

ЗАЙЦЕВА ЛАРИСА ІВАНІВНА

УДК 37.015.31:57:081.1 – 053.4

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОГО ОВОЛОДІННЯ
СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ ОБ'ЄКТАМИ
ПРИРОДНО-ПРЕДМЕТНОГО ДОВКІЛЛЯ**

13.00.08 – дошкільна педагогіка

Автореферат дисертації на здобуття наукового
ступеня доктора педагогічних наук

Київ – 2013

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Інституті проблем виховання НАПН України.

- Науковий консультант –** доктор психологічних наук, професор,
дійсний член НАПН України
Бех Іван Дмитрович,
Інститут проблем виховання НАПН України,
директор.
- Офіційні опоненти:**
- доктор педагогічних наук, професор
Рогальська Інна Петрівна,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
завідувач кафедри теорії та методики
дошкільної освіти;
- доктор педагогічних наук, професор
Тарасенко Галина Сергіївна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського,
завідувач кафедри дошкільної та початкової
освіти;
- доктор педагогічних наук, професор
Фунтікова Ольга Олександрівна,
Класичний приватний університет
м. Запоріжжя,
професор кафедри управління навчальними
зкладами і педагогіки вищої школи.

Захист дисертації відбудеться “17” квітня 2013 р. об 11.00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.454.01 в Інституті проблем виховання НАПН України (04060, м. Київ, вул. М. Берлинського, 9).

З дисертацією можна ознайомитись у науковій частині Інституту проблем виховання НАПН України (04060, м. Київ, вул. М. Берлинського, 9).

Автореферат розісланий “14” березня 2013 р.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради

Ж. В. Петрочко

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми. 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. В. Артемова, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, О. Л. Кононко, В. У. Кузьменко, В. Й. Логінова, Т. О. Піроженко, І. П. Рогальська, Н. О. Рижова, Г. С. Тарасенко, О. О. Фунтікова та інші) свідчать, що у дітей цього віку важливо формувати знання про різноманітні предмети і явища, загальнонавчальні способи мисленнєвої діяльності. Учені наголошують на необхідності засвоєння вихованнями 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. Д. Бех, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, О. В. Запорожець, С. Д. 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. І. Баєва, О. В. Запорожець, М. М. Поддьяков, О. І. 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. Б. Ельконін, В. В. Давидов, В. І. Слободчиков, Н. Ф. Талізін та інші), вести пошуково-дослідницьку діяльність (Н. В. Лисенко, Л. О. Парамонова, М. М. Поддьяков, О. М. Поддьяков та інші). Ряд наукових праць присвячено ознайомленню дошкільників з різними сферами навколишньої дійсності: явищами природи (С. М. Ніколаєва, Н. О. Рижова, П. Г. Саморукова, І. С. Фрейдкін, Н. Ф. Яришева та інші), суспільними явищами (А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, В. Р. Ільченко, С. Я. Козлова та інші), фізичними залежностями (З. М. Богуславська,

О. В. Запорожець, Т. В. Земцова, Л. М. Кларіна, Є. І. Корзакова, Л. І. Міщик та інші). Деякі сучасні дослідження спрямовані на висвітлення окремих положень щодо організації економічного (Н. Г. Грама, Г. І. Григоренко, Р. П. Жадан та інші), екологічного (В. О. Забзеєва, Н. В. Лисенко, З. П. Плохій), валеологічного виховання (Т. К. Андрющенко, О. Л. Богініч, Н. Ф. Денисенко, Л. В. Лохвицька та інші). Як свідчать дослідження А. А. Венгера, Н. П. Сакуліної, І. С. 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 кожній юній особистості основи логіко-пояснювального мислення. Таке мислення розкриває походження об'єктів і явищ через систему відповідних предметно-перетворювальних дій.

Актуальність проблеми ознайомлення дітей дошкільного віку з довкіллям зумовлена рядом *суперечностей* між:

- визначеними Базовим компонентом дошкільної освіти завданнями оволодіння дитиною здатністю орієнтуватися в розмаїтті предметів, формування навичок практичного життя та відсутністю ефективної методики науково-практичного оволодіння дошкільником об'єктами природно-предметного довкілля, належного теоретичного і процедурного її забезпечення;
- необхідністю оволодіння старшими дошкільниками істотними властивостями об'єктів природно-предметного довкілля, їхнім цілісним характером та диференційованим відображенням властивостей об'єктів у змісті навчання;
- потребою дитини у пізнанні об'єктів довкілля в їхніх сутнісних зв'язках та відсутністю конкретних методичних розробок науково-практичного оволодіння дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля.

Зазначені суперечності, недостатня розробленість досліджуваної проблеми зумовили вибір теми дисертаційної роботи: **“Теоретико-методичні засади**

науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження здійснювалося відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України і є складовою теми “Педагогічні умови формування у старших дошкільників цілісного світобачення” (реєстраційний номер 0110U199). Тему затверджено вченою радою Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 1 від 14.09.2010 р.) та узгоджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 7 від 26.10.2010 р.).

Мета дослідження: на підставі обґрунтування методологічних основ досліджуваної проблеми розробити структурно-функціональну модель та апробувати методику науково-практичного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля у відповідно створених психолого-педагогічних умовах.

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.

Концепція дослідження. Концепція дослідження обґрунтовується на методологічному, теоретичному і практичному рівнях.

Методологічний рівень відображає взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів (діяльнісного, компетентнісного, інтегрованого) до вивчення проблеми, які були застосовані під час дослідження, зокрема:

- діяльнісний підхід передбачає спрямоване формування у дітей наукових знань про об'єкти природно-предметного довкілля на рівні їхніх істотних властивостей за допомогою адекватних предметно-перетворювальних дій, що їх відкривають;

- компетентнісний підхід забезпечує несуперечливе використання наукових знань у відповідних практичних задачах, що зумовлює набуття науково-відповідного досвіду діяння в доступній дитині сфері життя;

- інтегрований підхід реалізує ідею переходу від цілісності різних видів загальновикористовуваної практичної діяльності до системності знань про об'єкт, на основі якого виникла ця діяльнісна цілісність.

Теоретичний рівень передбачає визначення сукупності філософських, психолого-педагогічних положень, необхідних для вивчення і вирішення проблем навчання і розвитку старших дошкільників; принципів, які є підґрунтям для конструювання змісту, вибору форм, методів навчання. Цей рівень дає змогу визначити систему вихідних понять, які покладені в основу розуміння сутності явища, що вивчається, здійснити аналіз та синтез досліджуваних фактів.

Практичний рівень забезпечує розроблення та експериментальну апробацію системи навчальних ситуацій і практичних задач, які реалізують науково-практичне оволодіння дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля. У процесі введення дошкільника в навчальну ситуацію і дію в ній дитина оволодіває науковими знаннями. Вирішуючи практичні задачі, вихованець просувається в

напрямі оволодіння науково-відповідним досвідом. У своєму практичному діянні він усвідомлює доцільність практичних змін, пов'язаних із бережливим ставленням до природно-предметного довкілля і його раціональним перетворенням. Науково-практичне оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля здійснюється за умов адекватного методичного забезпечення цього процесу.

Реалізація концепції спрямовується на якісне перетворення чинної практики науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля, а також на подальший розвиток теоретичних і методичних засад цього процесу в сучасних дошкільних навчальних закладах.

Загальна гіпотеза дослідження полягає в тому, що науково-практичне оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля буде ефективним, якщо здійснюватиметься відповідно до науково обґрунтованих теоретико-методичних засад, а саме: сукупності базових понять, структурно-функціональної моделі науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля, яка ґрунтується на синтезі трьох методологічних підходів: діяльнісного, компетентнісного, інтегрованого; конкретно-дидактичних принципів; критеріїв, показників та рівнів науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля; методики й психолого-педагогічних умов, які забезпечують науково-практичне оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля.

Загальна гіпотеза дослідження конкретизована у *часткових гіпотезах*, якими передбачено, що науково-практичне оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля набуває результативності за умов:

- трансформації змісту наукового знання (істотної властивості) в узагальнене процесуальне уявлення;
- 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 (пізнавальний діалог, процесуальне моделювання істотної властивості, планомірне введення дитини в навчальну ситуацію).

