**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

**КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

магістра

 : **«ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОГО ОВОЛОДІННЯ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ ОБ’ЄКТАМИ ПРИРОДНО-ПРЕДМЕТНОГО ДОВКІЛЛЯ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8. 0129-зспеціальності 012 «Дошкільна освіта» освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» О. О. Мазурська

Керівник: кандидат педагогічних наук, доцент \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Самсонова О.О.

Рецензент: доцент, кандидат педагогічних наук, доцент\_\_\_\_\_\_Курінна А. Ф.

Запоріжжя

2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

# Факультет соціальної педагогіки та психології

# Кафедра дошкільної та початкової освіти

**Рівень вищої** освіти магістерський

**Спеціальність** Дошкільна освіта

# Освітня програма Дошкільна освіта

# ЗАТВЕРДЖУЮ

**Завідувач кафедри\_\_\_\_\_\_**

 «\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 2020 року

## ЗАВДАННЯ

### НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Мазурській Оксані Олегівні

**1. Тема роботи** «Організаційно-методичні засади науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля»

керівник роботи кандидат педагогічних наук, доцент О.О. Самсонова

затверджені наказом ЗНУ від «14» липня 2020 року № 1031-с

**2. Строк подання студентом роботи:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**3. Вихідні дані до роботи:** матеріали курсових робіт, аналіз наукових джерел

**4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити):** вивчити стан розробленості досліджуваної проблеми в педагогічній теорії; розкрити особливості формування у дітей дошкільного віку інтересу до природно-предметного довкілля; експериментальне дослідити проблему оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля.

**5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов’язкових креслень):** таблиці «Рівні оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об’єктами довкілля (констатувальний етап експерименту)», «Рівні оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об’єктами довкілля (до та після формувального етапу експерименту)».

6. Консультанти розділів роботи

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Розділ | Прізвище, ініціали та посада консультанта | Підпис, дата |
| завдання видав | завданняприйняв |
| Вступ  | Самсонова О.О., доцент |  |  |
| Розділ 1 | Самсонова О.О., доцент |  |  |
| Розділ 2 | Самсонова О.О., доцент |  |  |
| Висновки  | Самсонова О.О., доцент |  |  |

**7. Дата видачі завдання\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

#### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| №з/п | Назва етапів кваліфікаційної роботи | Строк виконання етапів роботи | Примітка |
| 1 | Збір матеріалу | Квітень-травень 2020 | виконано |
| 2 | Написання вступу | Липень 2020 | виконано |
| 3 | Робота над першим розділом | Серпень-вересень 2020 | виконано |
| 4 | Робота над другим розділом | Вересень-жовтень 2020 | виконано |
| 5 | Формулювання висновків | Жовтень 2020 | виконано |
| 6 | Складання списку джерел | Жовтень 2020 | виконано |
| 7 | Оформлення роботи | Листопад 2020 | виконано |
| 8 | Проходження передзахисту | Листопад 2020 | виконано |
| 9 | Проходження нормоконтролю | Листопад 2020 | виконано |

Студент \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ О.О. Мазурська

Керівник роботи \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ О.О. Самсонова

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**РЕФЕРАТ**

**Кваліфікаційна робота:** 79 с., 2 таблиці, 67 джерел.

**Мета дослідження:** на підставі обґрунтування методологічних основ досліджуваної проблеми розробити та апробувати методику науково-практичного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об’єктами природно-предметного довкілля.

**Об’єкт дослідження** – процес науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля.

**Предмет дослідження** – теоретичні й методичні засади науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля.

**Методи дослідження:** теоретичні: аналіз, порівняння, систематизація, класифікація, узагальнення даних філософської, психолого-педагогічної літератури для розроблення науково-категоріального апарату дослідження; емпіричні: бесіди; включене та опосередковане спостереження; педагогічний експеримент.

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає у визначенні та обґрунтуванні теоретичних і методичних засад науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля, а саме: обґрунтовано: критерії, показники (когнітивний; операційний; практичний); рівні; зміст, форми й методи; науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля;

**Практичне значення** одержаних результатів полягає в упровадженні методики діагностування рівнів науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля.

ДОШКІЛЬНИЙ ВІК, СОЦІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК, СЕРЕДОВИЩЕ, ПРИРОДНЕ СЕРЕДОВИЩЕ, ДОВКІЛЛЯ, ПРИРОДНЕ ДОВКІЛЛЯ, ПРЕДМЕТНЕ ДОВКІЛЛЯ, ДІАЛОГ.

**ЗМІСТ**

Вступ………………………………………………………………………………....6

Розділ 1. Теоретичні засади науково-практичного оволодіння дітьми дошкільного віку об’єктами природно-предметного довкілля………………..11

1.1. Сучасні підходи до ознайомлення дошкільників з природою……………11

1.2. Становлення особистості дошкільника у предметно-розвивальному середовищі дошкільного закладу…………………………………………………19

1.3. Особливості формування у дітей дошкільного віку інтересу до природно-предметного довкілля……………………………………………………………..25

Розділ 2. Експериментальне дослідження проблеми оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля………………….30

2.1. Виявлення рівнів оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля…………………………………………………30

2.2. Використання діалогу під час ознайомлення дошкільників з об’єктами природно-предметного довкілля…………………………………………………45

2.3. Система роботи з оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля…………………………………………………53

2.4. Динаміка рівнів оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля……………………………………………………………..67

Висновки……………………………………………………………………………71

Список використаних джерел……………………………………………………..74

**ВСТУП**

Процеси гуманізації й демократизації українського суспільства безпосередньо пов’язані з відповідними перетвореннями сучасного освітнього простору. Його цільова спрямованість передбачає залучення молоді до загальнолюдських і національних культурних цінностей через засвоєння системи наукових знань про природу та суспільство й оволодіння світоглядними, моральними, естетичними уявленнями та суспільно значущою поведінкою. У цьому зв’язку істотна роль відводиться дошкільній освіті.

У дитини-дошкільника закладаються початкові світоглядні уявлення, гуманістичні цінності, формуються способи культурної поведінки. Наукові дослідження (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кузьменко, В. Логінова, Т. Піроженко, І. Рогальська, Н. Рижова, Г. Тарасенко, О. Фунтікова та інші) свідчать, що у дітей цього віку важливо формувати знання про різноманітні предмети і явища, загальновживані способи мисленнєвої діяльності. Учені наголошують на необхідності засвоєння вихованцями не окремих предметних знань, а вміння їх об’єднувати на основі сформованих розумових дій, більшої чи меншої міри узагальненості. Така позиція щодо змісту ознайомлення з довкіллям ґрунтується на психологічних дослідженнях (І. Бех, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Запорожець, С. Максименко), у яких доводиться ідея запобігання штучному спрощенню наукових знань до актуального рівня дитячого розуміння, а також недоцільності пропонування дітям знань, які перевищують рівень їхнього розумового розвитку. Раціональним зерном цих досліджень є необхідність дотримуватися збалансованості означених психологічних утворень.

У процесі засвоєння знань можливе формування певного способу пізнавальної діяльності – від виокремлення предмета з-поміж інших до встановлення його зв’язку з ними. Діяльність з оволодіння об’єктами довкілля має ставити дитину перед необхідністю аналізувати їхні окремі властивості в системі зовнішніх і внутрішніх функціональних зв’язків з іншими предметами. Встановлено (Т. Баєва, О. Запорожець, М. Поддьяков, О. Сорокіна та інші), що чим нешаблонніша така діяльність, тим більший емоційний вплив вона справляє на вихованця, тим більший її навчально-розвивальний ефект. Дитина розвивається, коли їй надається можливість активного міркування, пошуку, відкриття.

Аналіз науково-методичних підходів щодо ознайомлення дітей дошкільного віку з довкіллям засвідчує багатоплановість досліджень у цій сфері. Це, насамперед, вивчення потенційних можливостей дошкільників опановувати певні елементи теоретичних знань (Д. Ельконін, В. Давидов, В. Слободчиков, Н. Тализіна та інші), вести пошуково-дослідницьку діяльність (Н. Лисенко, Л. Парамонова, М. Поддьяков, О. Поддьяков та інші). Ряд наукових праць присвячено ознайомленню дошкільників з різними сферами навколишньої дійсності: явищами природи (С. Ніколаєва, Н. Рижова, П. Саморукова, І. Фрейдкін, Н. Яришева та інші), суспільними явищами (А. Богуш, Н. Гавриш, В. Ільченко, С. Козлова та інші), фізичними залежностями (З. Богуславська, О. Запорожець, Т. Земцова, Л. Кларіна, Є. Корзакова та інші). Деякі сучасні дослідження спрямовані на висвітлення окремих положень щодо організації економічного (Н. Грама, Г. Григоренко, Р. Жадан та інші), екологічного (В. Забзеєва, Н. Лисенко, З. Плохій), валеологічного виховання (Т. Андрющенко, О. Богініч, Н. Денисенко, Л. Лохвицька та інші). Як свідчать дослідження А. Венгера, Н. Сакуліної, І. Фрейдкіна, цілеспрямоване ознайомлення з об’єктами навколишньої дійсності, їхніми властивостями сприяє здатності дітей, навіть молодшого та середнього дошкільного віку, узагальнювати й робити правильні умовиводи про прості міжоб’єктні зв’язки.

Водночас аналіз теоретичних джерел і сучасної практики ознайомлення дошкільників з довкіллям дає підстави стверджувати, що наявні науково-практичні напрацювання не відображають основних положень щодо конструювання відповідного змісту й методики його оволодіння. Зокрема, не проводилося фундаментальних та прикладних досліджень, у яких системно висвітлювалися б концептуальні засади створення змісту науково-практичного оволодіння дітьми дошкільного віку об’єктами природно-предметного довкілля й ефективні форми та методи його реалізації. Науковий аналіз педагогічної практики свідчить, що дошкільники набувають розрізнених знань про об’єкти довкілля і не мають цілісних, узагальнених уявлень, які би сприяли системності знань, допомагали успішному розв’язанню різноманітних навчальних та практичних задач. Такий нинішній освітній стан призводить до істотного уповільнення розвитку мислення дошкільників, внаслідок чого діти не оволодівають достатніми вміннями самостійної пізнавальної діяльності та практичним досвідом.

З огляду на це дошкільна дидактика має запропонувати таку модель процесу засвоєння знань про довкілля, щоб одночасно надавати дитині наукові знання і розвивати мисленнєві здібності. Це під силу педагогіці розвитку, яка формує в кожної юної особистості основи логіко-пояснювального мислення. Таке мислення розкриває походження об’єктів і явищ через систему відповідних предметно-перетворювальних дій.

Недостатня розробленість досліджуваної проблеми зумовили вибір теми роботи: «Організаційно-методичні засади науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля».

**Мета дослідження:** на підставі обґрунтування методологічних основ досліджуваної проблеми розробити та апробувати методику науково-практичного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об’єктами природно-предметного довкілля.

**Об’єкт дослідження** – процес науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля.

**Предмет дослідження** – теоретичні й методичні засади науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля.

**Гіпотеза дослідження** полягає в тому, що науково-практичне оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об’єктами природно-предметного довкілля набуває результативності за умов:

– оволодіння дітьми науковими знаннями у процесі навчальних ситуацій;

– оволодіння вихованцями науково-відповідним досвідом у процесі вирішення практичних задач;

– оволодіння старшими дошкільниками об’єктом довкілля як сукупністю істотних властивостей;

– використання активних методів навчання дітей.

Відповідно до мети та гіпотези сформульовано **задачі дослідження:**

1. Вивчити стан розробленості досліджуваної проблеми в педагогічній теорії.
2. Розкрити особливості формування у дітей дошкільного віку інтересу до природно-предметного довкілля.
3. Експериментальне дослідити проблему оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля.

**Методологічну основу дослідження** становлять діяльнісний, компетентнісний та інтегрований наукові підходи; філософські, психологічні, педагогічні положення про навчання і розвиток особистості (Г. Батищев, Л. Виготський, Д. Ельконін); концепції змістовного узагальнення (В. Давидов), сутності та співвідношення знання та мислення (Е. Ільєнков), ґенези динамічного образу (М. Рикіч), процесуальної природи наукового знання (Г. Щедровицький), діяльнісної інтеграції (О. Лосєв), які забезпечують створення умов для науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля.

**Теоретичну основу дослідження** становлять: філософські теорії процесу пізнання (А. Валлон, Е. Ільєнков, І. Кант, С. К’єркегор, Г. Щедровицький); психологічні основи теорії навчальної діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн, Н. Тализіна); концепції гуманізації освіти (А. Богуш, С. Гончаренко, В. Кремень, Ю. Мальований); теоретичні основи компетентнісного підходу в освіті (В. Луговий, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун); педагогічні ідеї інтеграції та диференціації в освіті (Н. Гавриш, Ю. Колягін, О. Лосєв, А. Миронов, О. Савченко); принципи особистісно орієнтованої освітньої моделі (Ш.Амонашвілі, І. Бех, І. Якиманська та інші).

**Методи дослідження:**

* теоретичні: аналіз, порівняння, систематизація, класифікація, узагальнення даних філософської, психолого-педагогічної літератури для розроблення науково-категоріального апарату дослідження;
* емпіричні: бесіди; включене та опосередковане спостереження; педагогічний експеримент.

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає у визначенні та обґрунтуванні теоретичних і методичних засад науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля, а саме: обґрунтовано: критерії, показники (когнітивний; операційний; практичний); рівні; зміст, форми й методи; науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля;

**Практичне значення** одержаних результатів полягає в упровадженні методики діагностування рівнів науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля.

Результати дослідження можуть бути використані студентами, магістрантами, аспірантами для підвищення їхньої компетентності щодо науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОГО ОВОЛОДІННЯ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ОБ’ЄКТАМИ ПРИРОДНО-ПРЕДМЕТНОГО ДОВКІЛЛЯ**

**1.1. Сучасні підходи до ознайомлення дошкільників з природою**

Тенденції, які спостерігаються нині в галузі природничої освіти дошкільників, свідчать про перегляд її орієнтирів, трансформацію змісту та підходів щодо її організації. Цілі, які висувалися перед природничою освітою дітей дошкільного віку ще декілька десятиліть тому, стають неактуальними, оскільки не корелюються із вимогами сучасного суспільства. Так, якщо раніше в ознайомленні дітей з природою спостерігалося тяжіння до раціоналістичного та знаннєвого підходів, які робили акцент на накопиченні природничих уявлень як доступної для дитини форми знань про природу та її корисність для людини, то нині, ґрунтуючись на засадах компетентнісного та аксіологічного підходів, реалізуючи екологічну освітню стратегію, на перший план висунуто завдання розвитку емоційноціннісного та відповідального екологічного ставлення до природного довкілля, яке виявляється в її природодоцільній поведінці [5].

В основі такої трансформації підходів лежить зміна світоглядних позицій щодо співіснування людини і природного довкілля. У зв’язку з глобальними загальноцивілізаційними процесами, що характеризуються суттєвим погіршенням екологічної ситуації в світі, втратою екологічної рівноваги внаслідок руйнівної діяльності людини, нині, як ніколи, актуальним стає питання виховання людини з екоцентричним типом свідомості, яка здатна будувати свої відносини з природою за законами гармонії, з позицій духовного і культурного розвитку. Інтегрування власне природничої та екологічної складових у змісті ознайомлення дітей з природою неодмінно відобразилося і на його передбачуваному освітньому результаті – сформованій природничо-екологічній компетентності дошкільника, що визначає сприйняття дитиною природи як цілісного організму, в якому взаємодіють повітря, вода, ґрунт, рослини, тварини, люди, Сонце, Місяць тощо; усвідомлення нею їх значення для діяльності людини, для себе; здатність до розмежування позитивного і негативного впливу людської діяльності на стан природи; спроможність довільно регулювати власну поведінку в природі [5]. Цілком очевидно, що відхід від традиціоналізму в ознайомленні дітей дошкільного віку з природою, інтегрування в його зміст екологічної компоненти, вихід на діяльнісний вимір освітніх результатів потребують нових, нестандартних підходів до організації педагогічного процесу, створення інноваційного освітнього середовища, яке б сприяло не лише оволодінню дітьми певного обсягу знань про природу та існуючі в ній взаємозв’язки, а й забезпечувало розвиток інтелектуальної і духовної сфер особистості дошкільника, формування його екологічної позиції, відповідального, бережливого ставлення до природного довкілля.

Отже, залучення інновацій у природничу освіту дошкільників є об’єктивним і відображає потреби сучасного суспільства. Сучасна дошкільна педагогіка зробила значний крок на шляху до впровадження освітніх інновацій. Зміна її пріоритетів у напрямі розвитку і саморозвитку дитини, орієнтація на її особистісну сутність, надання дітям ініціативи у пізнавальній діяльності, створення емоційно-стимулюючого навчального середовища відкрили широкі можливості для реалізації інноваційних підходів в організації освітнього процесу, в тому числі й у формуванні природничо-екологічної компетентності дітей. Проаналізуємо їх. Одним з найпоширеніших нині в ознайомленні дітей дошкільного віку з природою є екологічний підхід (Н. Горопаха, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, З. Плохій, О. Соцька та ін.). До основного його пріоритету віднесено екологічну освіту дошкільників (а не тільки засвоєння ними природознавчих та природоохоронних аспектів) – процес, що поєднує екологічне навчання, екологічне виховання, екологічний розвиток (особистісні якості, базові цінності). Такий підхід орієнтує на опанування широкого екологічного змісту, який формує екологічну свідомість особистості – здатність усвідомлювати взаємозв’язки у природних середовищах існування, прогнозувати наслідки їх порушення, прагнути до екологічно доцільної діяльності в природному довкіллі [47]. Н. Лисенко зазначає, що нині назріла потреба в ставленні до екологічної освіти як універсальної та ціннісної, яка має гуманістичну спрямованість й орієнтована на збереження життя на Землі, а не лише на виконання чітко окреслених завдань для педагогічного процесу в дитячому садку.

