Ле. — Санкт-Петербург : Пром-ЕВРОЗНАК, 2004. — 144 с.
179. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке / Х. Й. Лийметс. — Москва : Знание, 1989. — 64 с.
180. Лісовська Т. А. Теоретичні основи проблеми індивідуального підходу до музичного виховання дітей старшого дошкільного віку / Т. А. Лісовська // Вісник Херсонського державного університету : Педагогічні науки. — Херсон, 2009. — Вип. LI. — С. 176–179.
181. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкілля : навчальний посібник : У 3 ч. Ч. 2 / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста. — Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. — 360 с.
182. Литвиненко С. Я. Дитина і середовище: проблеми освіти / С. Я. Литвиненко, В. М. Ямщицький // 36. наук. пр. — Вип. 22. — Рівне : РДГУ, 2002. — 369 с.
183. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций / Б. Т. Лихачев. — Москва, 1996. — С. 80–82.
184. Логинова В. Й. Роль системных знаний в подготовке детей дошкольного возраста к обучению в школе / В. Й. Логинова // Совершенствование подготовки детей к школе в детском саду : межвуз. сб. науч. трудов. — Ленинград, 1989. — С. 3.
185. Лозова В. Стратегічні питання сучасної дидактики / В. Лозова // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні. — Харків, 2002. — С. 96–97.
186. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. — Харків, 2002. — С. 15.
187. Локк Дж. Избранные философские произведения: в 2 т. Т. 1 / Дж. Локк. — Москва : Просвещение, 1972. — 695 с.
188. Ломов Б. Ф. Системность в психологии : избр. психол. труды / Б. Ф. Ломов ; [под. ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко]. — Москва ; Воронеж : МОДЕК, 2003. — 290 с.
189. Люблинская А. А. Психологические основы школьной зрелости / А. А. Люблинская // Формирование школьной зрелостим ребенка. — Таллин, 1982. — С. 151–155.
190. Люблінська Г. О. Дитяча психологія / Г. О. Люблінська. — Київ : Вища школа, 1974. — 347 с.
191. Любчук О. К. Психологічна готовність дитини до оволодіння учбовою діяльністю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О. К. Любчук. — Київ, 1998. — 24 с.
192. Ляудис В. Я. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / В. Я. Ляудис. — Москва : Просвещение, 1980. — 135 с.
193. Мазилев В. А. Методология психологической науки / В. А. Мазилев. — Ярославль : МАПН, 2003. — 198 с.
194. Майер А. А. Организация взаимодействия субъектов в ДОУ : учебно-методическое пособие / А. А. Майер, Л. Г. Богословец. — 2-е изд., доп. и перераб. — Москва : Академия, 2012. — 176 с.

195. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания / А. С. Макаренко. — Москва, 1960. — 132 с.
196. Макаренко А. С. Сочинения / А. С. Макаренко. — М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1958. — Т. 5. — 558 с.
197. Малафійк І. В. Дидактика : навчальний посібник / І. В. Малафійк. — Київ : Кондор, 2009. — 406 с.
198. Малафійк І. В. Системний підхід у теорії і практиці навчання / І. В. Малафійк. — Рівне : РДГУ, 2004. — 437 с.
199. Манжелій Н. М. Педагогічна взаємодія в системі навчально-виховного комплексу / Н. М. Манжелій // Наукові записки психолого-педагогічного факультету : зб. наук. праць. — Полтава, 1998 — С. 218–221.
200. Манжелій Н. М. Педагогічні умови функціонування сільських навчально-виховних комплексів «Школа-дитячий садок» / Наталія Михайлівна Манжелій. — Полтава : Полтавський пед. ін-т ім. В. Г. Короленка, 1995. — 188 с.
201. Мантула Т. І. Наступність у формуванні цілісного сприйняття природи між дошкільною та початковою ланками освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Тетяна Іванівна Мантула. — Київ, 2007. — 25 с.
202. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании : дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук : 13.00.08 / Юрий Степанович Мануйлов. — Москва, 1977. — 493 с.
203. Маралов В. Г. Психология педагогического взаимодействия воспитателя с детьми : монография / В. Г. Маралов. — Москва : Прометей, 1992. — 80 с.
204. Матвієнко О. В. Основи виховання моралі у молодших школярів / О. В. Матвієнко. — Київ : Стило, 1999. — 232 с.
205. Машовець М. А. Педагогічні умови наступності у трудовому вихованні дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / М. А. Машовець. — Київ, 1994. — 147 с.
206. Мескин В. А. Воспитательный идеал и реальный человек / В. А. Мескин, Н. А. Бердяев // Педагогика. — 1993. — № 1. — С. 88–96.
207. Методология и методика дидактического исследования. — Москва, 1982. — С. 10;
208. Методы обучения как условия развития активности и самостоятельности учащихся : материалы науч.-практ. конф. / ред. И. М. Чередов ; Омский гос. педагогический ун-т, Институт непрерывного образования, Областное отделение педобщества, Лаборатория экспериментальной дидактики. — Омск : Издательство ОмГПУ, 2000. — 113 с.
209. Мойсеюк Н. Є. Об'єкт, предмет і функції педагогіки / Н. Є. Мойсеюк // Педагогіка : навчальний посібник. — Вінниця, 1999. — С. 18.
210. Монтессори М. Дети — другие / М. Монтессори ; [пер. с нем., вступ. и закл. статьи, коммент. К. Е. Сумнительный]. — Москва : Карапуз, 2005. — 336 с.
211. Моральне виховання дітей дошкільного віку: методичний посібник / [за заг. ред. В. Г. Нечаєвої]. — Київ : Рад. школа, 1976. — 167с.
212. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей / Н. Г. Морозова. — Москва : Просвещение, 1969. — 280 с.
213. Мухина В. С. Психология детства и отрочества / В. С. Мухина. — Москва : Академия, 2003. — 488 с.
214. Мухина В. С. Что такое готовность к учению? / В. С. Мухина // Семья и школа. — 2007. — № 4. — С. 25–27.

215. Назаренко Г. І. Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / Ганна Іванівна Назаренко. — Харків, 2002. — 174 с.
216. Назаренко Г. І. Забезпечення готовності дитини до навчання в школі : методичні рекомендації для вихователів дошкільних закладів, вчителів початкових класів та батьків / Г. І. Назаренко. — Харків : ХОНМІБО, 2002. — 20 с.
217. Насбитт Д. П. Что нас ждет в 90-е годы: мегатенденции. — Год 2000 / Д. Насбитт, П. Эбурдин ; [пер. с англ.]. — Москва : Республика, 1992.— 415 с.
218. Наступність дошкільного навчального закладу і початкової школи у вихованні дітей : навчально-методичний посібник / В. І. Кононенко, Н. В. Лисенко, І. М. Шоробура [та ін.] ; [за ред. проф. Н. В. Лисенко]. — Київ : Видавничий Дім «Слово», 2012. — 296 с.
219. Наступність у навчально-виховній роботі дитячого садка і школи / [упоряд. З. Н. Борисова]. — Київ : Рад. школа, 1985. — 142 с.
220. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті // Освіта України. — 2002. — Квітень. — № 33(329). — С. 4–6.
221. Недведцкая М. Н. Теория и технология повышения качества педагогического взаимодействия школы и семьи / М. Н. Недведцкая. — Москва : АПК и ППРО, 2006. — 136 с.
222. Немов Р. С. Психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3-х кн. — М. : Просвещение ; Владос, 1994. — Кн. 2. Психология образования. — 496 с.
223. Нестеренко В. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання : монографія / В. В. Нестеренко. — Режим доступу : <http://ru.wikipedia.org/wiki/%CE%E1%F0%E0%E7%EE%E2%E0%ED%E8> (дата звернення 11.02.2015 р.)
224. Нецадим М. І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика / М. І. Нецадим. — Київ : Київський університет, 2003. — 852 с.
225. Нижегородцева Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков — Москва : Владос, 2001. — 256 с.
226. Нікітіна О. О. Модифікація діяльнісного підходу до формування навчальної діяльності молодших школярів у ХХ — на початку ХХІ ст. / О. О. Нікітіна // Педагогіка вищої та середньої школи. — 2012. — Вип. 36. — С. 479–480.
227. Новая философская энциклопедия : в 4-х томах. — Москва : Мысль, 2001. — Т. 1. — 873 с.
228. Новый словарь української мови // [укл. В. Яременко, О. Сліпушко]. — Київ : Аконті, 2001. — С. 305. — (Серія «Нові словники»).
229. Новый тлумачний словник української мови : у 3 т. Т. 3 / [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. — Київ : Аконті, 2005. — 864 с.
230. Новиков А. М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики / А. М. Новиков. — Москва : ЭГВКС, 2010. — 208 с.
231. Обухова Л. Ф. Возрастная психология / Л. Ф. Обухов. — Москва : Педагогическое общество России, 1999. — 442 с.
232. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. — Москва : ТЦ «Сфера», 1996. — 261 с.
233. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : монографія / Віктор Олександрович Огнев'юк. — Київ : Знання України, 2003. — 450 с.
234. Огнев'юк В. Особлива місія дошкільної освіти / Віктор Огнев'юк // Дошкільне виховання. — 2006. — № 4 — С. 5.

235. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. — Москва : Русский язык, 1986. — 798 с.
236. Орлова Э. А. Введение в социальную и культурную антропологию / Э. А. Орлова. — Москва : МГИК, 1994. — 214 с.
237. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. — Санкт-Петербург, 2000. — С. 56–61.
238. Павлов И. П. Полное собрание починений : в 3 томах. Т. 3 / Иван Петрович Павлов. — Москва, 1949. — 476 с.
239. Павлютенков Е. М. Оценка степени готовности детей к обучению в школе : методические рекомендации / Е. М. Павлютенков, В. В. Крыжко. — Запорожье, 1992. — С. 7–8.
240. Панасюк Т. Розвиток дошкільної освіти: досягнення та перспективи / Т. Панасюк // Дошкільне виховання. — 2012. — № 1. — С. 2–4
241. Паркинсон С. Н. Законы Паркинсона : сборник / С. Н. Паркинсон [пер. с англ.]. — Москва : Прогресс, 1999. — 448 с.
242. Педагогическая энциклопедия : в 4-х т. — Москва : Сов. энциклопедия, 1964. — Т. 1. — С. 485.
243. Педагогічний словник / [за ред. М. І. Годієвського, А. Г. Готалова-Готріба, В. О. Чудновцева]. — Одеса, 1928. — 438 с.
244. Педагогика : учебное пособие / [под ред. Ю. К. Бабанского]. — Москва, 1983. — С. 41.
245. Педагогика среды и методы ее изучения. — Москва : Рабочее просвещение, 1930. — 240 с.
246. Педагогика: педагогические теории, системы, технологи : учебное пособие / [под ред. С. Л. Смирнова]. — Москва : Academ, 1999. — 544 с.
247. Педагогическая энциклопедия : в 4 томах / [под ред. И. А. Каирова, Ф. Н. Петрова]. — Москва : Сов. энциклопедия, 1965. — Т. 2. — 911 с.
248. Педагогическая энциклопедия : в 4-х т. / [под ред. И. А. Каирова, Ф. Н. Петрова]. — Москва : Сов. энциклопедия, 1966. — Т. 3. — 879 с.
249. Педагогіка : підручник / під ред. М. Д. Ярмаченка. — Київ : Вища школа, 1986. — 543 с.
250. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / З. П. Курлянд, В. І. Хмелюк, А. В. Семенова [та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. — 2-е вид., перероб. і доп. — Київ : Знання, 2005. — 399 с.
251. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. — Київ : Педагогічна думка, 2001. — 516 с.
252. Песталотці Й. Вибрані твори / Й. Песталотці ; [за ред. М. І. Гордієвського, А. Г. Готалова-Готріба і В. О. Чудновцева]. — Одеса, 1923. — 438 с.
253. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. — Москва : Издательство политической литературы, 1982. — 256 с.
254. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Т. А. Пироженко. — Киев : Нора-принт, 2002. — 310 с.
255. Пироженко Т. Методичні аспекти реалізації освітньої лінії «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» / Т. Піроженко, М. Машовець, О. Коваленко // Вихователь-методист дошкільного закладу. — 2013. — № 2. — С. 4–10.
256. Піроженко Т. Чому «гальмує» дошкільна зрілість? / Т. Піроженко // Вихователь-методист дошкільного закладу. — 2012. — № 7. — С. 9–12.