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

1. Вивчити стан розробленості досліджуваної проблеми в педагогічній теорії; з'ясувати сутність феномену “науково-практичне оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля”.
2. Обґрунтувати методологічні підходи до науково-практичного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля.
3. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля.

4. Розкрити дидактичні принципи, етапи, зміст, форми й методи науково-практичного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля та втілити їх у структурно-функціональній моделі.

5. Визначити психолого-педагогічні умови забезпечення науково-практичного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля.

6. Апробувати методику науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля, упроваджену за експериментальною структурно-функціональною моделлю.

Методологічну основу дослідження становлять діяльнісний, компетентнісний та інтегрований наукові підходи; філософські, психологічні, педагогічні положення про навчання і розвиток особистості (Г. С. Батищев, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін); концепції змістовного узагальнення (В. В. Давидов), сутності та співвідношення знання та мислення (Е. В. Ільєнков), генези динамічного образу (М. В. Ричік), процесуальної природи наукового знання (Г. П. Щедровицький), діяльнісної інтеграції (О. Ф. 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. В. Ільєнков, І. Кант, С. К'єркегор, Г. П. Щедровицький); психологічні основи теорії навчальної діяльності (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн, Н. Ф. Талізін); концепції гуманізації освіти (А. М. Богуш, С. У. Гончаренко, В. Г. Кремень, Ю. І. Мальований); теоретичні основи компетентнісного підходу в освіті (В. І. Луговий, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун); педагогічні ідеї інтеграції та диференціації в освіті (Н. В. Гавриш, Ю. М. Колягін, О. Ф. Лосєв, А. В. Миронов, О. Я. Савченко); принципи особистісно орієнтованої освітньої моделі (Ш. О. Амонашвілі, І. Д. Бех, І. С. Якиманська та інші).

Дисертація ґрунтується на положеннях законодавчих та нормативних документів про освіту, зокрема Законів України “Про освіту”, “Про охорону дитинства”, “Про дошкільну освіту”, Національної доктрини розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті, Базового компонента дошкільної освіти України.

На різних етапах наукового пошуку використано такі **методи дослідження**:

теоретичні: аналіз, порівняння, систематизація, класифікація, узагальнення даних філософської, психолого-педагогічної літератури для розроблення науково-категоріального апарату дослідження; порівняльний аналіз варіативних програм навчання та виховання дітей дошкільного віку, методичних посібників для обґрунтування методичних засад науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля; теоретичне моделювання для побудови експериментальної структурно-функціональної моделі дослідження;

емпіричні: діагностичні методи (бесіди, завдання на класифікацію, вирішення практичних задач); обсерваційні (включене та опосередковане спостереження) для вивчення реального стану проблеми науково-практичного оволодіння старшими

дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) для перевірки ефективності розробленої структурно-функціональної моделі та методики науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля;

статистичні: “матриця переходів”, “біноміальний розподіл” для кількісного та якісного аналізу емпіричних даних.

Результативність експериментальної роботи оцінювалася на основі кількісного і якісного аналізу змін рівнів науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля на початку та після проведення експерименту, порівняльного аналізу показників експериментальної та контрольної груп.

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:

уперше обґрунтовано: структурно-функціональну модель науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля; конкретно-дидактичні принципи науково-практичного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля (принцип організації навчальних ситуацій; принцип несуперечливості переходу від зони актуальних досягнень до зони найближчих досягнень; принцип освоєння дійсності у формі узагальнених процесуальних уявлень; принцип переходу від споглядально-описового типу знань до випробувально-пояснювального; принцип сутнісно-об'єктивувального й відтворювально-асоціативного моделювання; принцип практико-цільової самореалізації; принцип діяльнісно-опосередкованої пізнавальної цілісності; принцип ціннісної спрямованості навчального процесу); критерії, показники (когнітивний – визначення дитиною назви об'єкта пізнання та його властивостей, визначення нею змісту істотних властивостей конкретного об'єкта, класу об'єктів; операційний – спосіб виявлення вихованцем істотної властивості об'єкта пізнання, кількість, послідовність здійснених операцій під час виявлення істотної властивості, характер дій дитини у процесі створення групи предметів; практичний – визначення дитиною способу розв'язання практичних задач, досягнення результату в 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); рівні (високий, достатній, середній, нижчий за середній, низький); етапи (організаційно-дидактичний, проектно-цільовий, навчально-спрямувальний); зміст, форми й методи (уведення дитини в навчальну ситуацію, пізнавальний діалог, процесуальне моделювання істотної властивості); психолого-педагогічні умови науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля;

уточнено основні положення: діяльнісного, компетентнісного, інтегрованого підходів стосовно мети дослідження, розкрито зв'язок між ними на основі їхніх результативних компонентів як синтез наукового знання (продукту діяльнісного

підходу), науково-відповідного досвіду (продукту компетентнісного підходу), науково-відповідної цілісної досвідченості (продукту інтегрованого підходу); у компетентнісному підході уточнено зміст практичних задач двох типів (одноактні й складно-перетворювальні), що передбачають доцільну зміну різноманітних життєвих ситуацій, в інтегрованому підході виокремлено два типи інтеграції (діяльнісно-соціонормативна інтеграція, діяльнісна конкретно-ситуативна інтеграція);

дістали подальшого розвитку ключові поняття: “науково-практичне оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля” фіксує і процес засвоєння наукових знань про об’єкти природно-предметного довкілля, і формування уміння доцільно використовувати їх для розв’язання різних за змістом і структурою практичних задач, тобто набуття повноцінного науково-відповідного досвіду; “узагальнене процесуальне уявлення”, яке за формою рівнозначне рухливому образу об’єкта дії, а за змістом – поняттю, що формується; “навчальна ситуація” як сукупність умов, що викликають і реалізують у її суб’єкта цілеспрямовану предметно-перетворювальну дію пізнавально-розвивальної орієнтації; “істотна властивість” – у пояснювальній спроможності як сторона об’єкта, яка виступає матеріальною основою його перетворення на відповідний цій стороні процес функціонування; конкретизовано процесуальну структуру функції об’єкта довкілля як основи понятійного рівня його оволодіння; два типи знань – “споглядально-описовий” та “випробувально-пояснювальний”.

Практичне значення одержаних результатів полягає в упровадженні у практику дошкільних навчальних закладів: методики діагностування рівнів науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля; методики та психолого-педагогічних умов науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля; методичного посібника для вихователів дошкільних навчальних закладів “Розкриваємо таємниці довкілля”.

Результати дослідження можуть бути використані студентами, магістрантами, аспірантами для підвищення їхньої компетентності щодо науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля; викладачами вищих педагогічних навчальних закладів для подальшого вдосконалення навчальної дисципліни “Методика ознайомлення дошкільників з довкіллям”, стануть у нагоді під час розроблення навчально-виховних програм для дітей дошкільного віку та методичних посібників для вихователів; у системі післядипломної педагогічної освіти.

Упровадження результатів дисертації. Результати дослідження: наукові положення, методичний посібник упроваджено в навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів № 3, 20, 25, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40 м. Бердянська (довідка № 1282 від 30.08.2012 р.), № 61 м. Києва (довідка № 107 від 20.08.2012 р.), № 2, 4, 5, 7, 8, 19, 20, 26, 28, 29, 31, 38, 54, 80, 110, 114, 117, 186, 190, 191, 193 м. Макіївка (довідка № 01-02/31 від 06.04.2012 р.), № 391 м. Дніпропетровська (довідка № 16 від 02.04.2012 р.), № 8 м. Павлоград Дніпропетровської обл. (довідка № 21 від 18.07.2012 р.), № 25 м. Маріуполя Донецької обл. (довідка № 55 від

17.04.2012 р.), Межиріцького дошкільного навчального закладу № 2 Павлоградського р-ну Дніпропетровської обл. (довідка № 7 від 23.06.2012 р.), Кам'янського дошкільного навчального закладу “Веселка” Нікопольського р-ну Дніпропетровської обл. (довідка № 05/Г від 12.08.2012 р.), Розумівського дошкільного навчального закладу “Казка” Запорізької обл. (довідка № 4/11 від 24.07.2012 р.), школи-комплексу № 148 м. Дніпропетровська (довідка № 175 від 23.07.2012 р.).