Надзавданням такого підходу дослідниця вважає формування, збагачення і зміцнення людськості в кожній дитині, а надалі – в дорослій людині, що дозволяє стати і бути свідомим користувачем і споживачем природних багатств: повітря, води, ґрунту, рослин і тварин, корисних копалин та ін.; бути творчим і продукувати інноваційні моделі поведінки доброчинного співжиття зі світом на засадах екологічної культури [38]. Дослідники проблеми впровадження екологічного підходу в систему дошкільної освіти наголошують на необхідності його реалізації у таких площинах: – збагачення емоційно-чуттєвого досвіду дітей, спілкування з природою у процесі оволодіння базовими знаннями про природне довкілля; – формування системи ціннісних орієнтацій, збагачення морально-ціннісного досвіду спілкування з природою; – формування необхідних складових екологічної компетентності, здатності застосовувати знання й уміння на практиці, самореалізовуватися в екологодоцільній діяльності [57]. Базуючись на ідеї про первинність емоційного зв’язку дитини з природою, науковці стверджують, що початковий етап емоційної взаємодії з найближчим природним оточенням – основа доброзичливого ставлення, моральної поведінки, пізнавального інтересу та бажання спілкуватися з природним довкіллям. Власний емоційний досвід є фундаментом для формування «поняттєвих правил поведінки», особистісний якостей [47]. Саме тому, на переконання учених, сприяння виникненню позитивних емоційних переживань від спілкування дитини з природою – одне з найголовніших завдань, яке має вирішувати педагог.

Це перша сходинка на шляху до формування позитивного емоційно-ціннісного ставлення дитини до природного довкілля. Зауважимо, що ціннісне ставлення до природи характеризується дослідниками (І. Корякіна, В. Маршицька, М. Роганова, Г. Тарасенко та ін.) як важливий компонент природничо-екологічної компетентності особистості, як морально-естетична властивість, що виявляється в цілісному (пізнавальному, емоційному, діяльнісному) ставленні людини до дійсності під впливом її краси, емоційної привабливості, в глибоких переконаннях, які є сплавом раціонального мислення, емоцій та волі. А відтак, в ознайомленні дітей з природою неодмінною домінантою повинні стати емоційні складники, насамперед пов’язані з естетичними почуттями та переживаннями. У цьому контексті особливу цінність має естетико-екологічний підхід до ознайомлення дітей з природою (Г. Тарасенко). Спираючись на синтез екології та естетики, він однаково актуалізує когнітивну, чуттєво-емоційну, мотиваційно-діяльнісну сфери дитини, запускаючи тим самим механізм цілісного пізнання нею природного довкілля. Доцільність застосування підходу зумовлена і віковими особливостями дітей дошкільного віку, їх високою сензитивністю до краси природи, здатністю емоційно відгукуватися на її прояви, прагненням до художньо-творчої діяльності в природі чи її засобами. Згідно з означеним підходом розвиток суб’єктно-етичних стосунків між дитиною і природою відбувається за умови накопичення цінностей емоційних переживань емпатійного характеру та образної оцінки її гармонії. Автор підходу підкреслює, що спеціально організована педагогом діяльність дитини в природі здатна викликати у неї яскраві почуття й емоції по відношенню до природних об’єктів. Рефлексія цих переживань дозволяє закріплювати і накопичувати певний досвід емоційних переживань, пов’язаних з об’єктами природи. Накопичений позитивний емоційний досвід створює передумови для розвитку стійкого позитивного ставлення до природи [62].

Дієвою технологією реалізації естетико-екологічного підходу до еколого-природничої освіти дітей дошкільного віку є милування природою. Процес формування природничо-екологічної компетентності дитини-дошкільника сучасні учені розглядають крізь призму середовищного підходу (Н. Горопаха, О. Кононко, К. Крутій, Н. Лисенко, Л. Лохвицька, З. Плохій, Н. Рижова, Г. Тарасенко та ін.), наголошуючи на тому, що жоден метод чи форма освітньої роботи з дітьми, вилучені з контексту функціонування середовища (предметно-розвивального, природного, соціального тощо), не здатні замінити цілісного системного педагогічного впливу на особистість дитини з його участю. Середовищний підхід в еколого-природничій освіті передбачає педагогічно доцільну організацію еколого-розвивального простору дитини та побудову на цій основі системи педагогічних взаємин з нею [49]. При цьому важливим є позитивне сприйняття дитиною цього середовища, що можливе за умови її залученості в процес його створення та вдосконалення [64]. У численних психолого-педагогічних дослідженнях наголошується на цінності природно-розвивального середовища для розвитку та саморозвитку дітей.

Учені акцентують увагу на тому, що всі елементи такого середовища – куточок живої природи, грядки, клумби, мікросередовища природних екосистем, екологічні стежки тощо – слід облаштовувати у такий спосіб, щоб дитина могла включатися в безпосередню діяльність: споглядати, діяти, творити. З. Плохій зауважує, що дуже важливо якомога повніше використати можливості освітнього середовища дошкільного закладу для екологічного виховання дітей. Адже порівняно з наступною ланкою освіти (початковою школою) вони набагато ширші. А саме: наявність природного (куточки природи в групах, екологічні стежини, квітники, городні та садові ділянки тощо) та предметного (обладнані місця для спостережень, проведення дослідів, дидактичних ігор тощо) середовищ; можливість екологізації різних видів діяльності дітей – ігрової, пізнавальної, мовленнєвої, образотворчої, трудової, музичної; організація прогулянок, екскурсій, короткочасних та довготривалих спостережень у довкіллі, елементарної дослідницької діяльності; щоденне спілкування з батьками та залучення їх до виховного процесу [46].

Дослідники одностайні в думці, що формування в дошкільників природничо-екологічної компетентності неможливе поза межами діяльнісного підходу, який виводить процес пізнання на практичний рівень, сприяє формуванню в них досвіду еколого-мотивованої діяльності в природному довкіллі (Г. Бєлєнька, Л. Зайцева, Н. Лисенко, З. Плохій, Н. Яришева та ін.). Ґрунтуючись на висновках психологів про виняткову роль активності (діяльності) людини у пізнанні і творчому перетворенні довкілля, розвитку психіки індивіда (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Р. Немов, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Н. Тализіна та ін.), учені наголошують, що первинними у проектуванні й організації навчально-виховного процесу є діяльність і дії, які задані змістом освіти [24].

Дослідники стверджують, що категорія діяльності – центральна у взаєминах людини з навколишнім світом та в становленні особистості. Особистість, зазначає З. Плохій, неможливо створити як річ, наділивши її бажаними якостями. Вона формується лише в процесі діяльності людини [47]. У процесі ознайомлення дітей з природою діяльність може мати пізнавальний, естетичний, природоохоронний характер, бути прагматичною (розглядатися з позицій «корисності» для людини) чи непрагматичною (спрямованою на задоволення духовних потреб людини без порушення процесу життєдіяльності об’єкта в середовищі його існування). На думку науковців, найважливіша характеристика особистості з високим рівнем природничо-екологічної компетентності – прагнення до непрагматичної взаємодії зі світом Природи [47]. Діяльнісний підхід до ознайомлення дошкільників з природою реалізується засобами різноманітних технологій. До найпоширеніших з них відносять спостереження, експериментально-дослідницьку діяльність, працю в природі, ігрову, проектну, інтерактивні, художньо-творчі технології тощо. В контексті діяльнісного підходу нині набуває поширення освітня стратегія, побудована на засадах педагогіки емпауерменту – спрямовуючої до дій філософії, що застосовується у будь-якій діяльності. У педагогічній площині емпауермент пов’язують з формуванням активної позиції дитини щодо вирішення певних проблем.

Вітчизняні науковці – розробники емпауермент-педагогіки (Н. Гавриш, О. Саприкіна, О. Пометун) – наголошують, що для повноцінного розвитку дитині варто виходити із зони комфорту й намагатися розв’язувати складні життєві ситуації самостійно – домірно своїм можливостям. Застосування основних положень емпауермент-педагогіки знайшло місце в освітній стратегії «Освіта для сталого розвитку», яка нині активно проходить апробацію в освітніх закладах України (включаючи й дошкільні). Її пріоритетом є не запам’ятовування фактичного матеріалу, а вироблення власного ставлення до ситуації і вміння приймати рішення на основі розуміння інформації., бажання своїми справами допомагати планеті та іншим людям [49]. Характерною для сучасної еколого-природничої освіти є презентована в наукових дослідженнях і втілена в практику дошкільного виховання ідея цілісного (холістичного) пізнання природного довкілля (Г. Бєлєнька, Н. Гавриш, В. Ільченко, І. Кіндрат, О. Кононко, К. Крутій, Н. Лисенко, З. Плохій, Т. Пушкарьова, Г. Тарасенко та ін.), яка ґрунтується на гармонійному поєднанні раціонального й чуттєвого, теоретичного й творчо-дієвого його осягнення, інтегрує водночас різні напрями розвитку дитини. Така ідея лягла в основу інтегрованого підходу до організації ознайомлення дошкільників з природою.

Важливість реалізації цього підходу в системі дошкільної освіти дослідники пояснюють інтегрованим характером екологічних знань, які включають елементи знань з біології, географії, хімії, фізики, а також медичні, валеологічні, економічні, правові знання; впливом екологічної освіти на різнобічний розвиток дитини; особливостями організації життєдіяльності дітей в умовах ДНЗ. Вони наголошують, що інтегрований підхід забезпечує цілісність навчально-виховного процесу, сприяє створенню умов для застосування дітьми набутих знань у різних видах діяльності [46]. На реалізацію означеного підходу спрямована ціла низка авторських технологій, які пропонують інтеграцію за різними напрямами розвитку.

Так, інтегруванню пізнавального (ознайомлення з природою), фізичного та соціального розвитку сприяють: технологія «Театр фізичного розвитку й оздоровлення» (М. Єфименко), яка має на меті використання можливостей фізичної культури для сприяння розвитку здорової, всебічно розвинутої та гармонійної особистості, успішно адаптованої до навколишнього середовища; технологія досягнення рівноваги між особистістю та соціоприродним середовищем засобами ботмерівської гімнастики (Н. Пахальчук), спрямована на забезпечення взаємодії рухової сфери дитини з природними ритмами Всесвіту. Інтеграція екологічного й художньо-естетичного розвитку дитини забезпечується технологією використання казки у формуванні основ екологічної культури дошкільників (Г. Бєлєнька, Т. Науменко), автори якої пропонують розглядати авторську казку з науковою основою як ефективний засіб засвоєння дітьми екологічних уявлень та стимулювання до екологічно доцільної поведінки та діяльності; технологією використання пейзажного живопису у формуванні естетичного ставлення до природи (Г. Бєлєнька, О. Половіна), що спрямована на розвиток почуттєвої сфери дітей у процесі ознайомлення їх з природою. Глибокому і різнобічному пізнанню природного довкілля сприяє і використання інтегрованих завдань з пріоритетом логіко-математичного змісту (Т. Кривошея). У практику роботи дошкільних закладів України нині впроваджується нова технологія STREAM-освіта, яка має інтегрований характер, передбачає формування уявлень та вмінь дітей у різних галузях науки: природничої, технологій, читання та письма (опрацювання змісту тексту, його розуміння, підготовка руки до письма), інженерії, мистецтва, математики; акцентує увагу на вивченні точних наук, виховує культуру інженерного мислення.

Ґрунтуючись на інтегрованому та міждисциплінарному підходах, розробники технології (К. Крутій, Т. Грицишина та ін.) зазначають, що метою освітньої роботи з дошкільниками є забезпечення взаємопроникнення й систематизація знань дітей, становлення в них цілісної та багатовимірної картини світу, розвиток пізнавальних здібностей, гнучкості мислення, вмінь і навичок [34].

Як показує теорія і практика еколого-природничої освіти дошкільників, усі окреслені підходи здатні гармонійно співіснувати і взаємодіяти задля реалізації її генеральної мети – усвідомлення дитиною виняткової цінності природи та себе як її частини, здатності до співжиття із нею на засадах моральності та екологічної культури.

Такий сучасний підхід створює, за словами Г. Тарасенко, своєрідну філософію педагогічної підтримки, забезпечує екологію дитинства, формуючи задану якість – природничо-екологічну компетентність – у природо відповідних для дитини видах діяльності [61], ефективно моделює різні варіанти її доброчинної поведінки у природному довкіллі.

**1.2. Становлення особистості дошкільника у предметно-розвивальному середовищі дошкільного закладу**

На часі виходу України на світові освітні горизонти очевидною стає різниця між рівнем теоретичного осмислення цілей, змісту освітніх реформених процесів та практичною перебудовою освітнього процесу в межах конкретного навчального закладу. Концептуальні позиції щодо реформування змісту дошкільної освіти в Україні були досить чітко визначені в низці державних документів, зокрема в Базовому компоненті дошкільної освіти (1998 р.). Проте, не зважаючи на досить активні й детальні пояснення щодо його змісту, ще залишається багато дошкільних закладів, які і досі не відповіли на запитання: що конкретно має змінитися в роботі певного педагогічного колективу, як реально реалізувати компетентнісний, суб'єктно-діяльнісний та культурологічний підходи до освіти, задекларовані в означеному документі.

Більшість вихователів вже начебто психологічно дозріла до прийняття особистісно-орієнтованої моделі взаємодії педагога та дітей як єдино можливої платформи для становлення у них досвіду пізнання та самопізнання, побудови соціальних стосунків. Проте процес оновлення характеру та змісту освітнього процесу дошкільного закладу гальмує тривалий досвід застосування більш легкої в управлінні дитячим колективом авторитарної моделі, тяжіння до традиційних способів організації навчання і взагалі життєдіяльності дошкільників у дошкільному закладі, зорієнтованих на пріоритет організованих форм навчання за шкільним зразком. Чим ретельніше вихователі докладають зусиль на засвоєння дітьми знань-умінь-навичок, тим гірший результат одержують і діти, і батьки, і самі педагоги. Постають класичні запитання: Чому? Що робити?

На нашу думку, дошкільна освіта не буде здатною виконувати державне й суспільне замовлення на виховання особистості, адекватної вимогам сьогодення, доки процес освіти не стане цілісним. Головним орієнтиром конкретного вихователя у плануванні та виконанні педагогічної діяльності є програма, що водночас є і благом, і гальмом. Благом, тому що педагогічна діяльність не може не бути плановою, націленою на кінцевий результат. Проте програма, на жаль, містить лише набір певних знань, умінь, навичок за різними розділами, видами діяльності дошкільнят, відтак, і кінцевий результат який вбачають, усвідомлюють вихователі, виявляється фрагментарним, обмеженим параметрами тільки знаннєво-діяльнісного блоку. Навчальні та розвивальні завдання конкретного заняття – святая святих – вихователі намагаються виконати попри все, виховні завдання багатьма пишуться (якщо пишуться у програмному змісті) формально.

За змістом програми майже не простежується загальний результат дошкільної освіти - розвинена особистість, яку характеризують сформовані базисні якості, розвинені здібності. Більшість вихователів (як і вчителів початкової ланки), за даними проведеного опитування, не досить чітко уявляють собі «ідеальний образ» дитини – випускника дошкільного закладу. Переважна більшість їхніх очікувань пов'язана зовсім не з особистісними якостями, а з показниками навченості, успішного засвоєння програми та якостями, які полегшують дорослому здійснення педагогічного процесу – слухняність, дисциплінованість, керованість, точність виконання завдань тощо. А ті вихователі, які на перший план усе ж висувають як одне з головних завдань дошкільної освіти формування таких особистісних якостей, як самостійність, активність, ініціативність, відповідальність, працелюбність, креативність, – не пов'язують ці орієнтири з принциповими перебудовами в навчально-виховному процесі, стилі взаємодії і спілкування з дітьми. Переважає думка, що ці якості повинні з'явитися самі по собі. Більшість педагогів переконана, що головною цінністю дошкільної освіти залишаються ЗУНи, адже саме за ці досягнення оцінюють якість роботи вихователя (вчителя). Отже, формування особистості дошкільників відбувається безсистемно, що частково пояснює кризовий стан у вихованні сучасних дітей.

На нашу думку, здатність до системного бачення мети-технологій-результату дошкільної освіти можливо за умови побудови кожним вихователем особисто і всім педагогічним колективом цілісного стратегічного напряму педагогічної діяльності, визначення, чіткого усвідомлення концептуальних засад роботи всього педагогічного колективу, тактичних, щоденних завдань навчання, виховання та розвитку дітей.

Побудова освітнього процесу в дошкільних закладах на концептуальних засадах – не мода, а жорстка вимога сучасного життя, адже соціально-педагогічна, суспільно-економічна діяльність кожного дошкільного закладу відбувається у загальному соціально-економічному контексті державного господарства і має відповідати його «правилам гри». Колектив, націлений на конкурентоздатність не лише свого закладу, а життєздатність кожного зі своїх випускників, працівників, повинен сформувати свою філософію (саме вона і відбивається в концепції дошкільного закладу), свідомо прийняти її і діяти відповідно з нею. Сьогодні більшість дошкільних закладів не звикли працювати за своєю, розробленою на основі Базового компоненту дошкільної освіти і варіативних програм концепцією навчально-виховної роботи дошкільного закладу.

А там, де є концепція, вона не є дієвою. Вона красиво розписана, оздоблена блискучими файлами і тацями, проте дістають її переважно в момент перевірки дошкільного закладу, вихователі часом про неї і не знають. Втім концепція і сам процес цілепокладання повинні відбуватися за безпосередньою участю кожного члена колективу, адже вони визначають смисли всієї подальшої роботи. Концепція діяльності дошкільного закладу співвідноситься з чинними освітніми пріоритетами.