257. Піроженко Т. Проблема визначення критеріїв оцінювання рівня розвитку дитини / Т. Піроженко // Дитячий садок. — 2015. — № 1. — С. 2–7.
258. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии / В. Ю. Питюков. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Гном-Пресс, Московское городское педагогическое общество, 1999. — 192 с.
259. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. — Москва, 1984. — С. 141.
260. Поддяков Н. Н. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Н. Н. Поддяков. — Москва : Просвещение, 1988. — 192 с.
261. Подласий И. П. Педагогика : учебник для студентов ВУЗов / И. П. Подласый. — Москва : Владос, 1996. — С. 25.
262. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / С. И. Подмазин. — Запорожье : Просвіта, 2002. — 250 с.
263. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка / Т. І. Поніманська. — Київ : Академія, 2006. — 436 с.
264. Поніманська Т. І. Соціокультурні засади проблеми дитинства в контексті концепції гуманістичного виховання / Т. І. Поніманська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. — Київ ; Житомир, 2003. — Кн. 1. — С. 24–28.
265. Попова Л. В. Гендерная социализация в детстве / Л. В. Попова // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика : в 2 ч. — Мурманск, 2001. — Ч. 1. — С. 58–67.
266. Порядченко Л. А. Наступність у навчанні опису дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Леся Анатоліївна Порядченко. — Одеса, 2007. — 29 с.
267. Построение образовательной среды в дошкольном учреждении / авт. коллектив : В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина [и др.]. — Москва : МП «Новая школа», 1993. — 102 с.
268. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України 25 червня 2013 року № 344/2013. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 27.01.2014).
269. Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина» / [наук. кер. О. В. Проскура, Н. В. Кудикіна, В. У. Кузьменко]. — Київ, 2010. — 281 с.
270. Проскура О. Повертаємось до джерел / О. Проскура, О. Пшевяцька // Дошкільне виховання. — 1994. — № 7–8. — С. 2–4.
271. Проскура О. В. Психологічна підтримка вчителя до роботи із першокласниками / О. В. Проскура. — Київ, 1998. — С. 70.
272. Психологический словарь / В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Б. Ф. Ломов и др.; [под. ред. В. В. Давыдова] ; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Академии пед. наук СССР. — Москва : Педагогика, 1983. — 448 с.
273. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. — Київ : Академвидав, 2006. — 424 с.
274. Психология : словарь. — Москва, 1990. — С. 209.
275. Психолого-педагогічне забезпечення передшкільної освіти // Науковий вісник Миколаївського державного університету : зб. наук. праць / [за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти]. — Спецвипуск : Педагогічні науки : у 2 т. — Миколаїв : МДУ, 2008. — Т. I. — 264 с.

276. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / [под ред. П. И. Пидкасистого]. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. — 544 с.