Апробація результатів дослідження здійснювалася на наукових і науково-практичних конференціях різних рівнів – *міжнародних*: “Сучасне доквілля: реалії та перспективи” (Київ, 2008), “Розвиток особистості та професіоналізму фахівця в системі неперервної освіти в контексті викликів ХХІ століття” (Чернівці, 2011), “Сучасні заклади освіти – 2012” (Київ, 2012), “Здоров’я, освіта, наука та самореалізація молоді” (Рівне, 2012), “Психологія і педагогіка: методика і проблеми практичного застосування” (Новосибірськ, 2012), “Актуальні проблеми підготовки педагогічних кадрів для дошкільної освіти” (Рівне, 2012); *всеукраїнських*: “Педагогічне мислення в контексті теоретико-методичної спадщини А. С. Макаренка і сучасної педагогіки” (Рівне, 2008), “Дошкільна освіта в Україні: історичний досвід та євроінтеграційні процеси” (Глухів, 2010), “Теорія та практика оновлення сучасної дошкільної освіти” (Бердянськ, 2010), “Пріоритети нової особистісно-орієнтованої парадигми дошкільної освіти в Україні” (Умань, 2010), “Педагогічна спадщина Софії Русової в контексті сучасності” (Ніжин – Чернігів – Олешня, 2011), “Стратегії та перспективи розвитку дошкільної освіти в сучасних умовах” (Мелітополь, 2011), “Інноваційні технології в дошкільній освіті України: розвиток дитячої обдарованості та креативності” (Київ, 2012), “Ідеї гуманістичної педагогіки минулого та сучасні тенденції розвитку дошкільної освіти” (Бердянськ, 2012); методологічному семінарі “Актуальні проблеми дитячої психології в руслі наукової спадщини Віри Кіндратівни Котирло” (Київ, 2011), Всеукраїнських науково-педагогічних діалогах (на виконання завдань інноваційного освітнього проекту “Створення науково-методичних засад формування у дітей навчально-дослідницьких умінь”) (Київ – Черкаси – Кіровоград, 2012).

Результати дослідження обговорювались на засіданнях кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету (2005–2012), лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України (2011–2012).

Публікації. Основні результати дослідження відображено у 32 друкованих працях, у тому числі – 1 монографії; 1 методичному посібнику; 25 працях у наукових фахових виданнях; 5 публікацій у журналах, інших наукових виданнях.

Кандидатська дисертація на тему “Формування елементарної математичної компетентності у дітей старшого дошкільного віку” (спеціальність 13.00.08 – “Дошкільна педагогіка”) була захищена в Інституті проблем виховання НАПН України у 2005 році. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовуються.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, шести розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (624 найменування, із них 20 – іноземними мовами) і додатків. Загальний обсяг

дисертації становить 500 сторінок, з них основного тексту 393 сторінки. Дисертація містить 20 таблиць на 7 сторінках і 3 рисунки на 2 сторінках (з них 1 рисунок на одну сторінку).

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У вступі обґрунтовано актуальність теми дисертації; визначено мету, об'єкт, предмет, концепцію, гіпотезу, задачі, методологічну і теоретичну основи, методи дослідження; обґрунтовано наукову новизну і практичне значення одержаних результатів; відображено відомості щодо впровадження та апробації результатів дослідження, публікації, структуру та обсяг дисертації.

У першому розділі – **“Теоретичне обґрунтування проблеми науково-практичного оволодіння дітьми дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля”** – здійснено філософський аналіз проблеми науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля як основи формування наукового світогляду; проаналізовано сутність процесу навчання дитини-дошкільника; з'ясовано співвідношення навчання та розумового розвитку дитини; визначено особливості складності викладання навчального матеріалу в контексті оволодіння ним дитиною; розкрито і проаналізовано основні поняття та категорії дослідження.

Звернення до філософського, наукового контексту організації процесу оволодіння дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля сприяє осмисленню сучасних проблем формування у юної особистості цілісного наукового світогляду, що виступає центральною метою сучасної освіти. Доведено, що світогляд, який здатний розкрити внутрішні закономірності та сутність явищ і предметів, формується лише тоді, коли світ відображається на рівні понятійного осмислення.

У ряді праць (М. П. Арутюнян, О. Е. Баксанський, В. А. Колєватов) визначальну роль відведено діяльній стороні світогляду. Відображаючи у перетворювальний спосіб навколишній світ, суб'єкт оволодіває знаннями про нього та відповідним практичним досвідом. З'ясовано, що практика є діяльністю з перетворення світу відповідно до інтересів людини. Її особливість полягає в тому, що вона в глибинному розумінні є не тільки простим повторенням і навіть відтворенням минулих і теперішніх сегментів, а й моментом збагачення знань. Визначено, що практика передбачає два рівні дій. Перший – продуктивно-використовувальний. Другий рівень є перетворювальним, коли дії спрямовані на доцільне перетворення об'єктів довкілля.

Ключовим у дослідженні теоретичних засад є положення про те, що практика є критерієм перевірки істинності результатів пізнання. Наукові знання мають сенс лише в тому випадку, коли вони втілюються в життя. Отже, метою пізнання є не знання як такі, а науково опосередковане практичне перетворення дійсності для задоволення матеріальних і духовних потреб людини. Науковий пошук у межах дослідження сутності й ролі світогляду дав змогу зробити висновок, що він має діяльно-практичний характер, який виражає універсальність людської практики як загального способу буття людини.

У матеріалах розділу на основі аналізу психолого-педагогічної літератури висвітлено розвивальні можливості різних типів навчання. Установлено, що традиційний навчальний процес має переважно емпірико-утилітарну спрямованість змісту навчання. Таке навчання здійснюється за допомогою наочного показу дітям зразків певних дій, які засвоюються шляхом прямого наслідування. З'ясовано, що розвивальний тип навчання, на відміну від традиційного, передбачає засвоєння наукового змісту, системи понять і способів їх одержання. Визначено, що становлення понять – це процес формування певної операційної системи. При цьому навчальна діяльність має організовуватися відповідно до способу походження наукових понять. Досліджено (П. Я. Гальперін, О. В. Запорожець, Г. С. Костюк та інші), що в умовах спеціально організованого навчання діти можуть досягти такого рівня розумової діяльності, яка дозволяє узагальнювати предмети на основі їхніх істотних властивостей, розуміти прості причинні та функціональні залежності між явищами.

Обґрунтовано, що оволодіння дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля має істотне значення для розумового розвитку дитини. Однак у практиці навчання, яка склалася, прийоми розумової діяльності не є предметами безпосереднього засвоєння, а формуються лише під час засвоєння знань і за недостатнього управління з боку дорослого. Представники культурно-історичної психологічної школи (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін та інші) запропонували інший шлях процесу засвоєння знань. Згідно з ним, різні види розумової діяльності мають виступати в процесі навчання як предмети спеціального засвоєння. При цьому нові її види не можуть бути засвоєні одразу в ідеальній формі. Вихідною формою розумової діяльності є діяльність зовнішня, матеріальна. Психічною, ідеальною вона стає тільки після ряду якісних перетворень. З'ясовано, що визнання провідної ролі навчання для загального розвитку дитини зовсім не означає, що будь-яке навчання сприяє її повноцінному розумовому розвитку. Сама постановка питання про розвивальне навчання, про співвідношення навчання й розвитку передбачає, що навчання у цьому контексті не є інваріантним. Воно як сповна визначає розвиток, так може бути й нейтральним щодо нього. Навчання сприятиме розвитку, якщо його змістом стане оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових знань (Д. Б. Ельконін).