Так, визначення головними пріоритетами не відокремлених базових знань і вмінь, а формування у дітей готовності та здатності самостійно протягом усього життя здобувати знання та за їх допомогою будувати своє соціальне, природне та предметне довкілля; окреслити чітке, цілісне бачення образу дитини - випускника дошкільного закладу як кінцевого результату педагогічної роботи - неодмінна умова осучаснення змісту, форм, методів дошкільної освіти. Орієнтованість сучасної освіти на формування життєвої компетентності підтверджується також у доповіді міжнародної комісії з освіти для XXI століття, у якій Жаком Делором було визначено чотири ключових можу й повинен, названі образно «стовпами», на які спирається освіта кожної сучасної людини - навчитися пізнавати, навчитися діяти, навчитися жити разом, навчитися жити, зберігаючи психічне та фізичне здоров'я. Ця ідея була розвинута в Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні стосовно дітей дошкільного віку як концептуальному документі, що чітко визначає далекі і середні цілі освіти дошкільнят. На основі цього документа в дошкільному закладі повинна бути визначена прозора для кожного суб'єкта освітнього процесу концепція як важливий системоутворюючий компонент, адже вона висвітлює стратегічний напрям, допомагає поєднати у свідомості реальні цілі та кінцевий результат; усвідомити і дітям, і батькам, і вихователям, і всім іншим неповторність конкретного освітнього закладу, - а без цього сьогодні неможна бути успішним. Коротко і чітко визначені прозорі ідеї і думки, відкриті для кожного, хто виховується, працює і співпрацює з цим навчальним закладом, вони презентують його образ, вимагають поваги до себе. Прийняття, підпорядкування, якщо хочеш бути разом з колективом.

Концепція розробляється педагогічним колективом у вільній формі, проте повинна містити такі компоненти, як-то:

* цільові орієнтації (чого прагнемо досягти). Так, для освітнього комплексу «Надійка», десятирічний досвід якого згадується на сторінках цієї книги, разом з іншими це були перехід від педагогіки вимог до педагогіки стосунків, розвиток творчих здібностей, творчих особистісних якостей усіх учасників освітнього комплексу (дітей, педагогів, співпрацівників, батьків);
* загальні характеристики освітньої моделі (як, яким чином плануємо досягти поставленої мети). Це: суб'єкт-суб'єктна взаємодія; проблемно-пошукова діяльність, інтерактивні технології навчання як пріоритетні способи навчання; диференційовані форми організації освітнього процесу;
* чітке визначення позиції вихователя та дитини (чого я чекаю від дитини, що я їй можу гарантувати). Передусім це – визнання індивідуальності, самобутності кожного, ініціювання суб'єктного досвіду здобуття освіти;
* чітке визначення позиції вихователя та дитини (конкретні вимоги до здійснення освітнього процесу). Серед них – закон взаємності, принцип партнерства, успішності кожного у спільній справі, принцип домінанти дитячого щастя як найголовнішої освітньої цінності.

Визначення основних концептуальних засад організації життєдіяльності комплексу зумовлює необхідність чіткої вибудови ідеальної моделі дитини-випускника в контексті цілепокладання, це допоможе педагогам не лише осягнути, які особистісні якості необхідно закласти вже в дошкільному дитинстві, як вони можуть виявляти себе в мовленні, діях, міркуванні, світогляді дитини, а й визначити, за допомогою яких засобів необхідно формувати ці якості.

Соціальний розвиток дитини відбувається під впливом довкілля та соціального виховання, спрямованого на засвоєння законів соціуму, принципів людського буття, прийняття кодексу прав та обов'язків по відношенню до себе та інших. Дитина, зростаючи, поступово освоює соціум: спочатку найближче оточення, яке складають родина, близькі дитині люди, що знаходяться поряд. Закони буття, засвоєні в родинному вихованні, стають підґрунтям в освоєнні наступного шару, входження дитини в більш віддалений, хоча ще досить близький, зрозумілий, більш широкий світ, у якому діють нові закони, де життя стикає з різними людьми, які виконують різні соціальні ролі. Поступово поширюється світогляд дитини, коли вона знайомиться з широким, великим світом, опановуючи первісні знання суспільно-політичного, географічного, культуро-знавчого змісту. Він, цей світ, далекий від дитини, яка лише починає освоювати його на етапі дошкільного дитинства, проте дуже важливо, з якими намірами, настановами вона буде сприймати цей світ (толерантно – агресивно, ціннісно – презирливо), яку життєву позицію засвоїть з перших років життя – «на зустріч людям», «разом з іншими» чи навпаки, виявляючи споживацьку позицію.

Становлення особистості дошкільника відбувається у соціальних стосунках у процесі опанування предметного й природного світу. Вкрай важливо допомогти дитині усвідомити, повноцінно реалізувати свою фізичну, психічну та соціальну суть, підступити до оволодіння наукою розуміти себе, свою природу та презентувати себе іншим, яку він буде засвоювати все своє життя. Завдання педагогів і батьків забезпечити активну соціальну практику для особистісного зростання, у ході якої дитина буде вчитися розуміти й соціально адекватними способами виражати свої емоції, усвідомлювати свої потреби, відстоювати свою позицію, розуміти свої можливості.

Реалізація структурно-змістової моделі стає можливою лише в умовах спеціальним чином організованого педагогічного процесу, в якому кожен із суб'єктів чітко усвідомлює не лише ближнє (на чергове заняття (урок), вузьке завдання, а й розуміє її місце в цілісній освітній системі, бачить, як вона працює на досягнення кінцевого результату.

Розробка ключових програм реалізації освітніх завдань, які реалізуються у перспективних та календарних планах роботи вихователів, дає можливість наблизити глобальні освітньо-виховні цілі педагогів до батьків і дітей як найперших суб'єктів, учасників цього освітнього процесу.

Зауважимо, що розробка програм є засобом реалізації структурно-змістової моделі, представленої на попередніх сторінках, адже кожна з програм націлена на формування в дітей системних знань, виховання самостійності, відповідального ставлення до власного життя, довкілля. Структурними компонентами програми є мета, засоби реалізації мети, визначені ключові напрями роботи, орієнтовані на розвиток когнітивної, мотиваційної сфери, формування у дітей активної поведінкової позиції через забезпечення практичної участі в дитячих громадських акціях, доброчинних справах тощо.

**1.3. Особливості формування у дітей дошкільного віку інтересу до природно-предметного довкілля**

Ознайомлення дітей дошкільного віку з довкіллям – першооснова розвитку рідного мовлення, національної свідомості. Уведення дитини в довкілля забезпечує природо-відповідність розвитку дітей у процесі пізнання дійсності, наближує зміст освіти до природного, предметного і соціального середовища.

Довкілля – все те, що оточує дитину, це середовища життя, з якого кожна жива істота пов’язана обміном речовин, енергії, інформації, що постає перед дитиною як єдина неподільна цілісність, у якій все органічно пов’язане. Завдання вихователів дошкільних закладів – допомогти дитині пізнати довкілля, зробити в ньому перші кроки, навчити спостерігати, любити рідну природу й берегти її.

Ознайомлення дошкільників з довкіллям у сучасному навчальному закладі має вбудуватися на засадах гуманістичної педагогіки, суб’єктно-діяльнісного підходу, принципово відмінного від застарілих педагогічних догм. Ключовим поняттям гуманістичної, особистісно-орієнтованої педагогіки є свобода, помножена на відповідальність, що витікає з її ключової ідеї – виховання свободоспроможної людини, соціалізованої й такої, що яскраво виявляє свою індивідуальність. Означена особистісна якість може сформуватися лише у процесі набуття людиною власного життєвого досвіду. Набуття свободоспроможності для будь-якої людини, а тим більше для дитини, яка лише починає жити, неминуче відбувається шляхом випробування і помилок, усвідомлення причин помилок та пошуку шляхів їх виправлення. Засвоєння готових шаблонів, життя за вказівками дійсно допомагає їй засвоїти норму, проте не навчить дітей самостійності й відповідальності.

Об’єктом ознайомлення дітей з довкіллям є пізнавальна діяльність дітей у природі.

Під час занять відбувається формування у дітей системи знань та цілісних емпіричних уявлень про довкілля, цілісну картину світу та місце людини в довкіллі.

Довкілля – це життєвий світ, що оточує дитину, в якому вона живе з перших днів свого життя, який вона пізнає і який дає їй можливість формувати образ свого «Я», себе як особистості.

Довкілля – це середовище життя, з яким жива істота пов’язана обміном речовин, енергії, інформації, середовище, що постає перед дитиною як цілісність (цілісна картина світу), у якому все органічне взаємопов’язане.

Довкілля у широкому розумінні цього слова – це вся наша планета Земля, це Космос, це все те, що певним чином впливає і визначає життєвий цикл людини як біологічної і соціальної істоти. У вузькому розумінні, це поняття визначає конкретне середовище, що оточує дитину безпосередньо (природне, предметне, соціальне).

Природне довкілля – це явища природи, жива і нежива природа, за яким спостерігає дитина; у процесі спостережень за явищами природи і дослідницької діяльності в дітей формується інтегральний (образ) знань про природу (образ природи).

Предметне довкілля – це предметне середовище, в якому дитина живе, це предмети побуту (посуд, меблі, одяг тощо) мистецтво, транспорт тощо.

Соціальне довкілля – це система взаємовідносин, що склалася у суспільстві, в конкретному соціумі; це люди, суспільство, певна спільнота, соціальне довкілля люди створюють самі за певними законами і нормами спілкування; це суспільні матеріальні і духовні умови життєдіяльності особистості.

Середовище – сукупність умов, що оточують людину та взаємодіють з нею як з організмом і особистістю. Середовище може бути найближчим (родина, сім’я, родичі, друзі), далеким (суспільний устрій), зовнішнє, внутрішнє, пасивне, активне, розвивальне.

З метою виховання цілісної особистості у процесі її взаємодії з довкіллям, вихователь ЗДО закладу повинен оволодіти відповідними методиками і технологіями залучення дітей до активної пізнавальної діяльності та ініціативної взаємодії з іншими суб’єктами соціуму.

У закладі дошкільної освіти під час ознайомлення дітей з природою потрібно виконувати пізнавальні та виховні завдання:

Пізнавальні:

- формування у дітей узагальнених цілісних емпіричних уявлень та системи знань про живу і неживу природу, причинні взаємозв’язки і взаємодії у природі;

- дати поняття про природне довкілля як цілісний організм, у якому взаємодіють повітря, вода, ґрунт, рослини, тварини, люди;

- прищепити практичні вміння діяти у природному довкіллі;

Виховні:

- виховувати дбайливе ставлення до природи, відчуття відповідальності за те, що відбувається навколо неї внаслідок дії людини у природі;

- виховувати любов до природи, землі, краю.

У довкіллі не існує тіло саме по собі чи розум сам по собі: тіло, і розум взаємодіють із довкіллям, довкілля це місце взаємного дослідження. Довкілля дає дітям цілісні знання про природу, суспільне середовище, життя людини та саму людину. У процесі ознайомлення дітей з довкіллям педагог використовує закономірності природи і соціуму для формування цілісності знань, цілісності свідомості дитини.

У процесі пізнавальної діяльності дітей під керівництвом педагога у природному довкіллі формується цілісна особистість дитини, виявляється її індивідуальність.

Дослідники відзначають, що діти старшого віку самостійно намагаються з’ясувати доцільність побудови предметів і явищ довкілля, встановлювати зв’язки між зовнішніми ознаками і призначення об’єкта. Діти починають розуміти причинність у таких напрямках: від відображення зовнішніх ознак до внутрішніх, схованих; з’являється більш конкретне диференційоване пояснення явищ довкілля. Дошкільники намагаються самостійно пояснити невідоме через відоме, використовувати аналогії. Поступово дитина намагається самостійно встановлювати зв’язки між явищами, внутрішні суттєві зв’язки і відношення дійсності. Діти беруть участь у різних видах діяльності, які збагачують їхні знання про природу, явища, їх властивості і ознаки, самостійно обирають і застосовують різні способи і прийоми розв‘язання практичних завдань, що поставлені перед ними, починають оперувати поняттями – узагальненим відображенням цілої групи однорідних предметів, що мають спільні суттєві ознаки.

Завдання вихователя залучити дітей до активної пізнавальної діяльності дітей у довкіллі, стимулювати розвиток у них критичності мислення. Однією з умов розвитку словесно – логічного критичного мислення дітей є інтегровані заняття у довкіллі.

Дитина живе, розвивається, навчається, виховується у довкіллі під впливом різних засобів. Основними засобами ознайомлення дітей з довкіллям є: середовище (предметне, соціальне, мовленнєве тощо) природа, ігри.

Найбільш впливовим стихійним засобом виховання і навчання дитини є середовище, у якому проходить усе життя дитини. Середовище розглядається як сукупність умов, що оточують людину і взаємодіють з нею як з організмом і особистістю. Середовище може бути предметним, предметно – просторовим, соціальним, а також кожен з них може бути розвивальним.

Учені відзначають, що в закладі дошкільної освіти насамперед потрібно створити розвивальне просторове і предметне середовище[7; 39]. Задля цього обладнання приміщень, створення інтер’єру групових кімнат і всього приміщення повинно відбуватись тільки на наукових основах за сучасним дизайном. Використання фізичного обладнання, інвентарю, іграшок, ігор, дитячих меблів та іншого обладнання.

Дитина повинна відчувати себе комфортно серед іграшок і предметів, що її оточують, в ігрових куточках чи ігрових зонах мати вільний доступ до них і використовувати їх за власним бажанням в ігровій, побутовій, образотворчій, конструктивній, трудовій та в інших видах діяльності.

Природне середовище – це фауна і флора, водойми, річки, моря, космос, що оточують дитину і впливають на її розвиток.

Соціальне середовище – суспільні, матеріальні і духовні умови існування і життєдіяльності дитини. Середовище може бути стихійним і органічним, близьким і далеким, пасивним і активно-стимульованим, гальмівним і розвивальним, зовнішнім і внутрішнім.

Завдання вихователя закладу дошкільної освіти – створити для дітей своєї групи розвивальне предметне, природне, просторове і соціальне середовище, яке б забезпечувало комфортне життя дитини на основі особистісно-орієнтованої моделі виховання і навчання, взаємодії дитини з однолітками і дорослими.

Природа залишає глибокий слід у душі дитини. Вона впливає на всі органи чуття своєю динамічністю, яскравістю, різнобарвними кольорами, загадковістю.

Природа є джерелом розумового розвитку дитини, скарбницею усіх знань дитини. Серед природи дитина стає дослідником, відкриває для себе новий загадковий світ природного довкілля, яке намагається пізнати, дослідити, дійти самостійних висновків.

**РОЗДІЛ 2**

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОВОЛОДІННЯ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ ОБ’ЄКТАМИ ПРИРОДНО-ПРЕДМЕТНОГО ДОВКІЛЛЯ**

**2.1. Виявлення рівнів оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля**

Пізнання дійсності та систематизація уявлень у дітей може здійснюватися за допомогою різних механізмів. Один із таких механізмів, який дозволяє дитині здійснювати самостійний рух в системі знань, формується вже в дошкільному віці. Це достатньо складна структура переробки інформації, яка ґрунтується на діалектичних перетвореннях. Вона є основою діалектичного мислення, дозволяє оперувати протилежними відношеннями. Ці відношення входять у структуру будь-якого навчального предмета або діяльності. Тим самим з’являється можливість виділити в системі знань предметний зміст, адекватний пізнавальним можливостям дітей та організувати процес його систематичного оволодіння.

Проте науковий аналіз педагогічної практики дає підстави констатувати, що дошкільники набувають розрізнені знання про об’єкти довкілля, вони не мають цілісних, узагальнених уявлень, які б складали систему знань, допомагали розв’язанню різноманітних навчальних та практичних задач. Такий освітній стан виявляється в тому, що істотно знижується розвиток мислення, діти не оволодіють достатніми вміннями самостійної пізнавальної діяльності.

Аналіз наукової та методичної літератури з питань ознайомлення дітей дошкільного віку з довкіллям засвідчує багатоаспектність досліджень у цій сфері. Це, насамперед, вивчення потенційних можливостей дошкільників здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність (Н. Лисенко, Л. Парамонова, М. Поддяков, О. Поддяков), встановлювати причинно-наслідкові зв’язки у процесі ознайомлення з явищами природи (Н. Лисенко, С. Ніколаєва, Н. Яришева та ін.), визначати елементарні фізичні закономірності (З. Богуславська, О. Запорожець, Т. Земцова, Є. Корзакова, Л. Міщик, Л. Кларіна та ін.), узагальнювати й робити правильні умовиводи про прості зв’язки та відношення (А. Венгер, В. Давидов, Н. Сакуліна, І. Фрейдкін та ін.).

Водночас аналіз теоретичних джерел і сучасної практики ознайомлення дошкільників з довкіллям дає підстави стверджувати, що наявні напрацювання не відображають основних положень щодо змісту й методики ознайомлення дітей дошкільного віку з об’єктами довкілля. Залишається актуальною проблема формування уявлень у дошкільників про речовини та матеріали, предмети, усвідомлення зв’язків між призначенням предмета і його будовою та матеріалом, з якого він зроблений. У логіці викладення цих знань існує певна відособленість окремих елементів безперервного ланцюга «речовина – матеріал – тіло»: ознайомлення з речовиною як сукупністю певних властивостей, перетворення речовин на матеріали, конструювання предметів на основі матеріалів.

Спираючись на дані наукових досліджень і враховуючи, що навчання насамперед визначає хід формування мисленнєвих процесів, ми поставили мету вивчити можливості формування в дітей узагальнених уявлень про речовини та матеріали. Для аналізу результатів було визначено відповідні критерії й показники, а також розроблена відповідна діагностична програма їх вивчення. З наукової літератури відомо, що критерії – це певні ознаки, на основі яких відбуваються оцінка, визначення чи класифікація чогось. Можна також сказати, що вони є мірилом судження чи оцінки. Правильно обрані критерії дозволяють достатньо повно описати якість досліджуваного явища. Для конкретизації критеріїв використовується сукупність показників, які дозволяють адекватно відобразити головні кількісні й якісні характеристики кожного з визначених критеріїв. Ці показники створюють певну шкалу вимірювання [12; 38].

Під час відбору критеріїв і показників для проведення самих вимірювань ми керувалися загальними вимогами до їхньої якості. Так, критерії та показники мають бути об’єктивними, надійними й валідними.

Об’єктивність передбачає, що:

1) результат обумовлений тільки властивостями самого предмета дослідження та не залежить від переваг дослідника;

2) вимірники мають уніфікований характер, що створює рівні умови для вимірювання будь-якою особою;

3) забезпечується зіставлення результатів вимірювання.