277. Пустовіт Г. Діяльнісний підхід у навчанні особистості в позашкільному закладі: психологічний аспект / Г. Пустовіт // Рідна школа. — 2007. — № 11-12. — С. 2-6.

278. Радина Е. И. Ознакомление детей с явлениями общественной жизни. Вопросы обучения в детском саду / Е. И. Радина. — Москва, 1965. — С. 61-91.

279. Рогальська І. П. Системно-цілісний підхід до соціалізації особистості в дошкільному дитинстві / І. П. Рогальська // Наука і освіта. — 2010. — № 2. — С. 110-114.

280. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. — Москва : Владос, 1996. — 556 с.

281. Розвиток дошкільної освіти: досягнення і перспективи // Дошкільне виховання. — 2012. — № 1. — С. 2-4.

282. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку : навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ / [упоряд. Л. О. Калмикова, Н. В. Харченко, С. Д. Дем'яненко [та ін.]]. — Київ : Вид-во «ПП Медведєв», 2007. — 300 с.

283. Ромашина С. Я. Дидактическое коммуникативное воздействие учителя на класс (структурно-функциональный подход) : дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук : 13.00.01 / Светлана Яковлевна Ромашина. — Барнаул, 2001. — 460 с.

284. Рощина С. М. Розвивальне освітнє середовище навчального закладу як умова особистісного розвитку учнів / С. М. Рощина // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. / редкол.: В. В. Кузьменко [та ін.]. — Херсон : РІПО, 2011. — Вип. 12. — Ч. 1. — С. 34-38.

285. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2002. — 720 с.

286. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — Москва : Педагогика, 1989. — Т. 1. — С. 15.

287. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. — Москва, 1959. — С. 15.

288. Рубинштейн С. Л. Руководство практического психолога. Готовность к школе : развивающие программы / С. Л. Рубинштейн ; [под. ред. И. В. Дубровиной]. — Москва : Академия, 1995. — 128 с.

289. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2-х книгах / Софія Русова ; [за ред. Е. І. Коваленко] ; упоряд., передм., прим. Е. І. Коваленко, І. М. Пінчук. — Київ : Либідь, 1997.

290. Русова С. Ф. Дошкільне виховання / С. Ф. Русова. — Катеринослав, 1918. — 162 с.

291. Русова С. Ф. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Ф. Русова. — Львів : Просвіта, 1993. — 127 с.

292. Русова С. Ф. У дитячому садку / С. Ф. Русова // Вибрані педагогічні твори. — Київ, 1996. — С. 185-202.

293. Савельева С. Наступність у роботі дитсадку і школи / С. Савельева, Н. Тарапака // Початкова школа. — 1988. — № 1. — С.35-36.

294. Савицкая Д. Психологическая готовность детей к школьному обучению / Д. Савицкая // Начальная школа. — 1999. — № 3. — С. 22-25.