Поняття “науково-практичне оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля” фіксує і процес засвоєння наукових знань про об'єкти природно-предметного довкілля, і формування уміння доцільно використовувати їх для розв'язання різних за змістом і структурою практичних задач, тобто набуття повноцінного науково-відповідного досвіду. Стосовно природних об'єктів використовується поняття “оволодіння істотними властивостями” (текучість, сипкість тощо). У культурних предметах, як правило, розрізняють два види властивостей, які утримують певні знання: системні властивості та властивість системи. Системні властивості – це функціональні ознаки, якими характеризуються компоненти системи. За допомогою цих функцій як властивостей, які характеризують кожен компонент, пояснюється походження об'єкта (виготовлення, виникнення). Властивість системи – це властивість, яка

породжена сукупністю системних властивостей, тобто конструктивна ознака об'єкта, або функція. Конструктивна ознака пов'язана з його використанням, практичним функціонуванням. Походження, виготовлення, пояснення предмета згідно з діяльнісною логікою є узагальненим способом дій, який пояснює його генезу. Водночас можна говорити про спосіб застосування предмета. Це конструктивна ознака, або властивість системи в дії. Йдеться про узагальнений спосіб дії (наукове поняття, яке фіксує цей узагальнений спосіб дії) саме тому, що на його основі виготовляють, конструюють чи пояснюють не один, а ряд подібних предметів. Цей спосіб і породжується всіма окремими функціональними властивостями. Окремі функції (функції складових) – це операції, з яких складається узагальнений спосіб дії. Зауважимо, що у природних об'єктах (як об'єктах пізнання) узагальнений спосіб відкриття їхньої функції буває тотожним способу їх використання, тобто способу, на основі якого вирішуються практичні задачі (наприклад, відкриття текучості збігається зі способом використання цієї властивості води). У культурних об'єктах збіг між узагальненим способом відкриття функції (як наукового знання про предмет) і способом використання цього предмета, тобто практичного застосування функції, відсутній.

Поряд із дослідженням можливостей дітей засвоювати наукові знання (істотні властивості) здійснено аналіз тих труднощів, які викликає навчальний матеріал. Охарактеризовано, що ключове значення в дидактичному трактуванні цієї проблеми має усвідомлення взаємозв'язків між доступністю змісту навчання та його складністю для дошкільників. Важливим є правильне визначення ступеня й характеру труднощів науково-практичного оволодіння дітьми об'єктами природно-предметного довкілля. Від цього залежить дієвість мотивації навчання і розумовий розвиток дітей.

Сучасні дослідження свідчать (Н. Є. Веракса, Д. Н. Завалішина, С. Я. Козлова), що можливості розумового розвитку дошкільників полягають у тому, що кожне нове завдання породжує вимоги, які не можуть бути виконані одразу, за допомогою сформованих способів розв'язання. Розбіжності, які виникають у процесі засвоєння навчального матеріалу, спричиняють потребу в нових способах, що зумовлює підвищення рівня розумового розвитку. Однак це відбувається, лише якщо труднощі посилені, якщо розрив між новими завданнями й підготовленістю дитини до їхнього розв'язання перебуває в зоні її найближчого розвитку. За надто великої розбіжності між ними процес навчання не може успішно реалізуватися; не відбувається в цьому випадку й розвитку. Якщо розрив занадто малий, хід навчання можливий, однак недостатнім буде розумовий розвиток. Тому важливо так вибудовувати процес оволодіння об'єктами природно-предметного довкілля, щоб при цьому забезпечувалася належна доступність.

У другому розділі – ***“Науково-практичне оволодіння дітьми дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля як педагогічна проблема”*** – здійснено аналіз зазначеної проблеми, визначено основні наукові аспекти щодо засвоєння старшими дошкільниками знань про об'єкти природно-предметного довкілля; розкрито роль активних методів у процесі такого засвоєння.

У дисертації розглянуто фрагмент насколишнього світу, що безпосередньо

оточує дитину, – природне та предметне довкілля (явища неживої природи, предмети побуту тощо). Оскільки наукові знання фіксують особливості як процесів, так і способів дій, що тотожні істотним властивостям, то змістом пізнання природно-предметного довкілля є істотні властивості природних і штучних матеріалів, предметів.

Аналіз літератури засвідчив, що вітчизняними та українськими науковцями здійснені багатопланові напрацювання щодо оволодіння дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля, у яких висвітлюються різноманітні аспекти формулювання і розв'язання його проблем у дошкільній освіті. Значну увагу в дослідженнях (А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Н. В. Лисенко та інші) приділено визначенню обсягу та змісту знань, які дитина має засвоїти в кожному віковому періоді. У працях Н. Г. Комратової, Є. І. Корзакової, І. С. Фрейдкіна висвітлено проблему формування у дошкільників уявлень про деякі явища неживої природи. Аналіз етапів засвоєння дітьми фізичних властивостей води, снігу, криги, вітру дає змогу стверджувати, що дитина у процесі дослідної діяльності індуктивним, емпіричним шляхом виокремлює істотну властивість предмета. Однак цю властивість вона засвоює на одному об'єкті; перенесення ж на інші об'єкти цього класу не відбувається.

Науковці (Т. В. Земцова, Л. І. Міщик, Б. Мухацька та інші) вивчали умови, які сприяють виявленню істотних властивостей. До таких умов ними віднесено нескладні досліди, евристичні бесіди, цілеспрямоване навчання спостереженню, обстежувальні, практичні дії, ігрові ситуації і дидактичні ігри. Усе ж в експериментальних методиках дослідникам не завжди вдається визначити адекватні дії з виявлення властивостей предметів, які за змістом відповідають науковому поняттю.

Учені (В. Й. Логінова, Н. О. Рижова та інші) в ознайомленні дітей дошкільного віку з об'єктами довкілля особливий акцент роблять на формуванні системності знань. Діти одержують знання на спеціально організованих заняттях та під час прогулянок, ігор, читання літератури, експериментування. Значна увага приділяється спільній із дорослими і самостійній діяльності дітей, проведенню спостережень. Характеризуючи особливості дошкільного віку, Н. О. Рижова підкреслює, що в цей період має значення постійне спілкування з природою, яке будується на сенсорному сприйнятті дитини. Цінним для нашого дослідження є висновок дослідниці про те, що особливу увагу необхідно приділяти формуванню цілісного погляду на природу, перших уявлень про взаємозв'язки в природі. Проте основу засвоєння знань про довкілля становить сенсорне сприймання, яке не розкриває істотних відношень в об'єкті пізнання.

У працях Г. В. Беленької висувуються завдання, спрямовані на розвиток у дітей самостійних шляхів пізнання істотних властивостей, уміння будувати гіпотези, робити висновки на основі здобутих результатів. Для реалізації цих завдань науковець вважає за доцільне використовувати нескладне експериментування, казки, запитання. У розроблених автором казках дітям запропоновано знання про природничі науки – хімію, біологію, фізику, географію, астрономію. Зазначимо, що в основу казок покладено сюжетно-вербальний тип пізнання.

На важливості розвитку в дітей ряду умінь у процесі ознайомлення з довкіллям акцентує увагу С. О. Ладивір. Вона наголошує на умінні бачити проблеми; ставити запитання; формулювати гіпотези; давати визначення поняттям; класифікувати; спостерігати; проводити експеримент; робити узагальнення та умовисновки; структурувати матеріал, працювати з текстом художнього твору; доводити й захищати свої ідеї. Особливого значення в ознайомленні з предметами і явищами довкілля науковець надає розвитку спостережливості. За таких умов навчання здійснюється переважно з опорою на процеси сприйняття та запам'ятовування.

У працях Л. В. Шелестової з'ясовується місце уявлень про предметний світ у картині світу дитини дошкільного віку. Навчати дитину розуміти та усвідомлювати багатство й різноманіття предметів довкілля науковець пропонує на основі їх класифікації. Критерії класифікації об'єктів довкілля, виділені автором, характеризують їхні зовнішні властивості, які виявляються на основі споглядання.

Науковці вирізняють групу методів, які спрямовані на підвищення пізнавальної активності дітей у процесі оволодіння знаннями про об'єкти природно-предметного довкілля: елементарний та каузальний аналіз (Н. Ф. Виноградова, С. Я. Козлова та інші), моделювання та конструювання (А. А. Венгер, Н. І. Непомняща, С. М. Ніколаєва, О. О. Фунтікова), запитання, розв'язання логічних задач (Н. Д. Бабич, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, О. І. Сорокіна), експериментування та досліди (Н. В. Лисенко, А. В. Миронов, М. М. Поддьяков, О. І. Савенков). Ці методи навчання, на думку вчених, сприяють активній мисленнєвій і практичній діяльності дошкільників. Зокрема доведено, що експериментально-дослідна діяльність має значні розвивальні переваги порівняно із сенсорним (на основі споглядання) типом пізнання, оскільки забезпечує встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Отримані таким чином знання можна схарактеризувати як конкретно-практичні, які ще не узагальнені. Найвищим досягненням експериментальної діяльності є лише те, що вона фіксує емпіричні залежності. Ця діяльність сприяє тому, що діти переходять від сенсорного типу знання до перетворювального. Однак, долаючи сенсорний рівень пізнання, вихованці ще не піднімаються до вищого, власне наукового – теоретичного рівня.