Під надійністю мається на увазі точність вимірювання. Валідність (достовірність) дозволяє з’ясувати, чи дійсно вимірювалось те, що планувалося [9; 10].

Рівень оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об’єктами природно-предметного довкілля вивчали за такими критеріями: когнітивний, операційний, практичний.

З’ясовано, що показниками когнітивного критерію науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля є визначення дитиною назви об’єкта пізнання та його властивостей; визначення вихованцем змісту істотних властивостей конкретного об’єкта, класу об’єктів; операційного – спосіб виявлення вихованцем істотної властивості об’єкта пізнання (на основі споглядання чи дій із об’єктом); кількість, послідовність здійснених операцій під час виявлення істотної властивості; характер дій дитини у процесі створення групи об’єктів (адекватні предметно-перетворювальні, випробувальні, маніпулятивні дії); практичного – визначення дитиною способу розв’язання практичних задач (на основі цілеспрямованих предметно-перетворювальних дій, шляхом спроб і помилок); досягнення результату у практичній задачі; встановлення вихованцем елементарних взаємозв’язків як сукупності ознак, первинної цілісності об’єкта; інтенція до переходу дитини від зони актуального розвитку до зони найближчого розвитку.

На констатувальному етапі експерименту було обстежено 80 дітей (експериментальна та контрольна групи).

Під час спостереження за дітьми і контрольної, і експериментальної груп ми виявили, що їх переважна кількість (70 %) має ситуативний інтерес. Наприклад, під час господарчо-побутової праці діти помітили, що одна серветка добре вбирає воду, а інша ні. Однак із запитаннями до педагога вони не звернулися.

У завданні «Секрет» було виявлено інтерес дітей до нових предметів. Перед дитиною ставили коробку, в якій лежав прес для часнику. В ході спостереження за реакцією досліджуваних фіксувалися вербальні та невербальні прояви, які свідчили про інтерес дитини до пізнання предметів довкілля: емоції, жести, міміка, запитання, слова, обстежувальні дії (маніпулятивні, пізнавально-випробувальні).

Аналіз поведінки дітей у завданні «Секрет» показав, що більшість із них одразу зазирнула в коробку, а потім вони сиділи чекали вказівки педагога. Деякі вихованці брали предмет в руки, роздивлялися, дії супроводжували запитаннями: «Що це?», «Для чого це?» «Як користуватися?». Були діти, які просили дозволу взяти предмет, цікавилися для чого його принесли, припускали, що це для того щоб щось чистити, вичавлювати м’ясо. Значна кількість дітей брала предмет після пропозиції дорослого, або взагалі не торкалися, навіть після заохочення педагога.

Для вивчення способу пізнання було використано завдання «Запит інформації» та спостереження. У завданні «Запит інформації» виявляли спосіб пізнання предмету (маніпуляції з предметом, хаотичне обстеження, цілеспрямоване обстеження). Використовували компас. Перед дитиною ставили предмет, 30 сек. давали можливість взаємодіяти з ним. Потім вихователь пропонував вихованцю шляхом розпитування виявити самостійно, що це за предмет. «Що ти хочеш дізнатися про цей предмет?». Фіксували такі параметри: спосіб досягнення інформації (самостійне розпитування, вгадування), характеристика запиту інформації (запит про істотні чи зовнішні властивості), кількість запитань, логічна послідовність запитань.

Аналіз виконання завдання «Запит інформації» засвідчив, що значна кількість дітей не змогла сформулювати жодного запитання. Навіть після стимуляції з боку дорослого за допомогою навідних та підказувальних запитань ситуація не змінилася. Деякі діти намагалися самі розповісти про те, що знають про компас. Під час спостереження в різних видах діяльності (праця, гра, конструктивна діяльність) отримали додаткову інформацію про спосіб пізнання властивостей предмета (маніпуляції, хаотичне обстеження, цілеспрямовані пізнавально-випробувальні дії). Доречно зазначити, що діти не ставили запитань пізнавального характеру, не завжди звертали увагу на нові предмети в групі, не цікавилися як вони працюють, для чого вони потрібні. Вихованці брали предмет, обдивлялися, пробували натискати та залишали. Із вищезазначеного можна зробити висновок, що переважна кількість дітей має труднощі в запиті інформації, не може формулювати запитання.

Для вивчення уміння виділяти істотні ознаки в предметі використовувалися бесіди. За допомогою запитань було виявлено знання дітей про конструктивну ознаку та призначення; з’ясовано розуміння залежності конструкції від її призначення. Під час бесіди використовували предмети посуду, меблів, одягу. Метою бесіди про посуд було виявити конструктивну ознаку: дно, стінка, вінця,які утворюють порожнину; призначення: утримання рідини. Розуміти залежність конструкції від призначення (наприклад, носик на чайнику спрямовує гарячий потік у чашку).

У бесіді про меблі ставили таку мету: виявити уміння виділяти конструктивну ознаку: горизонтальна площина, опора, міцне з’єднання частин; призначення: утримання когось або чогось. Розуміти залежність конструкції від призначення.

Для виявлення уміння дітей розв’язувати завдання на основі знань про конструкцію і призначення предметів.

Наведемо приклад практичних ситуацій:

1. Треба зібрати дощову воду для поливання квітів. Серед предметів (відерце, бідончик, картонна коробка, каструля, миска, мішечок з тканини, поліетиленовий пакет) вибери ті, які підходять для збору води. Доведи свій вибір.

2. Дівчинці потрібно піти провідати подругу, на вулиці яскраво світить літнє сонце. Допоможи їй вибрати одяг для прогулянки (майку, блузка, жакет, рюкзак, панчохи, сарафан, шубу, плащ, кофту з довгим рукавом). Доведи свій вибір.

3. У сім’ї новосілля (малюнки з зображенням кімнат – спальна, зала, кухня, вбиральня, коридор). Підбери меблі для кімнати (трон, ліжко, диван, лава, шафа книжкова, торшер, кухонний стіл, табуретка, стілець дитячий, штори, тумбочка, комод, стіл журнальний, ваза, тумбочка під взуття, вішалка, полиці, дерев’яна дитяча гірка, шифоньєр, стіл-книжка, стіл столовий, холодильник, пральна машина, ванна, комп’ютер, пилосос). Доведи свій вибір.

Аналіз розв’язання першої ситуаціїпоказав, що невелика кількість дітей (25 %) змогли обрати посуд для збору води, однак пояснити, чому саме цей не змогли. Наведемо приклади відповідей дітей: тому, що відерце не псується; не рветься; не тане. Були вихованці (10 %), які обирали поліетиленовий пакет. На запитання педагога «Чому саме пакет?» нічого не говорили, подумавши вибирали відерце, але обґрунтувати зміну предметане змогли. Деякі діти (10 %) обирали пакет, картонну коробку, на уточнювальні запитання педагога «Чому?», «Чи зможе поліетиленовий пакет самостійно утримувати воду?», «Що може статися з коробкою, в якій буде вода?», діти не змогли нічого пояснити.

Дані вирішення другої ситуації свідчать, що незначна кількість дітей (30 %) обрали літній одяг (сарафан) та обґрунтували відповідь так: «це одягають влітку», «не буде жарко». Значна кількість дітей (50 %) обрали літній одяг (сарафан), але пояснити не змогли. На додаткові запитання педагога: «Чому не шуба?», «Чому не кофта?», діти пояснювали так: «влітку таке не одягають», «буде жарко». Однак пояснити «чому буде жарко» в цьому одязі не змогли. Незначна кількість дітей (10 %), обирали плащ, кофту, після нагадування педагогом, що світить яскраве літнє сонечко, діти показували на сарафан, зміну вибору не пояснили.

У третій ситуації, незначна кількість дітей (10 %) змогли розкласти меблі по кімнатам. Проте вони розклали й зайві предмети. Більшість дітей (60 %) розставили предмети за допомогою педагога. Однак істотної ознаки меблів вихованці не виділили. Отже, ситуації респонденти розв’язували на різних рівнях. Самостійно, з вільним коментуванням майже ніхто з дітей не міг розв’язати. Із опосередкованою допомогою педагога, із недостатнім поясненням – 30 % вихованців. За допомогою прямих вказівок дорослого – 20 % дітей. Зазначимо, що діти виявляли невпевненість, деякі відмовлялися від бесіди.

Наступним кроком було проведено обстеження дітей. Обстеження дітей проводили індивідуально. У ході бесіди з’ясували рівень уявлень вихованців про такі об’єкти природно-предметного довкілля, як вода, глина, залізо, гума, деревина, та їхні властивості. Ці речовини та матеріали передбачені для вивчення майже всіма варіативними програмами навчання та виховання дітей дошкільного віку. Проте в жодній програмі конкретно не вказано, з якими саме властивостями цих матеріалів необхідно знайомити дітей. Тому ми взяли істотні властивості, які розглядаються в сучасних дослідженнях та методиках ознайомлення дошкільників з природою та предметним довкіллям. Серед них найчастіше трапляються такі: текучість, розчинник, змочування, сипкість, змішуваність, спроможність бути в’яжучими, пластичність, міцність, пружність, водостійкість, світлонепроникність, твердість. Ми погоджуємося з думкою науковців, що саме ці істотні властивості доступні для опанування дітьми старшого дошкільного віку.

На основі отриманих даних ми розділили дітей на п’ять груп. Діти першої групи виявили стійкий інтерес до об’єктів пізнання. Наприклад, Миколка почав одразу перебирати матеріали, емоційно вигукував репліки («Ух ти!»), ставив запитання («Що це?»), реагував на відповіді педагога, наприклад: «Це моя улюблена гума. Я люблю з нею грати». Активно діяв з предметами та ставив запитання протягом усієї бесіди. Після заняття почав ділитися враженнями з мамою. Розповів, що йому на занятті було цікаво. Виявляв бажання ще поспілкуватися з експериментатором.

Вихованці цієї групи мають узагальнені процесуальні уявлення, за їх допомогою виявляють певну властивість у групі подібних матеріалів. Причому встановлюють навіть якісну характеристику зазначеної властивості. Наприклад, Даринка схарактеризувала твердість як відсутність мітки на чомусь після надавлювання. Щоб дати відповідь на запитання «Які матеріали мають твердість?», вона брала по черзі предмети зі столу та стискала їх декілька разів. Дії супроводжувала умовисновками: «дерево тверде», «картон не такий твердий», «пластилін твердіший». Дівчинка використала спосіб дій визначення твердості ще до завдання на класифікацію.

Старші дошкільники цієї групи виявляли допитливість. Якщо вони не могли дати відповідь на запитання, цікавились: «А як це?». Одразу намагалися використати здобуті знання для розв’язання завдання. З поняттям «в’яжучі» матеріали вихованці не були знайомі. Проте після пояснення його сутності, вони брали пластилін та з’єднували дерев’яні брусочки або пластмасові пластини разом. Одразу згадали цю властивість у глини: «Глина буває рідкою, а коли засохне, теж може утримувати вкупі щось».

Для пізнання об’єктів діти використовували відповідні предметно-перетворювальні дії, супроводжували їх поясненнями. Наприклад, Мишко під час виявлення твердості деревини розмірковував: «Це дерево тверде. Буває ще твердіше».

Ці вихованці володіють операційною структурою відношень, можуть виділити необхідні умови. Наприклад, Поліна детально пояснювала процес змішування: «Треба взяти пляшечку з водою, потім пляшечку з олією, відкрити спочатку одну, а тоді іншу. Далі беремо й зливаємо їх разом. Перемішуємо, вийде третє». Ці діти на основі конкретного матеріалу могли правильно зробити узагальнення. Наприклад, вони давали таке визначення властивості «змішування»: «Це коли все буде разом».

Старші дошкільники мають уявлення про об’єкт як цілісність. Вони один і той самий предмет відносили до різних груп. Наприклад, камінь відкладали і до міцних, і до твердих, і до світлонепроникних, і до водостійких матеріалів. На запитання педагога «Чи може матеріал бути одночасно і твердим, і міцним і т. ін.?» давали стверджувальну відповідь. Свою думку підкріплювали адекватними діями.

Ці діти самостійно розв’язували практичні задачі. Їхні дії були впевненими, безпомилковими. Вони замислювались, розмірковували вголос. Уміли переорієнтувати предмет та використати його не за основним призначенням, відповідно до визначеної властивості. Наприклад, вихованці використовували каміння для розбивання горіхів, забивання паличок в землю (робили парканчик під час гри). Дошкільники правильно визначали істотні властивості матеріалу, давали детальну характеристику, відтворювали відповідний спосіб дій. Тип знань цих дітей ми охарактеризували як випробувально-пояснювальний.

Вихованці другої групи без утруднень сприймали умову задачі, визначали необхідні й достатні операції, коментували вибір матеріалу, виконували випробувальні дії. Діти співвідносили властивості матеріалу з метою задачі. Розв’язували їх переважно правильно. Спостерігалися ситуації, коли дошкільники, пояснюючи вибір способу дій, допускали неточності, але швидко виправляли їх. Наприклад, Сергійко, розв’язуючи задачу, розмірковував так: «Для місточка візьму пластмасову пластину, вона міцна (кладе і натискає на пластину). Ні краще візьму дерев’яну дошку – вона міцніша». Отже, у процесі розв’язання задач вихованці встановлювали ступінь якості тієї ж властивості в різних матеріалах.

До третьої групи входять діти, в яких матеріал не викликав пізнавального інтересу. Вони роздивилися предмети та чекали вказівок педагога. Вихованці були уважними протягом усієї бесіди, але запитань не ставили. Діяли з предметами тільки після пропозиції дорослого. Інколи питали дозволу взяти предмет. Але їхні дії більше нагадували обстеження, ніж випробування. Вони ретельно обдивлялись матеріал, обмацували його. Спосіб визначення властивостей пропонували для всіх властивостей однаковий – треба обмацати. Для них було характерним встановлення емпіричних закономірностей. Пояснюючи сутність якоїсь істотної властивості, вони вказували на причину та наслідок, розкрити відношення як процес не могли. Відповіді були невпевненими, в інтонації відчувався сумнів.

Діти цієї групи мали «життєві» уявлення про істотні властивості. Знання вихованців були неясними, тому потребували постійної корекції з боку дорослого. Наприклад, Олена до сипучих віднесла пінопласт. Свій вибір обґрунтувала так: «Можна відділити маленькі крупинки». Після уточнення педагога, в якому стані знаходяться зараз крупинки, дала правильну відповідь: «Крупинки щільно притиснуті одна до одної, не сиплються». Артем до матеріалів, які мають властивість «міцність» відніс банку зі скла. Але після запитання педагога «Що станеться з банкою, якщо вона впаде на підлогу?» змінив думку.

Старші дошкільники самостійно не цікавились тим, чого не знали. Але після стимуляції з боку педагога шукали відповідь на запитання. Наприклад, Дениско сказав, що товсті предмети – міцні. Але після пропозиції педагога випробувати пінопласт і деревину почав розмірковувати: «Пінопласт зламався, хоч і товщий за деревину, а деревина – ні. Міцні, які не ламаються».

Діти мають уявлення про об’єкт як набір сенсорних ознак. Вони давали характеристику зовнішнім властивостям матеріалу. Наприклад, вода буває холодною, теплою, чистою, білою, смачною, солоною; деревина – коричнева, світла, прямокутна.

Класифікацію предметів здійснювали навмання. Наприклад, групу міцних створювали на основі неадекватних дій. Вибір доводили так: пластилін, якщо він не теплий; залізо, бо воно важке; скляна банка, бо вона тверда.

Вихованці цієї групи позитивно реагували на додаткові та навідні запитання педагога. Вони намагалися знайти підказку, роздивляючись навколишні предмети. Наприклад, Марина правильно дала визначення твердості. Але групу матеріалів, які мають цю властивість, створити вагалася. Вона відклала не всі матеріали з заданою властивістю. Запитання дорослого «Як дізнатись, чи є тут ще тверді матеріали?» спонукало її до активних дій. Дівчинка брала по черзі об’єкти та общупувала їх. Але судження цих дітей мали інформативний характер.

Для дітей цієї групи було властивим розв’язання практичних задач тільки за допомогою дорослого. Необхідна була чітка інструкція, що і як робити. Наприклад, під час колективної праці вихованці отримали завдання підпушити землю в горщиках з кімнатними рослинами. Спеціального знаряддя, яким зазвичай користувались чергові (стек), не вистачало для всіх дітей. Педагог для праці приготував дерев’яні палички, в яких були загострені кінці. Діти, яким не вистачило стек, не звернули уваги на гілочки й звернулись до педагога з запитанням: «А чим нам підпушувати землю?». Часто-густо ці діти не враховували під час вибору матеріалу інших його властивостей.

Четверта група дітей у ході бесіди дивилась весь час на педагога. Навіть після запитань вихованці не звертали уваги на матеріали та речовини. Відомості дітей про матеріали мали суперечливий характер. Саме на їх основі вихованці обґрунтовували узагальнення. Наприклад, Миколка визначив властивість матеріалів «пластичність» як згинання. Відклав пластикову пластину, гуму. Свій вибір обґрунтував так: «Це трошки гнеться, це більше гнеться, значить пластичне». Створюючи групу пружних, він знову відклав ті самі матеріали. На зауваження педагога «Як відрізнити пружні матеріали від пластичних?» висловив сумнів: «Може, треба ще якось погнути?». Данилко до сипучих відніс глиняну вазу. Свою думку пояснив так: «Вона впаде й розпадеться на дрібні шматочки». Наталочка на запитання «Чи має пластмаса властивість «водонепроникність»?» зазначила, що пластина маленька за розміром, тому пропустить воду.

Ці діти тільки зорово обстежували матеріали, інколи оглядали предмети в кімнаті, шукаючи відповіді. Знання про об’єкти в них обмежені. Вони ідентифікували тільки воду та дерево. Характеризуючи речовину, вихованці змогли назвати тільки спосіб використання води. Переважала така відповідь: «Воду можна пити». На запитання ці дошкільники здебільшого відповідали «не знаю», «ми такого ще не вчили». Допомога педагога до позитивного результату не приводила. У цих вихованців відсутня здатність до узагальнення. На запитання «Які ще матеріали мають таку властивість?» вони відповідали, що знають тільки це.