295. Савченко Л. О. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 / Лариса Олексіївна Савченко. — Одеса, 2014. — 408 с.
296. Савченко О. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи / О. Савченко // Дошкільне виховання. — 2001. — № 1. — С. 6–10.
297. Савченко О. Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти / О. Я. Савченко // Дошкільне виховання. — 2000. — № 11. — С. 4–5.
298. Савченко О. Цілі й цінності реформування сучасної школи / О. Савченко // Шлях освіти. — 1996. — № 1. — С. 20–23.
299. Сажина С. Д. Проектирование содержания дошкольного образования на основе интеграции : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Светлана Дмитриевна Сажина. — Екатеринбург, 2007. — 23 с.
300. Салмина Н. Г. Виды и функции материализации в обучении / Н. Г. Салмина. — Москва : МГУ, 1981. — 136 с.
301. Сапогова Е. Е. Психологические особенности переходного периода в развитии детей 6-7 лет / Е. Е. Сапогова. — Москва : Дрофа, 1996. — 452 с.
302. Селевко Г. Опыт системного анализа педагогических систем / Г. Селевко // Школьные технологии. — 1996. — № 6. — С. 21.
303. Семенов В. Д. Социальная педагогика: история и современность / В. Д. Семенов. — Екатеринбург : УрГУ, 1993. — 187 с.
304. Сенько А. С. Связь детского сада со школой / А. С. Сенько // Детский сад. — 1867. — № 11–12. — С. 389–398.
305. Сенько В. Г. Преемственность в воспитании школьников / В. Г. Сенько. — Минск : Народна асвета, 1989. — 111 с.
306. Симонович А. С. Детский сад : практическое руководство / А. С. Симонович. — Москва : Типография И. Д. Ситина, 1907. — 303 с.
307. Синягин Ю. Личность творческая, свободная, самостоятельная. Концепция авторской школы / Ю. Синягин // Народное образование. — 1994. — Вып. 2. — С. 65–67.
308. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализации целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования. — Москва, 1995. — С. 177–184.
309. Словник іншомовних слів / З. Пустовіт, О. Скопенко, Г. Сюта, Т. Цимбалюк. — Київ : Довіра, УНВЦ «Рідна мова». — 2002. — 1017 с.
310. Словник-хрестоматія педагогічних понять [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://socpedagogika.narod.ru/Slova.html> (дата звернення 11.02.2015 р.)
311. Смирнов В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В. И. Смирнов. — М., 1999. — С. 66.
312. Советский энциклопедический словарь / [под. ред. А. М. Прохорова]. — Москва : Сов. энциклопедия, 1980. — 1631 с.
313. Современный философский словарь / [под общ. ред. В. Е. Кемерова]. — Москва ; Бишкек ; Екатеринбург, 1996. — 74 с.
314. Соловейчик С. Педагогика для всех / С. Соловейчик. — 2-е изд. — Москва : Первое сентября, 2000. — 496 с.
315. Субботский Е. В. Ребенок открывает мир : книга для воспитателя детского сада / Е. В. Субботский. — Москва : Просвещение, 1991. — 207 с.
316. Справочник директора школы. — Москва : Просвещение, 1983. — 238 с.

317. Степанова Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки: методологія, теорія, практика (кінець XIX — XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»; 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Т. М. Степанова. — Київ, 2011. — 43 с.
318. Степанова Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки: методологія, теорія, практика (кінець XIX-XX століття) : монографія. — Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. — 424 с.
319. Степанова Т. М. Еволюція змісту дошкільної освіти у другій половині XX століття : монографія / Т. М. Степанова. — Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. — 184 с.
320. Степанова Т. М. Індивідуалізація і диференціація навчання математики дітей дошкільного віку : монографія / Т. М. Степанова. — Київ : Видавничий Дім «Слово», 2006. — 205 с.
321. Степанова Т. М. Індивідуально-диференційований підхід до музичного виховання дітей старшого дошкільного віку : монографія / Т. М. Степанова, Т. А. Лісовська. — Київ : Видавничий Дім «Слово», 2012. — 256 с.
322. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство / Т. А. Стефановская. — Москва, 1998. — С. 78.
323. Струннікова Д. І. Наступність в ознайомленні з природою дітей 6 і 7 років (в умовах діяльності навчально-виховного комплексу «Школа-дитячий садок» : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.08 / Д. І. Струннікова. — Чернівці, 2000. — 197 с.
324. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3-х томах / Василий Александрович Сухомлинский. — Москва : Педагогика, 1980. — Т. 2. — 384 с.
325. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. — Москва : Просвещение, 1985. — 400 с.
326. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. — Москва : Просвещение, 1979. — 393 с.
327. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. — Київ : Рад. школа, 1981. — 382 с.
328. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. — Київ : Рад. школа, 1976. — Т. 2. — 579 с.
329. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. — Київ : Рад. школа, 1977. — Т. 3. — 670 с.
330. Сучасні п'ятирічні діти: проблеми та особливості розвитку // Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції (4 червня 2013 р., м. Київ) / авт. упоряд. О. А. Удод, Т. В. Панасюк, О. П. Долинна [та ін.] ; за заг. ред. Б. М. Жебровського. — Тернопіль : Мандрівець, 2014. — 88 с.
331. Теплов Б. М. Способности и одарённость / Б. М. Теплов // Избранные труды : в 2 т. — Москва : Педагогика, 1985. — Т. 1. — С. 43-129.
332. Терещенко В. А. Формування психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : 10.00.07 / Вікторія Анатоліївна Терещенко. — Кам'янець-Подільський, 2008. — 237 с.
333. Тихеева Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. — Москва : Просвещение, 1967. — 215 с.