З'ясовано, що перехід дитини від чуттєвої форми знання до поняття забезпечується не статичною наочністю, яка найбільш адекватно демонструє тільки зовнішні сторони об'єктів пізнання, а моделюванням. На думку науковців (Л. А. Венгер, В. В. Давидов, О. М. Леонтьєв, Н. Г. Салміна, Л. М. Фрідман та інші), основне призначення моделей і моделювання в навчальній діяльності пов'язане з реалізацією пізнавальної функції – бути засобом отримання нових знань. З'ясовано, що моделі і моделювання є засобом відображення внутрішніх зв'язків та відношень об'єктів природно-предметного довкілля. Опредмечуючи зміст об'єкта дослідження, вони дають змогу виявити його істотні властивості.

У сучасній освіті важливим методом організації процесу навчання стає діалог. У зв'язку з цим, науковці (Н. Д. Бабич, Є. І. Матецька, Л. В. Путляєва, Н. Б. Шумакова) акцентують увагу на тому, що у старшому дошкільному віці знижується загальна кількість запитань. Причину їх зменшення в мовленні дітей дошкільного віку вони вбачають у типі навчання. Розбіжності між організацією

традиційного та пізнавального діалогів подано в дослідженні Н. В. Гавриш. Нею визначено, що традиційна методика проведення різних видів діалогічного мовлення (розпитування, бесід тощо) регламентує розумову і мовленнєву діяльність дітей. Бесіди здійснюються за складеним планом, який передбачає не тільки запитання, а й готові відповіді на них. За таких умов педагог часто не може відійти від ходу діалогу, знайти вихід із ситуації, яка вимагає непередбачуваної відповіді.

Загалом аналіз наукових досліджень дав можливість виявити науково-розвивальний рівень напруцювань у сфері ознайомлення дошкільників із довкіллям. У традиційній методиці значна увага приділена збагаченню сенсорного досвіду дітей, формуванню цілісних емпіричних уявлень. Основу такого навчання становлять процеси порівняння, сприйняття і запам'ятовування, що формує відповідний тип мислення – споглядально-описовий. Ознайомлення дошкільників з істотними властивостями об'єктів довкілля здійснюється за допомогою причинно-наслідкових зв'язків. Установлення таких зв'язків дає можливість дитині виділити властивість як функцію. Однак остання залишається одиничною, такою, що пов'язана лише з певним об'єктом. Самостійно узагальнити та перенести відкриту властивість у споріднені умови дитина не може. Причинно-наслідкові зв'язки, які досліджує дитина, представлені у дослідній діяльності як синкретний образ, не диференційований у своїх пізнавальних операціях. Тим самим логічна дія за такого цілісного сприйняття у неї не формується. Розкриття істотної властивості часто здійснюється неадекватною предметно-перетворювальною дією. У результаті дитина засвоює не відповідний для певної властивості спосіб дії, що унеможливорює використання такого знання з практичною метою. За умови використання у процесі засвоєння дітьми істотної властивості лише самостійного експериментування шляхом проб і помилок не завжди досягається шуканий результат, що може призвести до засвоєння знань не в логіці науки, а в логіці реального буття. Оволодіння об'єктами природно-предметного довкілля не представлене як сукупність їхніх істотних властивостей: діти виявляють лише одну властивість, що не формує цілісного уявлення про об'єкти довкілля. Процес навчання спрямований на оволодіння дітьми переважно призначенням об'єкта за відсутності орієнтування на використання одержаного знання для розв'язання практичних задач.

У Базовому компоненті дошкільної освіти визначені державні вимоги до рівня оволодіння дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля. Акцент у ньому зроблено на збалансованості набутих знань, умінь, навичок; формуванні у дітей цілісної, реалістичної картини світу та основ світогляду. Вимоги Базового компонента дошкільної освіти, програм навчання та виховання дітей дошкільного віку спрямовують педагогічну діяльність на формування у дітей умінь визначати певну проблему, аналізувати її, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, знаходити адекватні засоби розв'язання конкретної ситуації. Тому наступний етап нашого дослідження зорієнтовано на пошук шляхів розв'язання завдань, які удосконалюють сучасну дошкільну освіту.

У третьому розділі – **“Методологічні основи науково-практичного оволодіння дітьми дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля”** – розкрито сутність діяльнісного, компетентнісного та інтегрованого

підходів; схарактеризовано різні погляди на трактування цих наукових категорій; доведено доцільність експериментального дослідження на обґрунтованих методологічних основах.

З'ясовано, що в сучасному освітньому просторі взаємодіють, визначаючи особливості функціонування педагогічних систем, діяльнісний, компетентнісний та інтегрований підходи. Проведено аналіз цих підходів, у межах якого виявлено потужний потенціал засвоєння дитиною-дошкільником наукових знань, що може бути використаний у процесі науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля.

Діяльнісний підхід, по-перше, орієнтує на вичленення системи дій, які пов'язані з формуванням і функціонуванням понять про довкілля. По-друге, ці дії простежуються не за стихійного їх засвоєння, а в умовах керування перебігом формування. За діяльнісного підходу поняття пов'язується зі знаннями про істотні, внутрішні властивості предметів чи явищ. Істотна властивість у пояснювальній спроможності як сторона об'єкта, яка виступає матеріальною основою його перетворення на відповідний цій стороні процес функціонування. Істотні властивості не сприймаються безпосередньо, їх слід спеціально виділити за допомогою відповідних дій. Такі дії, що мають пізнавальну спрямованість, моделюються у зовнішній, матеріальній (або матеріалізованій) формі, у якій представляються й знання як результат цих дій. З переходом дій на новий (внутрішній) етап змінюється і форма знання. Таким чином, засвоєння знань і формування адекватної їм системи розумових дій відбувається як єдиний процес. Формування адекватних предметно-перетворювальних дій ґрунтується на процесі мислення, яке, своєю чергою, у цих предметних способах і формується, і проявляється.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами зроблено висновок про те, що реалізація діяльнісного підходу в навчальному процесі вимагає орієнтування на такі методологічні положення: у проектуванні й організації навчання первинними є дії, які узгоджуються зі змістом знань; кінцевою метою навчання є формування способів дій, які забезпечують здійснення певної діяльності; навчання – це єдність двох взаємопов'язаних діяльностей – діяльності суб'єкта, який навчається, і суб'єкта, який навчає; діяльність педагога полягає у проектуванні, організації навчальної діяльності та управлінні нею; діяльність дитини передбачає оволодіння знаннями.

Компетентнісний підхід у практико-центрованому розумінні дозволяє на основі засвоєних знань поставити дитину в позицію суб'єкта практичних дій і набуття відповідної досвідченості в певній життєвій сфері. Розкриваючи психологічну структуру феномену досвідченості, науковці (І. Д. Бех, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун та інші) вирізняють три її форми: стихійну, нерозвинену, науково-організовану. За стихійного способу формування компетентності суб'єкт шляхом спроб і помилок або ж через механізм наслідування опановує низку різноманітних практичних способів дій. Вони й забезпечують його нормативне функціонування, насамперед у найближчому соціальному оточенні, а далі – й у ширшому. Таким чином, формується як практична вмілість реалізації цих

способів у певних ситуаціях (уміння й навички), так і відповідні знання про ці способи, тобто так звані конструктивні знання. При цьому суб'єкт закономірно не має теоретичної основи таких способів дій. Визначальними характеристиками цього рівня компетентності є недостатня узагальненість та обмеженість перенесення засвоєваних практичних способів дій на інші об'єкти, враховуючи специфіку нових обставин. Центральним мотивом цього рівня компетентності виступає необхідність суб'єкта жити в соціумі, пристосовуватися до вимог, які ставить життя. Такий спосіб набуття досвідченості є характерним для нижчого рівня компетентності особистості.