У завданні на класифікацію діти не відставляли матеріали та речовини, а тільки називали їх або згадували водонепроникні предмети з досвіду: каструля, стіна. Хоча педагог давав чітку вказівку: «Серед матеріалів, які лежать на столі, відібрати ті, які мають водонепроникність». При цьому експериментатор жестом вказував місце розміщення об’єктів.

Труднощі у дітей виникали у процесі розв’язання практичних задач. Стикаючись з проблемою в повсякденному житті, вони постійно потребували допомоги педагога. Типовою для цих дітей була відповідь: «не можу зробити», «в мене не виходить», «я не можу зрозуміти, як це». Заохочення вихователя до пошуку самостійного вирішення ситуації не мали позитивного успіху. Рівень оволодіння об’єктами довкілля цих дітей ми схарактеризували як нижче середнього. Тип знань дітей четвертої групи ми визначили як споглядально-описовий.

П’яту групу складають діти, які не можуть співвіднести властивості матеріалу з метою задачі. У вихованців відсутня здатність до узагальнень. Знання дітей цієї групи можна характеризувати як житейські, фрагментарні.

Виявлення рівня оволодіння дітьми знаннями про об’єкти довкілля ми виявляли в завданні «Запит інформації». Його метою було визначити інтенцію до переходу від зони актуального розвитку до зони найближчого. Аналіз даних виконання завдання «Запит інформації» засвідчив, 75 % дітей із ним не впоралася. Вихованці не змогли сформулювати жодного запитання. Навіть після стимуляції з боку дорослого за допомогою навідних та додаткових запитань ситуація не змінилася. Типовими були такі відповіді: «Я не розумію, як», «Я не знаю, що треба». 45 % дітей у цьому завданні поставили запитання-ствердження. За допомогою запитань 20 % дітей намагалися дізнатися про процес виготовлення матеріалу. Типовими були запитання: «З чого роблять?», «Як це роблять?», «Як виготовляють?» Аналіз запитань привернув нашу увагу до дітей, які після відповіді експериментатора на запитання продовжували ставити їх далі, включаючи отримані знання в наступне. Характер розмірковування цих дошкільників був нестандартним. Вони швидко усвідомлювали завдання, встановлювали причинно-наслідкові зв’язки. Наведемо приклад запитань дитини, за допомогою яких вона дізнавалась від експериментатора про скло: «Як роблять скло?», «Де беруть пісок?», «Як пісок перетворюється на скло?», «Як скло стає твердим?», «Чому скло прозоре?», «Чому скло буває різного кольору?» На нашу думку, ця бесіда свідчить про те, що у свідомості дитини виникає суперечність між її стихійними уявленнями про певні процеси і тими культурно-нормативними закономірностями, які вона сприймає від дорослого. У результаті в дошкільника виникає потенція здолати інформаційну суперечність за допомогою запитань.

Дошкільникам ставилося завдання створити групу рідин, вибрати серед запропонованих речовин ті, які мають таку властивість, як текучість. Майже всі діти зазначили, що до категорії рідин належать відомі їм з побуту речовини – молоко, чай, вода, сік. Їхні назви діти часто чують у словосполученнях зі словами перелити, налити, розлити. Тому свою думку вони аргументували, спираючись на них: «коли в неї вступаєш, вона рідка»; «можна воду перелити із одної склянки в іншу»; «вода тече в крані»; «тече в річці»; «дощ ллє, може затопити»; «сльози течуть»; «це коли розливається, ллється, виливається»; «можна розлити». На запитання «Чи олія рідина?» ці діти відповідали заперечливо. Спосіб виявлення текучості розгорнути не змогли. Олію до рідин віднесла лише одна дитина. Вона легким рухом штовхнула пляшку й показуючи хвилясті рухи руками, сказала: «Вона робить хвилі, значить вона текуча».

Дослідження стану проблеми за допомогою різноманітних науково-педагогічних методів дозволило зробити висновок про те, що тільки 30 % дітей здатні самостійно аналізувати та правильно обирати предмет з необхідними властивостями для розв’язання практичних задач, наводити переконливі аргументи для відстоювання свого вибору, здійснювати активні дії для перевірки правильності виконання завдання. Це діти з високим та достатнім рівнями. Більшість дітей (60 %) здійснювали вибір шляхом проб і помилок, мали неточні знання про речовини (матеріали) та їхні істотні властивості. 10 % вихованців могли назвати тільки зовнішні властивості речовин та матеріалів. Вони не виявляли інтересу до об’єкта пізнання, у них відсутня здатність до будь-яких узагальнень.

Можливості пізнання визначаються не тільки змістовністю об’єкта, а й рівнем розвитку суб’єкта, який його пізнає, та організацією його розумової діяльності. Чим вищий рівень цієї організації, тим глибше, змістовніше пізнання, яке здійснюється через засвоєння знань.

Як показали експериментальні дані, співвіднесення знань і мислення має діалектичний характер. Залежність розвитку від засвоєння знань не односторонній процес. Засвоєння знань і розумовий розвиток – процес, у якому причина та наслідок постійно міняються місцями. Знання про навколишню дійсність – важливе джерело розвитку мислення. Мислення виступає засобом пізнання довкілля.

Якісний та кількісний аналіз отриманих даних дав нам можливість виділити рівні оволодіння дошкільниками об’єктами довкілля: високий, достатній, середній, нижче середнього, низький.

Результати дослідження на початку експериментальної роботи показали, що між дітьми експериментальної і контрольної груп за визначеними показниками суттєвих відмінностей не було. Отримані результати наводимо в таблиці 2.1.

З таблиці видно, що дітей з високим рівнем науково-практичного оволодіння об’єктами природно-предметного довкілля не виявлено. Достатній рівень у експериментальній групі мають 12, 5 % дітей, у контрольній групі – 15,0 %; середній рівень у експериментальній групі виявлено у 35,0 % дітей, у контрольній групі у 30,0 %; нижчий за середній рівень у експериментальній групі – 45,0 %, у контрольній групі – 40,0 %; низький рівень у експериментальній групі – 17,5 %, у контрольній групі – 15,0 % дітей. Результати констатувального етапу експерименту виявили загалом низький рівень науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля.

Таблиця 2.1

Рівні оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об’єктами довкілля (констатувальний етап експерименту), у %

|  |  |
| --- | --- |
| Групи | Рівні |
| Високий | Достатній  | Середній  | Нижче середнього  | Низький  |
| ЕГ | 0 | 12,5 | 35,0  | 45,0 | 17,5 |
| КГ | 0 | 15,0 | 30,0 | 40,0 | 15,0 |

Результати діагностики свідчать, що навчання дітей вимагає наповненості знаннями зорієнтованими на новизну, урізноманітнення видів пошукової, творчої діяльності. Найбільш поширеними підходами в роботі з дітьми мають бути збагачення змісту та зміна у технологіях навчально-пізнавальної діяльності. Ці зміни повинні забезпечувати творчу співпрацю педагога та дитини; створювати умови для подолання труднощів у процесі досягнення вихованцем мети; сприяти виявленню самостійності, вільного вибору форм та напрямів діяльності.

Враховуючи вищезазначені умови нами було запропоновано пояснювально-перетворювальну стратегію, що передбачала вибір індивідуальної швидкості проходження експериментальної програми, освоєння змістовних одиниць і способів діяльності, їхню конкретизацію та деталізацію. Реалізація запропонованої стратегії забезпечувала розширення кола інтересів дітей з різних галузей наук (хімії, фізики, біології, геології, екології тощо), розвиток мислення та допитливості, вирішення творчих завдань. За такої організації навчально-пізнавальної діяльності зроблена спроба розв’язання міжпредметних проблем.

**2.2. Використання діалогу під час ознайомлення дошкільників з об’єктами природно-предметного довкілля**

Діалог є об’єктом дослідження в різних галузях науки. Науковці вивчають діалогічність внутрішнього світу особистості, доводять діалогічну природу виховного впливу, досліджують процеси діалогізації-монологізації, розкривають зв’язок мислення і мовлення. У деяких випадках діалог використовується як пояснювальний принцип. Дослідники, зазвичай, використовують різні смислові сторони поняття “діалог”. Проте залишаються актуальними питання вивчення впливу діалогічного спілкування на психічні процеси, використання діалогу як методу навчання.

Думка про те, що діалог є школою для розвитку дитячої думки, підкреслювалася в роботах Ф. Достоєвського, Н. Новікова, В. Одоєвського, К. Ушинського. Так, В. Одоєвський звертає увагу на те, що запитання, які дорослий пропонує дитині, повинні допомагати їй мислити, продукувати власні думки. Учений висуває низку вимог до запитань. Вони повинні ставитися так, щоб дитина могла знайти вказівку на те, як відповідати; не змогла відповісти одним словом. Проте запитання не повинно містити готової відповіді. Важливим, на думку В. Одоєвського, є тон висловлювання [44]. Отже, діалог із дітьми вимагає від дорослого особливого мистецтва.

Дослідники розглядають діалог як процес пізнання та спілкування. Діалогічне мовлення має багато різновидів залежно від функції, яку воно виконує, характеру протікання, кількості учасників, ступеня підготовленості тощо. У лінгводидактиці та методичній літературі немає єдиного підходу до визначення видів, типів, форм діалогу. В аспекті діяльнісного підходу (Т. Сахарова, П. Гуревич та ін.) виділяються діалог-пояснення, діалог-договір, діалог, який передає почуття людини, діалог-суперечка, ситуативно-обумовлений діалог, бесіда-обмін враженнями, бесіда-обговорення. У нашому дослідженні розглядаємо діалог як метод навчання. Зауважимо, що евристичний метод навчання використовувався ще за часів Сократа. Його сутність полягала в тому, що навчання здійснювалося за допомогою навідних запитань.

Упровадження в освітній процес дошкільного закладу пізнавальних діалогів як активного методу навчання сприяє реалізації особистісно-зорієнтованого підходу. Діалог стимулює розвиток пізнавальних процесів, допитливості, вчить дітей мислити, розмірковувати, обґрунтовувати свою думку. Пізнавальний діалог повинен стати природною формою взаємодії з дитиною, починаючи з раннього віку. Ефективним засобом активізації мислення є усвідомлення дітьми суперечності між уже сформованими висновками і новими фактами, з якими вони ознайомлюються, що спонукає вихованців до пошуків способів усунення такої суперечності, уточнення наявних у них знань. Мислення активізується всюди, де дітям треба зрозуміти щось нове для них, розв’язати якусь, хоч не дуже складну пізнавальну або практичну задачу, особливо нову, способи розв’язання якої їм потрібно знайти. Мислити – значить діяти, шукати відповіді на запитання, способи розв’язання задач, які цікавлять того, хто мислить. В умовах навчання такими пошуками керує педагог, який знає ці відповіді і способи, володіє знаннями й уміннями.

Успіх і результативність діалогу, на думку науковців (Є. Радіна, А. Савєнков), залежить від методично правильного добору запитань. Так, Є. Радіна поділяє усі запитання на дві групи: залежно від характеру розумових завдань (репродуктивні, які потребують простої констатації фактів; евристичні, пошукові, проблемні, що вимагають від дітей логічних узагальнень, умовиводів, встановлення причинних зв’язків між предметами і явищами); залежно від ролі, місця в діалозі (основні, які готує вихователь заздалегідь; допоміжні, що виникають під час бесіди).

А. Савєнков розглядає запитання-уточнення і запитання-доповнення. Перші можуть бути простими і складними. Прості можна поділити на умовні й безумовні. Складні передбачають декілька простих. Запитання-доповнення зазвичай містять слова «де, коли, хто, що, чому, які». Автор пропонує педагогові в побудові діалогу дотримуватися послідовних етапів постановки запитань. На перших етапах дослідження проблеми, на думку А. Савєнкова, необхідно ставити дітям описові запитання: «Хто?», «Як?», «Що?», «Де?», «Коли?»[52; 53]. Вони більше пов’язані з теперішнім і описують ситуацію «тут і зараз», що дозволяє її усвідомити. Ставлячи такі запитання, дитина вчиться спостерігати і виробляє впевненість у розумінні теперішнього. Тільки після того, як проблемну ситуацію точно описано, учитель пропонує підніматися на наступний рівень – ставити причинні запитання. Цей рівень потребує розуміння і встановлення зв’язків. Ці два рівні створюють підґрунтя для наступного – суб’єктивних запитань: «Що я про це знаю?», «Що я при цьому відчуваю?».

Наступний рівень запитань – уявні: «Що було б, якби?», «Що сталося б, якби?» тощо. Після них можна ставити оцінні запитання: «Що краще?», «Що правильніше?». На думку автора, тільки після того, як діти пройшли всі попередні рівні, повинна бути оцінка. А. Савєнков наголошує, що після розв’язання однієї задачі робота не закінчується, а є тільки початком нової. Дітей необхідно готувати до того, що теперішнє завжди продовжується в майбутньому, а тому необхідно привчати до таких запитань: «Що ще може цікавити тебе в цій проблемі?», «Що ще ти можеш запропонувати або зробити?» [53].

Науковці (О. Леонтьєв, Д. Ельконін та ін.) зазначають: якщо мовець хоче, щоб його зрозуміли, він зазвичай орієнтується на певного адресата як у відборі мовного матеріалу, так і в його побудові і навіть у звуковому оформленні фрази. Орієнтування на реципієнта є необхідною умовою успішної комунікації. Дослідники наголошують: специфіка діалогу обумовлена тим, що для нього характерним є не тільки адресованість, а й установка на зворотну реакцію. Висловлювання, яке має двосторонність, двоспрямованість, циклічний характер, вони називають діалогом. Наприклад, запитання відображає інтенцію інформаційного пошуку й містить у собі вимогу інформації. Зворотною дією з боку партнера буде повідомлення інформації, яка вимагається. Між ініціатором і зворотнім висловлюванням установлюється відношення цільової відповідності: зворотне висловлювання реалізує мету того, хто ініціював діалог. Утворюється діалогічна єдність – цикл, у якому семантика того, хто ініціює висловлювання, обумовлює семантику того, хто відповідає [36].

Н. Гавриш на основі аналізу пізнавальних діалогів називає загальні правила їх побудови: визначення доцільної теми розмови; створення позитивного емоційного настрою учасників діалогу; візуалізація процесу відкриття істини; віднаходження значущих смислів означеної теми; проживання ключової ідеї бесіди; раціональне розміщення учасників діалогу [14]. Отже, важливими в організації пізнавального діалогу є як внутрішні, так і зовнішні умови.

У практиці дошкільних закладів широко використовуються різні види діалогічного мовлення: розпитування, бесіди тощо. Але традиційна методика їх проведення регламентує розумову і мовленнєву діяльність дітей. Бесіди (узагальнювальні, супровідні, вступні тощо) здійснюються за складеним планом, який передбачає не тільки запитання, а й готові відповіді на них. За таких умов організації бесіди педагог часто не може відійти від ходу діалогу, знайти вихід із ситуації непередбачуваної відповіді. Аналіз практики показує, що відповіді дітей, які «не вписуються» у передбачувані результати, не приймаються й оцінюються як неправильні. Такі дії вихователя гальмують мислення дитини, сприяють появі невпевненості.

Ззовні традиційна бесіда має всі ознаки діалогу, але ця спорідненість оманлива. Необхідне глибоке усвідомлення їх відмінностей. Розглянемо їх детально. Постановка запитання вимагає відповіді дитини. У першому випадку педагог заперечує неправильні відповіді дітей, після правильної відповіді припиняє спілкування або сам поспішає дати готові знання, що поступово призводить до розумової пасивності: «Навіщо думати, якщо вже все зрозуміло?» Часто на запитання дітей, які виникають у ході бесіди та не передбачені планом, педагог не дає відповіді або гасить активність вихованців зауваженнями: «Хто тебе питав?», «Чого ти поспішаєш?», «Не перебивай». У процесі спілкування дорослий часто позиціонує себе як головну фігуру, принижуючи статус інших учасників процесу: «Діти, погляньте на мене», «Слухайте мене уважно», «Повтори, що я сказала».

У другому випадку вихователь стимулює до відповіді всіх учасників діалогу такими запитаннями: «А ти як думаєш?», «Що ти можеш сказати?», «Може, в тебе інша думка?». Дорослий приймає кожну відповідь (у тебе оригінальна думка, твоя відповідь дуже цікава, треба розглянути твою пропозицію тощо) і продовжує звертатися з цим самим запитанням до інших. Як показує педагогічна практика, за такої організації бесіди діти часто не сприймають правильну відповідь однолітків, а продовжують самостійний пошук у своєму досвіді способів розв’язання проблеми. Педагог заохочує будь-яку мовленнєву активність дитини. Звертає увагу на цікаві спонукання і запитання: «Давайте спробуємо відповісти на це запитання. А ти як думаєш, що це може означати?» Важливим аспектом взаємин вихователя і вихованця, який повністю ще не використовується в педагогічній практиці, є прийом допущення дорослим навмисних помилок, провокацій: «А я думаю дещо по-іншому». Це викликає у дітей незвичайний емоційний стан – здивування, яке є поштовхом для зародження думки.

Ведення діалогу в такому режимі привчає дітей вслуховуватись у відповіді однолітків, аналізувати їх, робити висновки, висувати нові пропозиції, міркувати нестандартно. Педагог як організатор діалогу передбачає і спілкування з ним (як значущим дорослим), групову міжособистісну взаємодію вихованців, максимально використовуючи розвивальний потенціал цих форм контактів. Підтвердження наших спостережень знаходимо в дослідженнях сучасних науковців. Так, Н. Гавриш зазначає, що традиційному діалогу притаманна передача дітям певної сукупності інформації, яку вони мають засвоїти і згодом репродукувати. Автор звертає увагу на те, що процес засвоєння знань відбувається не через мислення, відкриття і проживання істини, а через засвоєння шаблонів, мовних штампів, канцеляризмів. Вона доводить, що результатом такого навчання є применшення, ігнорування особистості дитини – учасника діалогу як партнера, рівноправного суб’єкта пошуку істини. Мінімалізується не лише розвивальний ефект бесіди, але й мотивація дошкільників до оволодіння знаннями в подальшому житті, унеможливлюється сам потяг до них [15].