334. Тлумачний словник української мови: понад 12500 статей (близько 40000 слів) / [за ред. д-ра філологічних наук, проф. В. С. Калашника]. — 2-е вид., випр. і доп. — Харків : Прапор, 2004. — 992 с.

335. Удовенко М. Діагностика психологічної готовності 6-річних дітей до навчання в школі / М. Удовенко // Початкова освіта. — 2003. — № 18 (210). — Травень. — С. 14–46.

336. Уледов А. К. Духовное обновление общества / А. К. Уледов. — Москва : Мысль, 1990. — 336 с.

337. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация / И. Э. Унт. — Москва : Педагогика, 1990. — 192 с.

338. Урбанская М. В. Образовательная среда как фактор формирования готовности ребенка к обучению в условиях дошкольного образования : автореф. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Маргарита Викторовна Урбанская. — Санкт-Петербург, 2010. — 211 с.

339. Усова О. П. Заняття в дитячому садку / О. П. Усова // Дошкільне виховання. — 1952. — № 9. — С. 3–13.

340. Усова А. П. Дидактические основы связи и преемственности в работе между детским садом и школой / А. П. Усова // Подготовка детей в детском саду к школе. — Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1955. — С. 35.

341. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. — Москва : Педагогика, 1974. — 523 с.

342. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К. Д. Ушинский. — Москва : Педагогика, 1974. — Т. 1. — 296 с.

343. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский // Сочинения : в 11 т. — Москва ; Ленинград : АПН РСФСР, 1948–1951. — Т. 8. — 776 с.

344. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев [и др.]. — Москва : Сов. энциклопедия, 1983. — 840 с.

345. Федорович Л. О. Підготовка дітей до школи в умовах навчально-виховного комплексу : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / Людмила Олександрівна Федорович. — Полтава, 2003. — 253 с.

346. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства / Д. И. Фельдштейн. — Москва : Московский психолого-социальный институт, 1997. — 160 с.

347. Философский словарь / [под ред. И. Г. Громова]. — Москва : Наука, 1987. — С. 147–293.

348. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. — 6-е изд. — Москва : Политиздат, 1991. — 560 с.

349. Філософія освіти : навчальний посібник / [за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської]. — Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. — 329 с.

350. Філософський енциклопедичний словник. — Київ : Арабіс, 2002. — 744 с.

351. Фіцула М. Педагогіка : навчальний посібник / М. Фіцула. — Київ : Академія, 2000. — 544 с.

352. Френе С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе ; [пер. с франц.]. — Москва : Прогресс, 1990. — 304 с.

353. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. — Минск : Университет, 1979. — 520 с.

354. Хуторской А. Современная дидактика / А. Хуторской. — Москва ; Харьков ; Минск, 2001. — 544 с.

355. Чепка О. В. Наступність ігрових форм навчальної діяльності в умовах навчально-виховного комплексу «школа-дошкільний заклад» : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.08 / Олена Володимирівна Чепка ; Уманськ. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. — Умань, 2005. — 259 с.