Нинішній компетентнісний підхід – це культивування нерозвиненої форми компетентності порівняно з її вищою формою. За такого підходу закономірності педагогіки розвитку використовуються лише фрагментарно, що знижує її практичну ефективність, тобто ступінь досвідченості суб'єкта. Вищий рівень компетентності – науково-організований – репрезентується сформованістю поняття “компетентність” як єдності, в якій науково орієнтована основа дії визначає логіку її практичної реалізації, спрямовану на ефективне розв'язання суб'єктом певних життєвих проблем.

У роботі обґрунтовано, що результатом впровадження вищого рівня компетентнісного підходу є формування науково-відповідного досвіду. За такого підходу суб'єкт має використовувати наукове знання, здобуте в результаті діяльнісного підходу, прив'язуючи його до конкретного предмета, і на його основі вирішувати практичні задачі. Показником сформованості науково-відповідного досвіду є використання суб'єктом знання як узагальненого способу дії для розв'язання відповідних практичних задач. Якщо він застосовує це знання як спосіб дії для розв'язання лише однієї задачі, а перенести його на розв'язання інших цього типу не може, то такий досвід у нього ще не сформований.

За інтегрованого підходу, який ми формулюємо і утверджуємо, суб'єкт пізнає конкретний об'єкт як системне утворення, у єдності складових та їхніх зв'язків, структурі. Ця цілісність є результатом пізнання, опосередкованого відповідною практичною діяльністю. Системне уявлення про об'єкт суб'єкт може здобути, застосувавши інтегрований підхід, який реалізує цю мету на основі створення єдності різних видів діяльності, які породжені усіма властивостями (функціями) одного об'єкта пізнання, й перетворення його у власний внутрішній план як цілісність.

Інтегрований підхід реалізує ідею: від цілісності різних видів діяльності до цілісного знання про об'єкт, на основі якого виникли ці види діяльності. Цей підхід змушує суб'єкта об'єднати практичну діяльність у цілісність, шукаючи причину цього об'єднання в системному уявленні про певний об'єкт чи явище, який пізнавався окремо за діяльнісного та компетентнісного підходів. Отже, інтегрований підхід, з одного боку, забезпечує цілісність практики, а з іншого – систему знань, яка й породжує відповідну їй практичну систему. Результатом інтегрованого підходу доцільно визначити науково-відповідну цілісну досвідченість.

Процес формування цілісного уявлення про об'єкти довкілля на основі використання інтегрованих занять буде методично оптимальним за умови розвитку і

доцільного використання можливостей образно-логічного мислення дитини. Зауважимо, що первинна, емпіричного рівня цілісність про предмет пізнання у свідомості дитини виникає в образній формі. Конкретне уявлення про предмет (його образ) містить у собі різноманітні його якості. І хоча вони ще не приведені в систему, дитина все ж доцільно користується предметом, тому й відповідно розумно діє з його функціональною властивістю. Зберігаючи образ, який не дає змоги психологічно розчленуватися конкретному предметові, дитина диференційовано пізнає його внутрішню сутність у системі наукових понять і взаємозв'язків. Це, зрештою, призводить до пізнавального збагачення первинного образу предмета. Таке утворення й презентує собою сформовану цілісну систему знань.

Отже, результатом діяльнісного підходу має бути наукове знання, компетентнісного – науково-відповідний досвід, інтегрованого – науково-відповідна цілісна досвідченість. Синтез цих підходів й повинен, на нашу думку, виступати оптимальною концептуальною основою для науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля.

У четвертому розділі – ***“Стан науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля у практиці дошкільних навчальних закладів”*** – проаналізовано сучасний стан науково-практичного оволодіння дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля, на основі розкритої у попередніх розділах ідеї пізнавально-перетворювального ставлення суб'єкта до довкілля окреслено його пошукову проблематику та суперечності; розроблено відповідну методику та осмислено результати констатувального етапу експерименту, у процесі якого визначено рівні та схарактеризовано особливості науково-практичного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля.

Експериментальною базою дослідження стали дошкільні навчальні заклади № 61 м. Києва, № 2, 4, 5, 7, 8, 19, 20, 26, 28, 29, 31, 38, 54, 80, 110, 114, 117, 186, 190, 191, 193 м. Макіївка, № 25 м. Маріуполя, № 3, 20, 25, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40 м. Бердянська Запорізької обл., № 391 м. Дніпропетровська, № 8 м. Павлоград, Розумівський дошкільний навчальний заклад “Казка” Донецької обл., Кам'янський дошкільний навчальний заклад “Веселка” Нікопольського р-ну, Межиріцький дошкільний навчальний заклад № 2 Павлоградського р-ну, школа-комплекс № 148 м. Дніпропетровська. Експериментальною роботою було охоплено 1500 дітей старшого дошкільного віку, 300 педагогів; 750 дітей в експериментальних групах та 750 у контрольних.

З метою виявлення рівнів науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля було використано ряд *діагностичних методів*: бесіди, спеціально розроблені завдання: “Класифікація”, “Запит інформації”, практичні задачі, педагогічні спостереження. Для отримання повної та об'єктивної інформації щодо організації процесу науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля в умовах дошкільних навчальних закладах на діагностичному етапі дослідження здійснено аналіз методичної бази, спрямованих педагогічних спостережень занять, анкетування вихователів дошкільного навчального закладу.

Для виявлення рівнів науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля нами визначено критерії – когнітивний, операційний, практичний. Окреслені показники уможливили адекватне відображення головних кількісних і якісних характеристик кожного з визначених критеріїв.

Показники когнітивного критерію: визначення дитиною назви об'єкта пізнання та його властивостей; визначення нею змісту істотних властивостей конкретного об'єкта, класу об'єктів.

Показники операційного критерію: спосіб виявлення вихованцем істотної властивості об'єкта пізнання (на основі споглядання чи дій із предметом); кількість, послідовність здійснених операцій під час виявлення істотної властивості; характер дій дитини у процесі створення групи предметів (адекватні предметно-перетворювальні, випробувальні, маніпулятивні дії).

Показники практичного критерію: 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.

Відповідно до критеріїв та показників визначено п'ять рівнів науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля: високий, достатній, середній, нижчий за середній, низький.

Високий рівень науково-практичного оволодіння об'єктами природно-предметного довкілля мають вихованці, які виділяють істотні властивості в конкретному об'єкті пізнання, розкривають їхній зміст; взаємодіють з об'єктом для визначення змісту його істотної властивості; визначають динамічний образ, відповідний істотній властивості: початковий стан об'єкта, зміни в ньому (необхідну кількість операцій та їх послідовність) та обґрунтовують їхні причини, фіксують кінцевий стан; створюють групу предметів на основі адекватних предметно-перетворювальних дій, які мають виражену пізнавальну спрямованість; виявляють уміння розв'язувати практичні задачі на основі аналізу умов, складання плану дій, з використанням істотної властивості та досягненням позитивного результату; встановлюють взаємозв'язок між істотними властивостями об'єкта пізнання; виявляють уміння ставити запитання різного характеру, логічно розпитувати про властивості об'єкта.

Цей рівень є моделлю для визначення порівневої шкали науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля.

Достатній рівень науково-практичного оволодіння об'єктами природно-предметного довкілля виявляють діти, які визначають назву об'єкта, характеризують його зовнішні властивості; називають одну-дві істотні властивості певних об'єктів та визначають їхній зміст; об'єднують за певною властивістю деякі об'єкти; пізнають об'єкт за допомогою взаємодії з ним; виділяють у динамічному образі, відповідному істотній властивості, деякі зміни: причину, наслідок; створюють групи за певною властивістю на основі випробувальних дій, що мають

нецілеспрямований характер; розв'язують практичні задачі нераціональним способом, усе ж з отриманням позитивного результату; встановлюють взаємозв'язок тільки між деякими властивостями; уміють формулювати запитання, спрямовані на пізнання предметів.