Для реалізації цілісної пояснювально-перетворювальної стратегії оволодіння дітьми дошкільного віку об’єктами природно-предметного довкілля нами було використано метод спільного (педагога і дитини) розв’язання навчальної ситуації. Навчальна ситуація будувалась у формі розумового діалогу, який ґрунтується на вищій психічній функції – мисленні (педагога і дитини). Він є інтерактивним методом, який вимагає рівномірної спільної активності. Діалогічний метод виявляє себе у взаємодії педагога й дитини на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між раніше засвоєними знаннями та новими практичними умовами їх використання з метою спонукання вихованців до участі в постановці, вирішенні проблем, засвоєнні нових понять і способів дії. Зазначаючи про суперечності між фактами, явищами, педагог створює проблемні ситуації, спонукаючи дітей до участі в постановці проблеми, висуненні припущень, доведенні гіпотези. Це сприяє формуванню в дошкільників умінь і навичок мовленнєвого спілкування та самостійної пізнавальної, пошукової діяльності.

Отже, діалог – це обмін судженнями за темою засвоєння, обмін способами пояснення. Пояснення, міркування дитини повинні бути нестандартними, тобто такими, яких немає в її життєвому досвіді, а це означає, що за правильного стимулювання вихованець відкриває такий новий для нього спосіб мислення, як формулювання певних суджень. Головна настанова в цьому обміні для педагога – розгортати діалог так, щоб він психологічно не травмував дитину, а навпаки, вселяв віру у свої сили й успіх. Вихователь також повинен заохочувати обмін запитаннями щодо розуміння змісту і способу оперування ним. Це можуть бути запитання-імпульси, запитання-уточнення, запитання-підтримка, запитання-сумніви. Діалогічний принцип дуже важливий для розвитку пізнавальної активності. У тих випадках, коли навчання виступає як монологічний процес, науковці (А. Матюшкін, Н. Усова, Л. Парамонова та ін.) вважають, що реальний розвиток пізнавальної активності і становлення більш високих форм мислення не відбуваються.

У ході заняття педагог повинен віднаходити можливість ставити дитину в позицію самостійного вирішення мікропроблем. Вихователеві необхідно так подати навчальний матеріал, щоб він сприяв появі особливого виду взаємодії, залучив вихованця до навчальної задачі та викликав у нього пізнавальну потребу. Розглянемо для прикладу навчальну ситуацію, в якій педагог використовує діалог для ознайомлення дошкільників з поняттям “твердість”. Навчальна ситуація складається з декількох етапів. На першому етапі (мотивація діяльності) педагог спонукає дітей до раціонального розв’язання практичної задачі, вирішення якої можливе за умови використання цієї властивості. Наприклад, для виготовлення коробки під іграшки необхідно підібрати матеріал. Перед дітьми лежать дві пластини з пінопласту та дерева. За допомогою запитань педагог підводить дітей до визначення поняття, з яким будуть знайомитися діти: Який з матеріалів краще взяти для виготовлення коробки? Чому? Які властивості повинен мати матеріал, щоб утримувати іграшки? У нас була коробка для іграшок з картону. Що з нею сталося? Чому? (Іграшки гострими кутами продавили картон). Який матеріал, на вашу думку, не продавлять іграшки?

Особливістю побудови діалогу є те, що вихователь після кожного запитання актуалізує досвід дітей: «Що скаже Сергійко?», «Що думає Наталочка?», «А як вважає Оленка?» тощо. Він приймає усі їхні відповіді, заохочує різні розмірковування і пропозиції, навіть найбільш неймовірні. Після чого робить узагальнення: Нам потрібно обрати матеріал, який буде твердішим за іграшки. На другому етапі порушується проблема, яка постає у вигляді запитання щодо змісту поняття «твердість»: Як виявити цю властивість? Для розв’язання цього завдання вихователь виявляє, чи є в досвіді дитини уявлення про твердість матеріалів, наскільки вони відповідають науковому поняттю.

Наступний етап – етап предметно-перетворювальної адекватної діяльності, спрямованої на відкриття нового знання. Діти засвоюють або уточнюють умови, за яких виявляється така властивість матеріалу, як твердість. Спосіб дій виявлення твердості вимагає від вихованців засвоєння необхідної і достатньої кількості операцій, які виконуються в певній послідовності: виявлення вихідного стану, прикладання сили натискання, зняття сили, фіксація відсутності змін, збереження матеріалом цілісності.

На цьому етапі діалог будується так, щоб результат власної діяльності дитини поступово прояснювався, ставав очевидним і нарешті сприймався як відкриття: Давайте візьмемо іграшки, які проткнули картон, і натиснемо спочатку ними на пінопласт, а потім випробуємо дерево. Зверніть спочатку увагу на вихідний стан пінопласту. Чи є на ньому нерівності? Тепер з силою натисніть на пінопласт гострим кутом різних іграшок (металевих, дерев’яних, пластмасових). Що відбулося з пінопластом після того, як ви натиснули, надавили на нього іншим предметом? Чи відбулися з ним зміни? Чи підходить цей матеріал для коробки? Чому? Тепер випробуйте дерево. Що треба зробити спочатку? Чи є на дерев’яній пластині нерівності? Натисніть різними іграшками на неї. Чи змінився її стан після зняття сили натиску? Чому не відбулося змін? (Матеріал протистоїть силі натиску, чинить опір, він твердий). Давайте зробимо висновок про цю властивість. Твердість – це здатність матеріалу протистояти силі натискання, не змінювати своєї форми, зберігати цілісність. Особливістю цього етапу є те, що діти вербалізують предметні дії. У майбутньому цей мовленнєвий алгоритм стане планом дій для виявлення твердості в інших матеріалів.

Четвертий етап передбачає фіксацію нового знання за допомогою знаків. Зауважимо, що кожна дитина сама створює модель твердості. Педагог запитаннями спрямовує послідовність моделювання: Яким знаком позначимо сталість матеріалу? Яким знаком позначимо дію сили натискання? Яким знаком позначимо зняття сили? Як можна позначити відсутність зміни форми матеріалу, його сталість? Після того, як модель створено, педагог пропонує дітям показати свою схему та пояснити вибір кожного знака. Вихованці, які самостійно не склали модель, можуть вибрати одну із запропонованих.

На наступному етапі відбувається відтворення нового способу дій у типовій ситуації. Вихователь пропонує серед двох матеріалів (пластиліну і пластмасу) визначити твердіший: Як ви думаєте, який з матеріалів твердіший? Як це визначити? Яку сім’ю утворили дерево, пластмас? (Вони утворили сім’ю твердих матеріалів). Ця мікропроблема вимагає від дитини застосування набутого способу дій у змінених умовах, тобто його узагальнення: змінено матеріал, його форму та розмір, відсутній третій предмет, за допомогою якого виявляється твердість.

Останній етап (підсумково-рефлексивний) передбачає усвідомлення дітьми значення властивості «твердість» у діяльності людини: Де люди використовують цю властивість? Чи може вона завдати шкоди природі, людині? За допомогою яких дій виявляється така властивість матеріалів, як твердість? Як бачимо, навчальна ситуація передбачала декілька мікропроблем, які розв’язуються в процесі діалогу. Запитання до дітей стимулювали їхню розумову активність, допомагали встановити різницю між наявним досвідом і новим знанням.

Отже, в ході діалогу у вихованця через адекватні предметно-перетворювальні дії формується узагальнене уявлення про твердість як істотну властивість об’єкту. Засвоєння поняття відбувається у спільній діяльності вихователя і дитини – навчальній діяльності. Дії дитини спрямовуються запитаннями педагога та самостійно вербалізуються нею в мовленні.

**2.3. Система роботи з оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля**

Розглянемо експериментальну роботу з науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками знаннями про об’єкти довкілля в умовах пояснювально-перетворювальної стратегії. Остання передбачає проведення занять різного типу (за діяльнісним, компетентнісним, інтегрованим підходами). На заняттях з використання діяльнісного підходу діти оволодівають знаннями про істотні властивості об’єктів природно-предметного довкілля у формі узагальнених процесуальних уявлень. Основою таких занять є організація навчальних ситуацій. Варто зауважити, що постановка й вирішення навчальної ситуації необов’язково відбувається на одному занятті. Саме тому за одиницю аналізу й планування необхідно брати період, що охоплює постановку та розв’язання однієї або декількох навчальних ситуацій. Для цього складається проект заняття, що вирізняється багатомірністю, тобто містить не одну, а декілька можливостей розгортання подій. Продумуються й фіксуються запитання до дітей, можливі пропозиції та способи перевірки хибних ходів. Інколи відповіді дітей є оригінальними, тому одразу необхідно знайти вихід із ситуації.

Заняття різного типу та практичні задачі, на яких дитина оволодіває певним об’єктом, об’єднуються в змістовно-пізнавальні модулі, що визначають випробувально-пояснювальний тип навчання старшого дошкільника. На заняттях за діяльнісним підходом старші дошкільники оволодівають науковими знаннями з різних галузей наук. У процесі розв’язання практичних задач дитина набуває досвіду використання цих знань для розв’язання практичних задач. На інтегрованому занятті вихованці встановлюють зв’язки між окремими знаннями та об’єднують їх в одне ціле. Така організація навчання забезпечує науково-практичне оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля. Зміст навчального матеріалу спрямовується на досягнення такого рівня розумових здібностей дітей, за якого перед ними розкривається можливість швидкого, глибокого і правильного орієнтування в різноманітних життєвих ситуаціях. Нові форми розумової діяльності не можуть виникнути самі по собі, вони завжди органічно пов’язані з відповідним їм змістом, який включений в розумову діяльність суб’єктів учіння. На нашу думку, організація навчальної діяльності в формі змістовно-пізнавального модуля забезпечує цілісність науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля.

Розглянемо взаємодію педагога і дитини у процесі науково-практичного оволодіння об’єктами довкілля на прикладі змістовно-пізнавального модуля «Вода та її властивості». Метою цього модуля було на прикладі води забезпечити науково-практичне оволодіння дітьми старшого дошкільного віку істотними властивостями рідин – текучістю, змочуванням, бути розчинником та формувати у вихованців цілісне уявлення про воду як сукупність цих властивостей. Програмовий зміст першого заняття (за діяльнісним підходом) з теми «текучість» містив такі завдання: оволодіння дітьми такою властивістю рідин як «текучість» на прикладі води, оволодіння узагальненим операційним складом текучості, виявлення цієї властивості в групі подібних речовин шляхом адекватних предметно-перетворювальних дій.

Заняття проходило в декілька послідовних етапів.

Перший етап заняття забезпечував мотивацію діяльності дітей. Для цього було використано мікропроблему «Допомогти котикові напитися води». Діалог будували так, щоб він стимулював активність життєвого досвіду дітей: «Діти, до нас у гості прийшов кіт Васька. З ним сталася така історія. Він хотів напитися води, але в пляшці вузьке горлечко. Тоді він штовхнув пляшку, щоб дістати воду (вихователь штовхає пляшку з невеликою кількістю води). Та ось що трапилося, вода від нього почала втікати».

Другий етап заняття передбачав формулювання проблеми: «Діти, чому вода не тримається одного місця? Чому вона трималася одного місця, коли знаходилася в пляшці?» Ці запитання були спрямовані на актуалізацію попереднього досвіду вихованців, що сприяло активному залученню їх до бесіди. Відповіді старших дошкільників майже збігалися: «вода розтечеться». Деякі діти висунули припущення, що її не буде, вона буде капати на підлогу. Сергійко намагався пояснити подальші події за допомогою жестів: «Тут повинно бути отак (приставив долоні до краю столика)». Виявлена суперечність забезпечила залучення дошкільників до пошуку способу розв’язання поставленої проблеми.

Третій етап заняття передбачав адекватну предметно-перетворювальну діяльність дітей, з метою відкриття ними нового знання. Запитання дорослого спрямовували дії вихованців на об’єктивацію кожної операції, за якої проявляється текучість. Перша операція допомогла визначити, що вода не має власної форми. Для цього поставили серію послідовних запитань: «Діти, якої форми набула вода у пляшці? Чи зміниться форма води, якщо її перелити в склянку? Давайте переллємо воду в склянку. Чи зміниться форма води, якщо її перелити в тарілку? Давайте переллємо воду в тарілку. Чи має вода власну сталу форму? Від чого залежить форма води?» Під час діалогу вихователь вислуховував припущення старших дошкільників, заохочував їхні розмірковування. Усі умовиводи дітей узагальнювали: вода набуває форми склянки, тарілки. Вода змінює, «запозичує» форму залежно від форми тієї ємності, яку наповнює.

За допомогою другої операції визначили вихідний стан рідини як стан нерухомості. Управління спостереженням здійснювалося за допомогою запитань: «Який стан води в склянці? Вода не рухається, вона перебуває в стані спокою. Що забезпечує нерухомість води?» Метою третьої операції було акцентувати увагу дошкільників на об’єкті впливу, який спричинює текучість: «Що треба зробити, щоб вода почала рухатися?» Досвід дітей був як правильним, так і хибним. Наведемо приклади відповідей дітей: «щоб вода потекла, потрібно обрізати стінки склянки»; «потрібно штовхнути стіл»; «потрібно випити воду». Використавши позитивний досвід вихованців, продовжили розгортання випробувальної діяльності: «Давайте будемо поступово нахиляти склянку. Простежте, як змінює своє положення вода. Ми піднімаємо один край склянки, а інший опускаємо. Відповідно змінює своє положення й вода. Діставшись до краю склянки, вона відривається від неї та втрачає попередню форму».

На цьому етапі важливо узагальнити дію сили, що спричиняла рух води. З цією метою демонстрували різні дії сили: «нахил», «поштовх». Ця мікропроблема викликала в дітей зустрічне запитання: «Що штовхало воду?» Дошкільникам важко було відокремити дію сили від конкретної ситуації. Тому ставили додаткові запитання: «Хто нахиляв склянку?», «Що змусило воду переміститися зі склянки на стіл?» Це сприяло усвідомленню дітьми причинно-наслідкових зв’язків: «Ваша рука штовхала склянку», «Рука людини може нахилити склянку». У результаті бесіди вихованці зробили висновок, що будь-яка сила може нахилити ємність з водою (вітер, людина, тварина).

Четверта та п’ята операції акцентували увагу дітей на втраті водою попередньої форми. Спочатку організували переміщення рідини в одному напрямі у вигляді потоку, а потім як розтікання в різних напрямах. Розумову діяльність дошкільників активізували за допомогою таких запитань: «У який стан переходить вода після нахилу? Давайте простежимо переміщення води по жолобу. Чому вона потекла в одному напрямі? Що спрямовувало потік води? Куди потрапила вода після того, як перемістилася по жолобу? Вона потрапила на тарілку? Чи переміщується вода далі? Що обмежило її переміщення? У який стан перейшла вода після переміщення в посуд? А тепер давайте спробуємо лити воду на рівну поверхню».

Усвідомленню переміщення рідини як зміни первинного місцезнаходження сприяло не лише споглядання, а й практичні дії дітей – вимірювання шляху, який подолала вода. Діями вихованців керували за допомогою таких запитань та вказівок: «Якого кольору, розміру круги на столі?  Як вони розміщені (найбільший круг знизу, менший по середині, найменший – зверху)? Почнемо лити воду в середину круга найменшого розміру, він жовтого кольору. Куди переміщується вода? Якого кольору круг захопила вода спочатку? Потім перемістилася на круг якого кольору? До круга якого кольору вона дісталась? Де знаходилася вода спочатку? Куди вона перемістилася потім? Який за кольором круг вона захопила? У якому напрямі вода переміщується? Вода розтеклася у різні напрями чи в одному? Що дало їй змогу переміщуватись, розтікатися? Як називаються речовини, які можуть розтікатися? Давайте виміряємо відстань, на яку перемістилася вода».

Складним для дітей виявилося прогнозування. Вони не могли передбачити переміщення води як потоку в одному напрямі. На запитання: «Чи буде вода розтікатися в різні боки, якщо її лити в жолоб?» вихованці дали стверджувальну відповідь. Додаткові запитання (наприклад, «Вода потече і вліво, і вправо, і вперед, і назад?») не дали позитивного результату. Після перевірки висунутої дітьми гіпотези, їм знову запропонували зробити висновок про те, що спрямувало потік води в одному напрямі.

Отже, на основі адекватних предметно-перетворювальних дій у свідомості дитини фіксувався процес переміщення речовини як текучість зі зміною її первинного місцезнаходження. Вихованці ознайомилися з процесом переміщення на основі не лише споглядання, а й прямих предметних дій (вимірювання шляху переміщення рідини від початкової точки до місця зупинки).

Четвертий етап заняття – фіксація нового знання за допомогою знаків – передбачав створення моделі процесу текучості як відношення. З цією метою вчили дітей послідовність дій, за яких розгорталася текучість, позначати схемою. Кожну операцію пропонували вихованцям об’єктивувати за допомогою знаків. Вислуховували пропозиції дітей та ставили запитання, які сприяли актуалізації їхнього досвіду: «Як можна показати на малюнку рівну поверхню води? Як можна намалювати переміщення води? Як можна позначити силу поштовху?» За асоціацією дошкільники обирали різні лінії: «спокійну поверхню води зобразимо прямою лінією», «коли вода рухається, нагадує хвилі, можна позначити хвилястою лінією», «стрілка буде відображати силу нахилу». За допомогою знаків діти створювали схему. Кожен елемент схеми позначав відповідну операцію. Особливістю конструювання схеми було те, що вихованці самостійно обирали мову схематизації, відшукуючи аналог у своєму досвіді. Запитання допомагали актуалізувати мислення старших дошкільників.

На п’ятому етапі заняття діти відтворювали новий спосіб дій у типовій ситуації. Їм потрібно було класифікувати речовини на основі такої властивості, як текучість. З метою активізації мисленнєвої діяльності старших дошкільників поставили запитання «Чи можуть інші речовини текти?» та запропонували утворити групу рідин з числа представлених речовин (чай, молоко, олія, пісок, каміння).