356. Черепаня Н. І. Проблеми готовності дитини до школи / Н. І. Черепаня // Педагогіка і психологія. Формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. — Київ, 2004. — Вип. 33. — С. 421–426.

357. Черепаня Н. І. Організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Наталія Іванівна Черепаня. — Херсон, 2006. — 21 с.

358. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе / Д. В. Чернилевский. — Москва, 2002. — С. 416–421.

359. Что такое предшкольное образование. — Режим доступа: emigration.russie.ru/2005-04-05|chto_takoe_predshkolnoe_obrazovanie|-56k Загл. с экрана (дата звернення 14.02.2014).

360. Шамаева С. Е. Антология сказки / С. Е. Шамаева. — Воронеж : Издательство «Левый берег», 1996. — 270 с.

361. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Шапар. — Харків : Прапор, 2005. — 640 с.

362. Шаховская Н. Н. Образовательная среда ДОУ: условия повышения качества дошкольного образования / Н. Н. Шаховская // Управление ДОУ. — 2006. — № 2. — С. 9–17.

363. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 томах / [под ред. Н. Т. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой]. — Москва : Педагогика, 1980. — Т. 1. — 304 с.

364. Шванцара И. Диагностика психического развития / И. Шванцара. — Прага : Авиценум, 1978. — 388 с.

365. Шиліна Н. Є. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Є. Шиліна ; ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. — Одеса, 2003. — 321 с.

366. Школа-коммуна Наркомпроса / под ред. М. М. Пистрака. — Москва : Педагогика, 1990. — 288 с.

367. Шорохова Е. В. Психологический аспект проблемы личности / Е. В. Шорохова // Теоретические проблемы психологии личности. — Москва, 1974. — С. 26.

368. Щепанский Я. Элементарные понятия социологии / Я. Щепанский. — Москва : Прогресс, 1970. — 240 с.

369. Эльконин Д. Б. Особенности психического развития детей шести-семилетнего возраста / Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер. — Москва : Просвещение, 1988. — 286 с.

370. Эльконин Д. Б. Психологическое развитие в детском возрасте / Д. Б. Эльконин. — Москва : НПО «Модек», 1995. — 416 с.

371. Эльконин Д. Б. Развитие личности ребенка — дошкольника / Д. Б. Эльконин // Психическое развитие в детских возрастах : избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — Москва : Институт практической психологии, 1997. — С. 87–100.

372. Якунин В. А. Педагогическая психология : учебное пособие / Валерий Александрович Якунин. — Санкт-Петербург : Полиус, 1998. — 639 с.

373. Яришева Н. Наступність у роботі дитячого садка і школи в оволодінні дітьми знаннями про природу / Н. Яришева // Дошкільне виховання. — 1973. — № 12. — С. 7–10.

374. Kneller George F. Introduction to the Philosophy of Education / George F. Kneller. — New York : John Wiley and Sons, 1971. — P. 20–21.

375. Mead G. H. New paperback edition (1967). Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist / G. H. Mead // The University of Chicago Press, 1967. — 97 p.

376. Schraw G. Improving College Teaching Using an Interactive Compensatory Model of Learning / Gregory Schraw David Brooks. — DWB Site / G. Schraw. — Режим доступу : <http://dwb. Unl.edu/Chau/CompMod.Html>. — Заголовок з екрану (дата звернення 06.02.2014 р.)

КОВШАР Олена Вікторівна

**Теоретико-методичні засади
організації передшкільної освіти**

Монографія

Формат 60×84/16. Ум. др. арк. 15,75. Обл.-вид. арк. 18,04.
Тираж 300 пр.

Видавець Р. А. Козлов

вул. Рокоссовського, 5/3, м. Кривий Ріг, 50027
(0564) 92-20-77

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4514 від 01.04.2013 р.

Друкарня С. Г. Щербенка

вул. Рокоссовського, 5/3, м. Кривий Ріг, 50027
097-192-20-77

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4561 від 13.06.2013 р