За допомогою запитань узагальнювали уявлення старших дошкільників про текучість: «За допомогою яких ваших дій можна виявити властивість речовин «текучість»? У який рід можна об’єднати речовини, які ви відібрали? Яку властивість рідин ми виявили? Що таке текучість?» Обов’язковою умовою конструювання навчальної ситуації було формулювання висновку. Давали можливість вихованцям висловити думку, після чого узагальнювали їхні відповіді та давали визначення узагальненого процесуального уявлення. Наведемо висновок узагальнення істотної властивості «текучість»: «Речовини, які не утримують самостійно форми, під дією сили нахилу змінюють стан нерухомості на переміщення, називаються рідинами».

Шостий етап заняття – рефлексивно-ціннісний – має на меті виявити, чи оволоділи діти змістом істотної властивості «текучість» та виявити своє ставлення до засвоєного знання. Для цього були поставлені такі запитання: «Чи бачили ви, де люди використовують цю властивість рідин? А чи може ця властивість завдати шкоди людині та природі? Як потрібно використовувати рідини, щоб не зашкодити природі?»

Згідно зі структурою модуля, наступним завданням було практичне оволодіння властивістю «текучість». Діти вчилися застосовувати набуті знання для розв’язання практичних задач (одноактних та складно-перетворювальних). Наведемо приклади таких задач: «Видалити калюжу з ігрового майданчика». «Зробити ослінчик чистим», «Підживити рослини». У процесі організації різних видів діяльності виникали незаплановані практичні задачі, що вирішувалися на основі застосування властивості «текучість». Наприклад, під час поливу квітів вихованці звернули увагу, що вода з поливалки не потрапляє, як їх вчили, на землю біля країв горщика. Вона, або розливається на підвіконня, або збирається біля стебла рослини, що може спричинити її загибель. У результаті розмірковувань діти дійшли висновку, що потрібно зробити жолоб і спрямувати потік води в потрібну напрямку. Вони вирізали з пластикової пляшки жолоб і почали використовувати його для поливу квітів. Перенесення дошкільниками засвоєного відношення «текучість» на розв’язування інших практичних задач свідчило про початки оволодіння науково-відповідним досвідом.

На другому занятті цього модуля (за діяльнісним підходом) діти оволодівали узагальненим процесуальним уявленням «розчинник». Порівняльний аналіз наукових понять дав можливість визначити узагальнене процесуальне уявлення «розчинник» таким чином: здатність рідини розділяти частки іншої речовини на значно менші частки, яких стає не видно, та з’єднуватися з ними, утворювати однорідну речовину (розчин). Програмовий зміст заняття за темою «Розчинник» передбачав оволодіння дітьми властивістю речовин «розчинник» на прикладі води, узагальненим операційним складом поняття «розчинник», самостійне виявлення дітьми цієї властивості в групі подібних речовин (рідин) за допомогою адекватних предметно-перетворювальних дій.

На першому етапі заняття дошкільникам запропонували таку інформаційну суперечність: «Ведмедик з малини зварив варення, але коли він його їсть, відчуваються крупинки цукру». Другий етап вимагав способу вирішення цієї проблеми: «Чи можете ви запропонувати спосіб, як зробити цукор без крупинок?» Метою третього етапу було ознайомити дітей з умовами, за яких виявляється здатність речовин розчинювати інші. На цьому етапі заняття вихованці виявляли найбільшу активність. Вони ставили запитання різного типу: запитання-уточнення («Це пісок?», «Це цукор?»); запитання-виявлення («А це що?», «А навіщо олія?»); запитання-подив («Це все для нас?»). Щоб задовольнити інтерес дітей їм було пропонували роздивитися речовини та обстежити їх. Основним завданням цього етапу було уповільнити процес розчинення, щоб акцентувати увагу старших дошкільників на кожній  операції. За допомогою цілеспрямованого спостереження виявили вихідний стан цукру: «Що ви можете сказати про цукор, який лежить перед вами? З чого він складається?» Наведемо приклади відповідей: «маленьких зерняток», «крупинок», «часток». Розв’язання кожної мікропроблеми завершувалося умовиводом: «Цукор складається з часток, які відокремлені одна від одної».

Друга операція вимагала застосування відповідної предметно-перетворювальної дії. У цій ситуації це було об’єднання часток цукру й води. У процесі взаємодії дошкільників з об’єктами, спрямовували їхню увагу на кожну операцію: «Капніть воду в блюдце поряд із цукром. Тепер ложкою помістіть декілька крупинок у воду». Це запобігало миттєвому перебігу процесу, сприяло створенню динамічного образу. Наступна операція передбачала перемішування води з невеликими порціями цукру. Процес об’єднання двох речовин супроводжувався запитаннями-уточненнями: «Що відбувається з частками цукру? Чи зменшуються вони? Яка властивість води дала можливість подрібнити частки цукру?»

На основі виконаних дій діти самостійно сформулювали висновок: «Вода подрібнює частки цукру. Поступово вони стають меншими й меншими та зовсім зникають. Вода, об’єднуючись з іншою речовиною, подрібнює її на частки, яких не видно». Отже, у свідомості дитини фіксувався процес об’єднання двох речовин, у якому рідина подрібнює іншу речовину до повного її зникнення. Старші дошкільники ознайомилися з процесом змішування на основі не лише споглядання, а й прямих предметних дій (порівняння величини часток речовини на початку процесу змішування, в середині, наприкінці).

Четвертий етап заняття передбачав узагальнення уявлення «розчинник». У дітей уже склався певний досвід моделювання властивостей речовин за допомогою знаків. Вихованці самостійно позначили рідину та речовину, яку необхідно було подрібнити. Для об’єднання речовин використали знання з математики – позначення об’єднання двох множин, які мають спільні елементи. Зображення мало вигляд двох кіл, які перетинаються. У колі ліворуч намалювали знак, який позначав рідину – хвилясту лінію. У колі праворуч точками показали речовину, яку треба розчинити. Площина, яка утворилася в результаті перетину двох кіл, позначала розчин.

П’ятий етап заняття сприяв формуванню узагальненої операційної структури «розчинник». Так, дітям було запропоновано утворити групу розчинників із речовин або матеріалів (молоко, олія, камінці), які розміщувалися в їхньому проблемному полі. У процесі випробування речовин виникали непередбачувані ситуації, що сприяли формуванню в дітей допитливості. Наприклад, після роботи з олією вихованці вирішили помити ложку, як і після інших речовин. Результат зацікавив дітей. У них виникла низка запитань: «Чому олія залишилась на ложці? Вода не може змити олію? Як зробити ложку чистою?» Цю проблему використали для перенесення отриманих знань в інші умови. За допомогою запитань допомагали дітям встановити факт, що олія не розчинюється у воді.

У результаті випробування різних речовин діти зробили висновок, що рідини не можуть розчинювати усі речовини. Для деяких потрібні інші розчинники. Для узагальнення вихованцями уявлення «розчинник» пропонували випробувати різні рідини. Так, на прикладі споживання цукерки розкрили функцію рідини в організмі людини – розчинення поживних речовин. Задачу сформулювали у вигляді загадки: «Як можна з’їсти цукерку не жуючи її?» Розв’язання задачі передбачало відтворення конкретного операційного складу, який засвоювався на цукрі: «У нас є цукерка “Барбарис”. Візьміть частку цукерки і покладіть її в рот. Чи зменшується розмір частки? Куди поділась цукерка? Що розчинило цукерку? Як називається рідина, яка знаходиться в роті?»

На рефлексивно-ціннісному етапі діти визначали користь цієї властивості для людини. Вони наводили приклади використання розчинників у побуті. Вихованцям було складно навести приклади дій людей, які завдають шкоди природі. Тому на цьому етапі важливо було показати правила використання шкідливих речовин. Із цією метою скористалися слайдами, фрагментами відеофільмів: «Забруднення водойм відходами підприємств», «Потрапляння шкідливих речовин у водойми під час аварій кораблів».

Після заняття організовували розв’язання практичних задач з використанням властивості речовин «розчинник»: «Привести ляльку до порядку», «Підживити рослину добривами»

На третьому занятті (за діяльнісним підходом) діти старшого дошкільного віку оволодівали узагальненим процесуальним уявленням «змочування». Аналіз різних тлумачень поняття «змочування» дав можливість визначити сутність узагальненого процесуального уявлення «змочування»: здатність рідини після зіткнення з матеріалом проникати в неї. Програмовий зміст заняття за темою «Властивість рідин «змочування» складався з таких завдань: оволодіння дітьми властивістю рідин «змочування» на прикладі води, оволодіння узагальненим операційним складом «змочування», самостійне виявлення цієї властивості в класі подібних речовин за допомогою адекватних предметно-перетворювальних дій. Підготовка до цього заняття потребувала особливої уваги. Це зумовлено особливостями перебігу процесу, який вивчався. Для опредмечування істотної властивості змочування необхідно було не лише підготувати матеріал, а й декілька разів провести дослід, щоб обрати оптимальні дослідні матеріали та визначити їхній обсяг.

На першому етапі заняття мотивацію діяльності забезпечили приходом Зайчика, який поскаржився дітям на вдарену лапку та попросив допомоги. Другий етап заняття передбачав постановку проблеми: «Як можна воду прикласти до лапи?» Усі відповіді дітей приймали та з’ясовували їхню доцільність та раціональність. Вихователь уточнював: «А чи можна лапу засунути в склянку? А що буде, якщо лити воду на лапу?» Діти емоційно реагували на пропозиції, ділилися власним досвідом. Усі вихованці одностайно запропонували намочити вату та прикласти до лапи. За допомогою запитань спрямовували хід думки вихованців: «Чому ви порадили намочити саме вату? Чи може інший матеріал утримувати воду? Як вода проникає в матеріал?» Для розв’язання цих проблемних запитань запропонували дітям знайти відповідний спосіб дій. На етапі предметно-перетворювальної діяльності, дошкільники усвідомлювали кожну операцію. Зазначимо, що значно зросла розумова активність дітей, що виражалася в постановці запитань, розмірковуваннях, умовиводах. Під час виявлення вихідного стану рідини та матеріалу діти впевнено оперували базовими категоріями: стан, сталість, переміщення. Вони досить точно дали характеристику вихідного стану рідини та матеріалу. Наведемо типові відповіді: «рідина перебуває в стані спокою на рівній поверхні», «вода не рухається», «рідину утримує посуд», «вата суха», «вата лежить нерухомо на столі», «вата має сталість».

За допомогою другої операції старші дошкільники усвідомили, що істотна властивість змочування виявляється у взаємодії води з матеріалом. На запитання «Що потрібно зробити, щоб вода змочила матеріал?» вихованці дали змістовні відповіді: «підсунути вату до води», «умочити вату в воду», «доторкнутися ватою до води». На основі практичних дій діти дійшли висновку, що після зіткнення вати з водою, навіть найменшою точкою, починається процес змочування.

Наступна операція, на якій була зосереджена увага дітей, – це переміщення рідини по матеріалу. За допомогою запитань вихователь керував процесом спостереження: «Де вода була перед зіткненням? Чи змінилось її місцезнаходження після зіткнення? Що дало можливість воді рухатися по ваті?» Четверта операція була спрямована на фіксування шляху переміщення рідини по матеріалу. Діти виміряли відстань, на яку перемістилася вода.

На четвертому етапі заняття разом із дітьми було створено схему узагальненого процесуального уявлення «змочування». Мислення вихованців активізували такими запитаннями: «Яким знаком можна позначити рідину? Як зобразити на малюнку будь-який матеріал? Як показати на схемі зіткнення речовини та матеріалу?» У моделюванні діти виявляли самостійність, більшість вихованців склали власну схему. Їхня модель вирізнялася позначенням матеріалу різними знаками (квадратиками, трикутниками тощо). Для позначення рідини дошкільники використали попередні знання – хвилясту лінію. Зазначимо, що всі вихованці правильно відтворили сутність властивості змочування, проникнення рідини в матеріал. Стрілка, що позначала рідину, перетинала фігуру як символ предмета.

На етапі відтворення нового способу дій дошкільники впевнено аргументували свої дії, висували припущення. На запитання «Як визначити, чи мають інші рідини властивість змочування?» діти висловили думку, що якщо вода змогла змочити вату, значить й інші рідини мають таку ж властивість. У процесі цілеспрямованих предметно-перетворювальних дій дошкільники підтвердили висунуті припущення. Самостійна діяльність дітей сприяла розвитку в них мислення, про що свідчили їхні умовиводи: «молоко швидше проникає у вату, ніж олія», «рідина сама рухається по ваті, ніхто її не штовхає», «вата повністю намокла, і від води, і від інших рідин», «молоко сховалося у вату», «олія знайшла собі будинок».

На рефлексивно-ціннісному етапі з’ясовували «Якої шкоди може завдати природі ця властивість рідин, якщо її неправильно використовувати? Чому не можна, щоб рідини без контролю розливалися? Як треба поводитися з рідинами?» Разом із дітьми розглянули декілька ситуацій негативного прояву цієї властивості: шкідлива рідина, потрапляючи на тіло людини, тварини, рослини, проникає всередину організму та отруює його. Жива істота від цього може захворіти, загинути. Проникнення рідини в одяг спричинить його забруднення, може залишитися пляма, що зіпсує його. Розлиття води на підлогу спричинить проникнення її через стелю до сусідів і завдасть їм шкоди.

Для того, щоб діти навчилися використовувати властивість рідин змочування для позитивного перетворення довкілля, використовували спеціально сконструйовані практичні задачі: «Як видалити з ранки бинт, який присох?», «Як до рани прикласти рідкі ліки?», «Підживити кімнатну рослину водою», «Зробити різні форми з піску», «Прибрати розлиту воду».

Четверте заняття модуля побудоване за інтегрованим підходом. Програмовий зміст містив такі завдання: формувати в дітей цілісне уявлення про воду; показати, що вода має різні властивості (текучість, розчиннення, змочування), які використовує людина у своїй практичній діяльності; виховувати ціннісне ставлення до води. У процесі заняття здійснювали об’єднання знань дітей про воду як сукупність властивостей. На основі аналізу різних видів діяльності, вихованці визначили, що об’єднує визначені професії. Перед дошкільниками ставили таке завдання: до кожного виду діяльності підібрати схеми, які позначатимуть ті істотні властивості, які в ній використовуються, та продемонструвати їх. Мислення дітей активізували запитаннями: «Що об’єднує всі ці професії? Які властивості води люди використовують у своїй діяльності?»

Вислухавши відповіді дошкільників, підсумовували їх: текучість дає можливість переміщувати воду в потрібне місце без використання транспорту (по трубах, каналах); спроможність води розчиняти інші речовини використовується для видалення бруду, виготовлення різних розчинів (сиропу, розсолу, ліків, напоїв); спроможність води змочувати інші матеріали (для видалення бруду, підживлення рослин). Люди використовують воду в єдності її властивостей.

Виховну сторону навчання на цьому занятті забезпечили такі запитання: «Кому ще на землі потрібна вода? Для чого вона потрібна їм? Що станеться, якщо вода зникне з землі або стане брудною? Як треба ставитися до води? Чому? Що ми можемо зробити для того, щоб зберегти запаси води та її чистоту?» Дошкільники поряд із моделлю крапельки води розмістили всіх, кому на землі потрібна вода. Це допомогло їм усвідомити значущість води для життя різних істот.

Усі заняття та практичні задачі кожного змістовно-пізнавального модуля вибудували в такій логічній послідовності, що призводила до формування у старших дошкільників наукових знань, застосовування їх для раціонального розв’язання практичних задач та оволодіння об’єктом як сукупністю істотних властивостей. У результаті діти почали помічати різні зміни у предметах та явищах довкілля, ставити казуальні запитання, самостійно пояснювати та давати визначення поняттям.

**2.4. Динаміка рівнів оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля**

Метою прикінцевого етапу експерименту було виявити ефективність запропонованої система роботи з оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля. Для визначення рівнів оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля було використано методики констатувального етапу експерименту. Результати спостереження та відповіді у завданні «Секрет» показали, що діти експериментальної групи самостійно виявляли бажання пізнавати предмет, за допомогою запитань дізнавалися як він працює. Вихованців КГ привертала увагу зовнішня сторона предмету, інтерес до предметів був переважно ситуативний.

Результати, які отримали в завданні «Секрет» показали, що більшість вихованці експериментальної групи виявляли наполегливість у пізнанні предмета. Вони розглядали предмет, ставили запитання проблемного характеру, висували гіпотези, намагалися аргументувати свої відповіді. Деяким дітям необхідне було заохочення з боку дорослого, але потім вони самостійно намагалися дізнатися нове про предмет. Діти контрольної групи під час пізнання предмета виявляли стриманість, формулювати запитання їм було важко.

Дані, отримані в завданні «Запит інформації» дали можливість виявити різницю в способі пізнання дітьми контрольної та експериментальної груп. Вихованці експериментальної групи здійснювали цілеспрямоване обстеження, контрольної групи – маніпулювали з предметом, дії мали хаотичний характер. Доречно зазначити, що діти не розуміли інструкції. Вони не розпитували про властивості предмета, а описували його зовнішні характеристики. Дані спостережень підтвердили отримані дані.

Більшість дітей і контрольної, і експериментальної груп змогли назвати групу предметів одним словом – одяг, меблі, посуд. Однак обґрунтувати свою думку, чому ці предмети об’єднані в один клас могли не всі. Так, діти контрольної групи як основу об’єднання визначали неістотні ознаки – форма, матеріал з якого зроблена, місце знаходження. Для пояснення призначення предметів перераховували дії, які були в їхньому досвіді: одяг – носити, прати, одягати; меблі – сидіти, лежати, їсти на них, класти книги; посуд – їсти з нього, насипати їжу. У конструкції вихованці експериментальної групи виділяють деякі частини. Наприклад, в одязі є рукава, ґудзики. Призначення частин певної конструкції ці діти не могли. Більшість вихованців контрольної групи бачили в предметах конструктивну ознаку. Підтвердженням цього було те, що незнайомі предмети меблів діти відносили до меблів, пояснюючи свою думку так: «цей предмет може утримувати щось».

Аналіз розв’язання практичних ситуацій показав, що змін у досвіді дітей контрольної групи майже не відбулося. Тоді як вихованці контрольної групи показали позитивні зміни в практичних уміннях. Результати розв’язання першої ситуації засвідчили, що в експериментальній групі діти змогли обрати посуд для збору води. Свою думку доводили так: відро не пропускає воду і можна багато води зібрати; в каструлі утримують воду, метал не пропускає воду і стінки високі; поліетиленовий пакет не пропускає воду, однак його весь час треба тримати, не поставиш. Вихованці контрольної групи обирали правильно посуд, однак довести свій вибір не могли.

Під час вирішення другої ситуації виявили, що діти контрольної групи часто перераховували одяг навмання. Обґрунтовували свою відповідь згідно свого власного досвіду: у мене є сарафан і я його влітку одягаю. Вихованці експериментальної групи обирали легкий одяг. Пояснювали, що важливий матеріал з якого виготовлений одяг.

Третя ситуація передбачала виявлення знань про меблі. Діти експериментальної групи правильно розкладали меблі. Предмети, які не відносилися до меблів відкладали. Називали до якого класу вони належать. Наприклад, лампа – це електроприлад, ложки – це столові прибори, незначна кількість дітей (10 %) змогли розкласти меблі по кімнатам. Вихованці контрольної групи розставляли меблі переважно за допомогою додаткових запитань педагога. Вони виявляли невпевненість, часто змінювали свій вибір, довести думку їм було важко.

Аналіз отриманих даних показав, що високий рівень у експериментальній групі має 10,0 % дітей, у контрольній групі дошкільників із таким рівнем не виявлено. Кількість дітей із достатнім рівнем у експериментальній групі збільшилася на 27,5 %, у контрольній групі збільшення відбулося лише на 2,5 %. В експериментальній групі із нижчим за середній рівнем кількість дошкільників становить – 22,5 % (на початку експерименту було 45,0 %), із низьким рівнем – 5 % (на констатувальному етапі експерименту було 17,5 %), середнім – 22,5 % (на початку було 35,0 %). У контрольній групі різниця між даними констатувального та контрольного зрізів була незначною: із низьким рівнем кількість дітей зменшилася на 2,5 %, нижчим за середній рівнем зменшилася на 5 %, з середнім рівнем оволодіння дітьми об’єктами довкілля збільшилася на 5 %. Це свідчить про ефективність розробленої методики науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля порівняно з традиційною.

Узагальнені дані представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об’єктами довкілля

(до та після формувального етапу експерименту), у %

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівні | Експериментальна група | Контрольна група |
| до | після | до | після |
| Високий | 0 | 10,0 | 0 | 0 |
| Достатній | 12,5 | 40,0 | 15,0 | 17,5 |
| Середній | 35,0 | 22,5 | 30,0 | 35,0 |
| Нижче середнього | 45,0 | 22,5 | 40,0 | 35,0 |
| Низький | 17,5 | 5,0 | 15,0 | 12,5 |

Аналіз отриманих даних показав, що за всіма визначеними критеріями та показниками спостерігається позитивна динаміка в експериментальній групі порівняно з контрольною. У дітей з’явилася достатньо чітко виражена стратегія пізнавальної діяльності. Вихованці дотримувалися певної лінії аналізу об’єктів, які вивчалися, – послідовність виявлення істотних сторін предметної дійсності. Ці знання задавали способи практичних дій з ними, забезпечували синтезування отриманих у цьому процесі нових знань у цілісну систему.

Таким чином, реалізація у навчальному процесі структурно-функціональної моделі дозволила у психологічній структурі свідомості старших дошкільників провідними утвердити мисленнєві процеси і відповідний розвиток, використовуючи при цьому потенціал сенсорних процесів.

**ВИСНОВКИ**

У магістерській роботі здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано розв’язання проблеми науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля.

Результати проведеного дослідження засвідчили розв’язання поставлених задач і дали підстави для формулювання таких висновків:

Вивчено стан розробленості досліджуваної проблеми в педагогічній теорії. На основі аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури встановлено, що на сучасному етапі розбудови суспільства постає актуальна проблема формування в особистості цілісного світогляду, основу якого становлять наукові знання та практичний досвід їх використання. Установлено, що під час дослідження важливої сторони світогляду – знань – постає питання про закономірні шляхи пізнання явищ природи й суспільства. З’ясовано, що наукові знання мають сенс лише в тому випадку, коли вони втілюються в життя, оскільки практика є критерієм перевірки істинності результатів пізнання. Дослідження сутності й ролі світогляду дало змогу зробити висновок, що він має діяльнісно-практичний характер.

З’ясовано сутність феномену “науково-практичне оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля”, що інтерпретується як процес засвоєння наукових знань про об’єкти природно-предметного довкілля, так і формування уміння доцільно використовувати їх для розв’язання різних за змістом і структурою практичних задач, тобто набуття повноцінного науково-відповідного досвіду. Навчання такої цільової спрямованості передбачає доцільне управління і контроль за його перебігом та кардинально відмінні від традиційних зміст і форми. Доведена необхідність такої організації процесу навчання, за якої одночасно здійснюється і засвоєння знань, і формування здібності мислити. Тільки на цій основі суб’єкти учіння оволодівають істотними характеристиками певних об’єктів.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що до цього часу вивчалися шляхи формування у дітей дошкільного віку знань різного рівня абстракції. Більшість досліджень зосереджена на встановленні дітьми причинно-наслідкових зв’язків конкретних явищ і об’єктів. Однак оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля як сукупністю істотних властивостей та розв’язання на їхній основі практичних задач ще не виступило предметом безпосереднього дослідження.

Доведено, що науково-практичне оволодіння дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля необхідно організувати на вищому випробувально-пояснювальному рівні активності. На цьому рівні дитина оволодіває істотною властивістю (відношенням), що дає змогу здійснювати самостійний рух у системі наукових знань.

Визначено критерії, показники та рівні науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля. З’ясовано, що показниками когнітивного критерію науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля є визначення дитиною назви об’єкта пізнання та його властивостей; визначення вихованцем змісту істотних властивостей конкретного об’єкта, класу об’єктів; операційного – спосіб виявлення вихованцем істотної властивості об’єкта пізнання (на основі споглядання чи дій із об’єктом); кількість, послідовність здійснених операцій під час виявлення істотної властивості; характер дій дитини у процесі створення групи об’єктів (адекватні предметно-перетворювальні, випробувальні, маніпулятивні дії); практичного – визначення дитиною способу розв’язання практичних задач (на основі цілеспрямованих предметно-перетворювальних дій, шляхом спроб і помилок); досягнення результату у практичній задачі; встановлення вихованцем елементарних взаємозв’язків як сукупності ознак, первинної цілісності об’єкта; інтенція до переходу дитини від зони актуального розвитку до зони найближчого розвитку.

Діагностовано рівень науково-практичного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об’єктами природно-предметного довкілля відповідно до визначених критеріїв та показників: дітей з високим рівнем не виявлено. Достатній рівень у експериментальній групі мають 12,5 % дітей, у контрольній групі – 15,0 %; середній рівень у експериментальній групі виявлено у 35,0 % дітей, у контрольній групі у 30,0 %; нижчий за середній рівень у експериментальній групі – 45,0 %, у контрольній групі – 40,0 %; низький рівень у експериментальній групі – 17,5 %, у контрольній групі – 15,0 % дітей. Результати констатувального етапу експерименту виявили загалом низький рівень науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля.

Теоретично обґрунтовано методику науково-практичного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об’єктами природно-предметного довкілля. Визначено етапи організації цього процесу. Сконструйовано систему занять, які розкривають логіку науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля. Основу занять становлять навчальні ситуації, що об’єднані в змістовно-пізнавальний модуль. Після кожного заняття представлені практичні задачі, на основі яких реалізується компетентнісний підхід. Їхньою метою є формування досвіду застосування наукових знань для розв’язання практичних задач і виникнення в результаті цього практичної досвідченості як особистісної якості старшого дошкільника.

Аналіз отриманих даних після проведення занять доводить, що за всіма визначеними критеріями та показниками спостерігалася позитивна динаміка в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Таким чином, задачи дослідження виконані, гіпотеза підтверджена.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Азаров Ю. П. Радость учить и учиться. Москва : Изд-во полит. литературы, 1989. 333 с.
2. Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Москва : ОСЬ-89, 1989. 224 с.
3. Арцишевська М. Суспільствознавча картина світу як теоретична основа інтеграції змісту шкільної освіти. *Шлях освіти*. 2000. № 3. С. 16–20.
4. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. Київ : Світоч, 2008. 430 с.
5. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 4-19.
6. Бех И. Д. Экспериментальная разработка методики диагностики уровня классификационных умений младших школьников. *Проблемы диагностики эффективности учебно-воспитательного процесса*. Черкассы, 1982. С. 13- 20.
7. Богуш А. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : підручник для ВНЗ. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2007. 408 с.
8. Богуш А. М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. Київ : Вища школа, 1999. 192 с.
9. Брунер Дж. Исследование развития познавательной деятельности. Москва : Педагогика, 1971. 391 с.
10. Васильева И. И. Коммуникативные свойства высказываний в диалоге. *Психологический журнал*. 1984. Т. 5, № 5. С. 149–153.
11. Венгер Л. А. Домашняя школа мышления. Москва : Знание, 1985. 80 с.
12. Веракса Н. Е. Особенности преобразования противоречивых проблемных ситуаций дошкольниками. *Вопросы психологии*. 1981. № 3. С. 123- 127.
13. Гавриш Н., Лопатіна Г. Пізнавальні діалоги з дошкільниками. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2009. № 2. С. 46–52.
14. Гавриш Н. Сучасне заняття в дошкільному закладі : навчально-методичний посібник. Луганськ : Альма-матер, 2007. 184 с.
15. Гальперин П. Я. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач. *Вопросы психологии*. 1980. № 1. С. 31-38.
16. Гильбух Ю. З. Внимание: одаренные дети. Москва : Знание, 1991. 80 с.
17. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.
18. Давыдов В. В., Варданян А. У. Учебная деятельность и моделирование. Ереван : Луис, 1981. 220 с.
19. Жеребкін В. Є. Логіка : підручник. Київ : Знання, КОО, 2008. 255 с.
20. Зайцева Л. І. Вивчення особливостей процесу організації ознайомлення дітей дошкільного віку з об'єктами довкілля. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 3. С. 49–54.
21. Зайцева Л. І. Знання про об’єкти довкілля як засіб розвитку початків обдарованості дитини-дошкільника. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 5 (24). С. 29–35.
22. Зайцева Л. І. Процесуальна складова засвоєння дітьми дошкільного віку наукових знань про об’єкти довкілля. *Навчально-дослідницька діяльність дітей: досвід організації, дидактичні напрацювання, особливості формування навчально-дослідних умінь* : матеріали Всеукр. наук-практ. конф. Кіровоград : КПУ, 2014. С. 5–7.
23. Зайцева Л. І. Роль експериментально-дослідної діяльності в засвоєні наукових знань про об’єкти довкілля дітьми дошкільного віку. *Україно-польські педагогічні студії: актуальні проблеми педагогічної теорії та практики*. Бердянськ : БДПУ, 2015. С. 6–12.
24. Зайцева Л. І. Формування практичного досвіду під час розв’язання дослідницьких завдань у дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічний вісник*. 2015. № (36). С. 83–86.
25. Зайцева Л. І. Формування у старших дошкільників науково-практичного досвіду в сфері природно-предметного довкілля : теоретико-методичний аспект : монографія. Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2012. 381 c.
26. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир : вид-во Рута, 2006. 320 с.
27. Калинина Р. Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 144 с.
28. Карабаєва І. Інтелектуально обдаровані дошкільнята: підтримка та супровід. Київ : Шк. світ, 2011. 128 с.
29. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за ред. Н. М. Бібік. Київ : «К.І.С.», 2004. 111 с.
30. Концептуальні основи інтеграції змісту природничо-наукової освіти. Освітня програма «Довкілля» / за ред. В. Р. Ільченко. Київ-Полтава : Довкілля-К, 2004. 133 с.
31. Короткова Н. А. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. Москва : ПИ РАО, 2003. 152 с.
32. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.
33. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). Москва : Педагогика, 1977. 264 с.
34. Крутій К., Грицишина Т. STREAM-освіта дошкільнят: виховуємо культуру інженерного мислення. *Дошкільне виховання*. 2016. № 1. С. 3-7.
35. Кульчицька О. Творча обдарованість. Специфіка дитячої. *Обдарована дитина*. 2001. № 1. С. 3–10.
36. Леонтьев А. А. Эвристический принцип в восприятии, порождении и усвоении. *Вопросы психологи*. 1974. № 5. С. 53–60.
37. Лисенко Н. В. Еко-око: дошкільник пізнає світ природи : навчально-методичний посібник. Київ : Слово, 2015. 352 с.
38. Лисенко Н. В. Екологічне виховання дошкільників. Київ : Освіта, 1993. 210 с.
39. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти : дошкільник-педагог : навч.-метод. посіб. для ВНЗ. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2009. 400 с.
40. Лохвицька Л. Сходинками пізнання навколишнього світу. *Школа першого ступеня: теорія і практика*. Переяслав-Хмельницький, 2002. Вип. 2. С. 91-104.
41. Матюшкин А. М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики. Москва : Школа пресс, 1993. 127 с.
42. Матюшкин А. М. Основные направления исследования мышления и творчества. *Психологический журнал*. 1984. № 1. С. 9-17.
43. Матюшкин А. М. Что такое одаренность: виявление и развитие одаренных детей. *Классические тексты*. Москва : ЧеРо МПСИ, 2006. С. 113–125.
44. Одоевский В. Ф. Руководство для гувернанток. Разговоры с детьми. *История дошкольной педагогики в России* : хрестоматия / сост. Е. А. Гребенщикова и др. Москва : Просвещение, 1976. С. 90–98.
45. Піроженко Т. О. Спілкування дитини з оточенням як презентація особистісних досягнень. *Актуальні проблеми психології*. Київ, 2006. Т. IV С. 15–26.
46. Плохій З. П. Формуємо екологічну компетентність молодшого дошкільника : навч. посібник. Київ : Світич, 2010. 144 с.
47. Плохій З. Еколого-розвивальне середовище дошкільного навчального закладу : інноваційні підходи. *Дошкільне виховання*. 2010. № 7. С. 6-10.
48. Присяжнюк Л. Екологічна казка у роботі зі старшими дошкільнятами. *Дошкільне виховання*. 2014. № 9. С. 20-24.
49. Присяжнюк Л. А. Ознайомлення дітей дошкільного віку з природою : інвайроментальний вимір. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій* : матеріали наук.-практ. конф. (м. Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 01-02 квіт. 2015 р.). Вінниця : Нілан-ЛТД, 2015. С. 191-194.
50. Присяжнюк Л. А. Організація активно-дієвого пізнання дошкільниками природи в контексті педагогіки емпауерменту. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій* : матеріали звітної наук.-практ. конф. (м. Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 05-06 квітня 2016 р.). Вінниця : Нілан-ЛТД, 2016. С. 44-48.
51. Провозюк Г. Г. Цікаві заняття для малят. Тернопіль: Мальва - ОСО, 2006. 69 с.
52. Савенков А. Исследовательские методы обучения в дошкольном образовании. *Дошкольное воспитание*. 2005. № 12. С. 21–22.
53. Савенков А. И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 272 с.
54. Сидельникова О. Д. Особистість дитини роз’яснення до освітньої лінії. *Дошкільне виховання*. 2006. № 4. С. 4–7.
55. Сидельникова О. Д. Ціннісне ставлення до власного Я як чинник розвитку особистості дитини дошкільного віку. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2012. Вип. 16. С. 303-310.
56. Сокуренко О. О. Формуємо світогляд дитини в ігровій та дослідницькій діяльності. Миколаїв : МОІППО, 2008. 124 с.
57. Соцька О. Від знань та емоцій до екологодоцільної поведінки. *Дошкільне виховання*. 2014. № 11. С. 24-27.
58. Сухомлинська О. В. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. *Дошкільне виховання*. 2003. № 2. С. 3-9.
59. Сухомлинський В. О. Про деякі питання морального виховання : вибр. твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1980. Т.4. С. 526-556.
60. Талызина Н. Ф. Практикум по педагогической психологи : учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений. Москва : FCADEMIA, 2002. 186 с.
61. Тарасенко Г. Екологія дитинства : полілог науково-педагогічних підходів. *Дошкільне виховання*. 2014. № 5. С. 3-4.
62. Тарасенко Г. С. Проблеми виховання дошкільників у контексті інвайроментального підходу. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій* : матеріали наук.-практ. конф. (м. Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 9-10 квіт. 2013 р.). Вінниця, 2013. Вип. 2. С. 8-14.
63. Тарасенко Г. С. Середовищний підхід до виховання дітей : аспект інноватики. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій* : матеріали наук.-практ. конф. (м. Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 9-11 квітня 2014 р.). Вінниця, 2014. С. 8-15.
64. Тарасенко Г. Щоб серце відгукнулось на красу : середовищний підхід до організації освітнього процесу. *Дошкільне виховання*. 2015. № 6. С. 10-15.
65. Шелестова Л. В. Навчання читання як засіб інтелектуального розвитку дошкільників. *Проблеми діагностики та проектування розвитку обдарованих дошкільників*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 10-11 квіт. 2012 р. Одеса. 2012. С. 45-47.
66. Шулигіна Р. Сутність і багатомірність прояву дитячої обдарованості як соціокультурного феномена. *Інноваційні технології в дошкільній освіті України: розвиток дитячої обдарованості та креативності* : матеріали Всеукр. наук.-методич. семінару Інституту розвитку дитини НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2012. С. 368–373.
67. Эльконин Д. Б. Развитие речи. *Психология детей дошкольного возраста*. Москва : Просвещение, 1964. C. 115–183.