Середній рівень науково-практичного оволодіння об'єктами природно-предметного довкілля констатували, якщо діти правильно називали об'єкти, визначали їхнє призначення; перелічували їхні зовнішні та істотні властивості; взаємодіяли з об'єктом; сприймали операційний склад істотної властивості як недиференційований динамічний образ; розв'язували практичні задачі шляхом спроб та помилок з отриманням позитивного результату; встановлювали невідповідні зв'язки між властивостями об'єктів; формулювали запитання репродуктивного характеру.

Нижчий за середній рівень науково-практичного оволодіння об'єктами природно-предметного довкілля характерний для дітей, які перелічували назви об'єктів, визначали лише їхні зовнішні властивості; маніпулювали з об'єктом; були неспроможними встановити причини породження істотної властивості; здійснювали класифікацію на основі зорового та тактильного аналізаторів; розв'язували практичні задачі шляхом спроб та помилок без отримання необхідного результату; не вміли встановлювати будь-які взаємозв'язки в об'єкті пізнання та формулювати запитання.

Низький рівень науково-практичного оволодіння об'єктами природно-предметного довкілля виявлявся в разі нерозрізнення дітьми назв об'єктів, їхніх істотних властивостей; відсутності будь-яких дій з об'єктом; неспроможності створення групи об'єктів за певною властивістю; неприйняття дітьми умов практичної задачі; невміння встановити зв'язки в об'єкті пізнання та поставити запитання.

Проведена діагностична процедура засвідчила, що на початку експерименту дітей з розумінням істотних властивостей на рівні понять, як в експериментальних, так і в контрольних групах, не було виявлено. Поодинокими були вихованці, які здійснювали перелік істотних властивостей деяких об'єктів, адекватно взаємодіяли з ними, однак встановити та обґрунтувати необхідну кількість операцій та їх послідовність у розгортанні істотної властивості не могли. Такі діти відрізнялися від інших характером пізнання об'єктів, однак їхній спосіб дій не можна визначити як випробувально-пояснювальний. Вони за когнітивним критерієм кількісно отримали коефіцієнт більший ніж 0,8. Проте жоден із старших дошкільників не досяг показника, що дорівнює одиниці. Тому високого рівня науково-практичного оволодіння об'єктами природно-предметного довкілля не виявив жоден вихованець ані контрольної, ані експериментальної групи. Достатній рівень у ЕГ мають 11,6 % дітей, у КГ – 11,7 %; середній рівень – у ЕГ – 25,3 %, у КГ – 27,5 %; нижчий за середній – у ЕГ – 38,9 %, у КГ – 38,7 %; низький рівень – у ЕГ – 24,2 %, у КГ – 22,1 % дітей. Підсумки констатувального етапу експерименту виявили загалом низький рівень науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля. Різниця між даними контрольної та експериментальної груп була незначною.

На основі отриманих результатів нами сформульовано висновок, згідно з яким у досвіді дітей наявні знання про об'єкти природно-предметного довкілля лише сенсорного рівня. Особливість цих знань полягає в тому, що вони синкретичні, формуються як недиференційована цілісність, і тому вихованці не можуть піднятися до понятійного рівня освоєння дійсності. Уявлення старших дошкільників не виходять за рамки безпосереднього спостереження. Діти обмежуються вказівкою на яку-небудь одну властивість, що використовують у побуті. Результати дослідження дали змогу визначити тип навчання дітей у практиці дошкільних навчальних закладів як споглядально-описовий. Для нього характерним є: використання переважно статичної наочності, демонстраційних дослідів; невідповідність між визначеннями, які дає педагог істотним властивостям і науковими поняттями; виклад навчального матеріалу за допомогою пасивних методів навчання (монолог, репродуктивні запитання).

Аналіз педагогічної практики та емпіричних даних, отриманих у процесі констатувального етапу експерименту, свідчить, що в повсякденному житті дитина сприймає нові об'єкти довкілля і прагне їх пізнати. Але її безпосередній досвід не може слугувати матеріалом для самостійного аналізу здобутих фактів, узагальнення, установлення зв'язку між ними. Пошук дошкільником причини явищ часто буває безрезультатним. Це природно, адже встановити постійні та необхідні відношення й зв'язки між явищами дитина самостійно не може. Як свідчать експериментальні дані, некерованість процесом науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля спричинює формування у них недостатньо усвідомлених і неузагальнених знань, які не можуть бути основою для раціонального розв'язання практичних задач.

Результати констатувального етапу експерименту підтверджують необхідність розроблення та впровадження в практику дошкільних навчальних закладів структурно-функціональної моделі та методики, спрямованих на науково-практичне оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля.

У *п'ятому розділі – “Експериментальна модель науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля”* – обґрунтовано структурно-функціональну модель та методику науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля; схарактеризовано конкретно-дидактичні принципи такого процесу; розкрито психолого-педагогічні умови його забезпечення.

Структурно-функціональна модель науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля (рис.) ґрунтується на синтезі трьох підходів – діяльнісного, компетентнісного, інтегрованого та теоретичних концепцій: змістовного узагальнення; динамічного образу; процесуальної природи наукового знання; єдності процесу засвоєння знань і розвитку мислення.

Для успішного науково-практичного оволодіння дітьми дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля нами обґрунтовано конкретно-дидактичні принципи, які забезпечують введення в практику роботи дошкільних навчальних закладів дидактичних положень розвивального навчання.

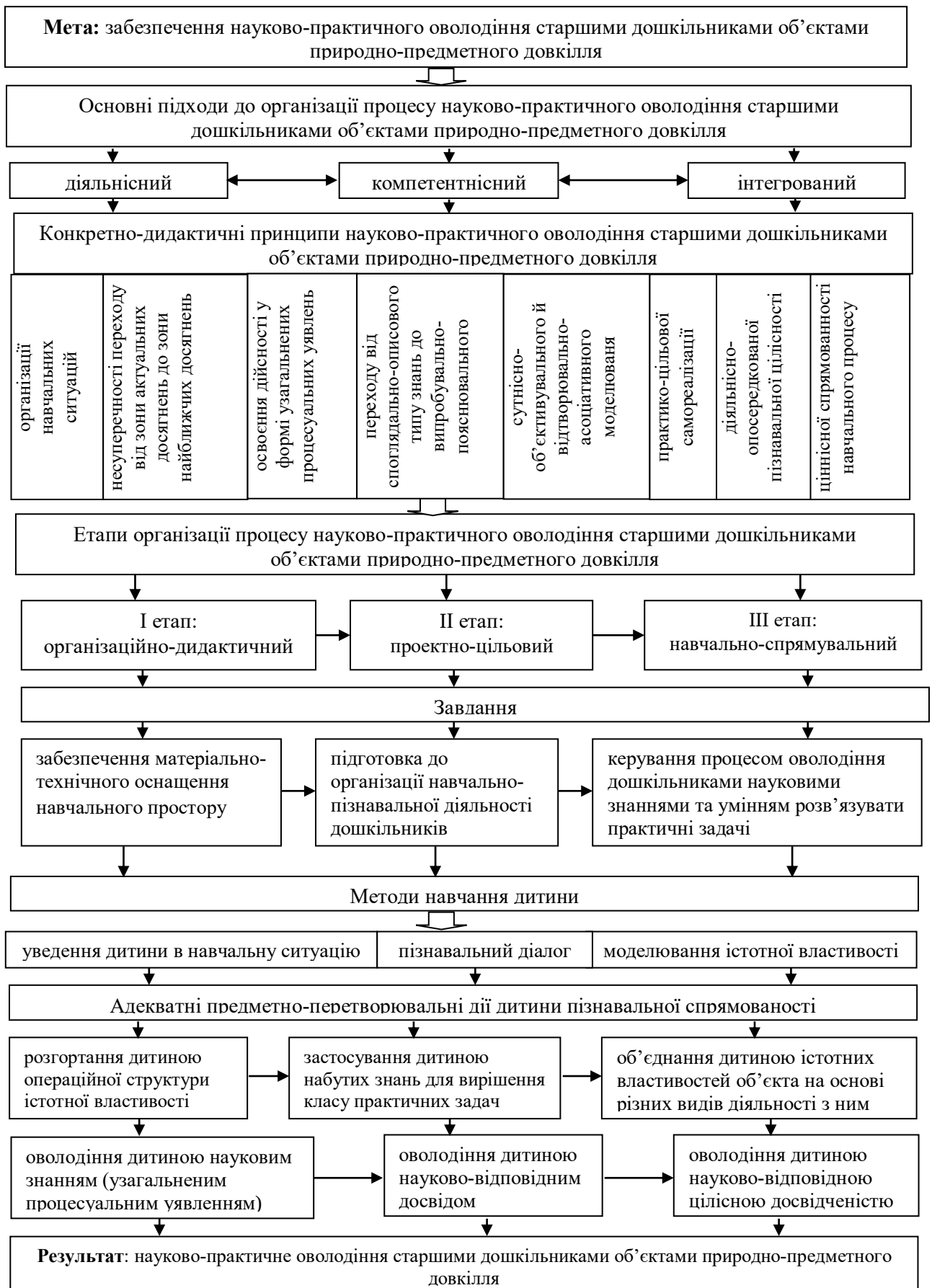


Рис. Структурно-функціональна модель науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля

Запропонована система конкретно-дидактичних принципів дає змогу змістити свідомість дитини з переважного сенсорного рівня розвитку на рівень мисленнєвого розвитку: принцип організації навчальних ситуацій; принцип несуперечливості переходу від зони актуальних досягнень до зони найближчих досягнень; принцип освоєння дійсності у формі узагальнених процесуальних уявлень як відповідників наукових понять; принцип переходу від споглядально-описового типу знань до випробувально-пояснювального; принцип сутнісно-об'єктивувального й відтворювально-асоціативного моделювання; принцип практико-цільової самореалізації; принцип діяльнісно-опосередкованої пізнавальної цілісності; принцип ціннісної спрямованості навчального процесу.

Ефективне науково-практичне оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля забезпечується необхідними і достатніми психолого-педагогічними умовами. На першому етапі експериментального дослідження (організаційно-дидактичному) створюються умови, які передбачають матеріально-технічне оснащення навчального простору – спеціальне обладнання: дослідні столи, ємності тощо; дидактичний матеріал: малюнки, схеми, слайди, відеофільми тощо; дослідні зразки матеріалів та речовин: металеві дротини, пластини, сипучі, рідини тощо.

На другому (проектно-цільовому) етапі здійснюється підготовка до організації керованого навчання старших дошкільників: визначення об'єкта пізнання та його істотних властивостей; встановлення змісту та обсягу істотних властивостей як об'єктів вивчення; трансформація істотної властивості в узагальнене процесуальне уявлення; апробація предметно-перетворювальних дій розгортання узагальнених процесуальних уявлень. На третьому (навчально-спрямувальному) етапі створюються умови для керування процесом оволодіння дітьми науковими знаннями та умінням розв'язувати практичні задачі: конструювання навчальних ситуацій; процесуальне моделювання змісту істотної властивості; використання життєвого досвіду дитини стосовно мети завдання; виховання у неї смисло-ціннісного ставлення до об'єкта вивчення та його використання зі суспільно значущою метою. Констатовано, що залежно від умов організації науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля, один і той же матеріал забезпечував формування в дітей різних мисленнєвих дій, різну систематизацію знань, які вони отримували.

Вирішальне значення в засвоєнні знань має діяльність самої дитини, її особливості, характер, хоча вона й організується дорослим. Аналіз методів навчання дітей дошкільного віку дав можливість обрати для експериментального навчання такі методи, які забезпечують рівномірно розподілену діяльність і педагога, і дитини. До них віднесені: введення дитини в навчальну ситуацію, пізнавальний діалог, процесуальне моделювання істотної властивості. Процес засвоєння наукових знань вимагає особливої організації навчального процесу – планомірного введення дитини в систему навчальних ситуацій. Навчальна ситуація при цьому розуміється як сукупність умов, що викликають у її суб'єкта цілеспрямовану предметно-перетворювальну дію пізнавальної орієнтації. При введенні дитини у таку ситуацію ставилося за мету забезпечити достатній (для свідомого засвоєння дитиною)

поетапний (операційний) спектр перебігу того чи іншого процесу, який утримує у внутрішньому плані виховання узагальнений динамічний образ. Узагальнене процесуальне уявлення засвоюється спочатку при повній розгорнутості усіх операцій, які входять до його складу і виконуються, за можливості, матеріально (або матеріалізовано), тобто так, що за правильністю їх виконання можна візуально стежити. Якщо одна операція не виконана точно та відповідно до правила, не можна переходити до іншої.

В експериментальній роботі передбачається інтенсивне використання методу пізнавального діалогу, який втілюється 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 та способів дій. Акцент у діалозі робитиметься на обміні судженнями (за темою засвоєння) та способами аргументації. При цьому пояснення, міркування дитини мають бути нестандартними, тобто такими, які відсутні в її життєвому досвіді. Це означає, що за правильного стимулювання вихованець відкриватиме новий для нього спосіб мислення. Головне в цьому – так розгортати діалог, щоб він психологічно не травмував дитину, а навпаки, вселяв віру у власні сили та успіх. Це можливе за умови заохочення дітей до поставлення запитань щодо розуміння змісту і способу оперування ним.

Провідним методом науково-практичного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля має бути метод процесуального моделювання істотної властивості. Він передбачає трансформацію об'єкта, який вивчається у сутнісних характеристиках, на відповідний процес. Таке пізнавальне явище стає можливим за умови самостійних адекватних предметно-перетворювальних дій дитини. Адекватна дія ґрунтується на природній спроможності матеріалу відповідним чином реагувати на причину і тим самим розкривати свою властивість. Під час моделювання процесу увага дитини концентрується на конкретному його етапі, самостійному виконанні предметних дій, на основі яких вона здійснює певні перетворення: фіксує вихідний стан об'єкта, за допомогою сили змінює його початковий стан, констатує зміни об'єкта, знімає дію сили, фіксує кінцевий стан об'єкта. Ці зміни сприймаються й усвідомлюються дитиною, дають їй можливість виявити приховані властивості та зв'язки об'єкта. Для того, щоб зафіксувати образи усіх етапів процесу (динаміку), слід використовувати різні способи – замальовування, вимірювання, позначення знаками.

Наукове оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля має починатися з усвідомлення істотних властивостей конкретних об'єктів, а далі повинно відбуватися їх узагальнення до рівня поняття, тобто наукового знання про цю властивість. Наголосимо, що формування у дітей дошкільного віку наукових знань про істотні властивості об'єктів природно-предметного довкілля можливе за умов урахування пізнавальних можливостей наочно-образного мислення дітей. Сутність цього замислу полягає в тому, щоб, зберігаючи характерну для дітей активність наочно-образного мислення у навчанні,

послідовно організовувати і спрямовувати пізнавальний процес на усвідомлення саме того змісту дій, які можуть виконувати вихованці та які відповідатимуть певному поняттю. У нашому дослідженні культивуватиметься образно-логічне мислення, яке є проміжним видом між наочно-образним і абстрактно-логічним (понятійним мисленням). Результатом образно-логічного мислення є узагальнене процесуальне уявлення, яке за своїм змістом наближається до наукового поняття, а за формою зберігає ще риси рухливого (динамічного) образу.

Отже, щодо виявлених вікових розумових можливостей утверджуємо вікове новоутворення – узагальнене процесуальне уявлення як корелят наукового поняття. Саме воно є показником більших вікових можливостей дітей старшого дошкільного віку і відсутнє у традиційному освітньому процесі дошкільного навчального закладу.

Для застосування дошкільниками наукових знань у їхній життєдіяльності нами розроблено два типи практичних задач: одноактні (ситуативно-практичні) і складно-перетворювальні (конструктивно-практичні). Ключовою ознакою першого типу задач є те, що їхня мета досягається шляхом використання певної істотної властивості об'єкта, тобто його перетворення лише за операційним проявом цієї властивості для досягнення результату. Ситуативно-практичні задачі пов'язані або з побутовою практикою, або в деяких випадках з широкою соціальною практикою.

Мета другого типу задач – завдяки використанню істотної властивості об'єкта створити певну конструкцію предмета. У таких задачах дитина поєднує операції узагальненого процесуального уявлення з іншими операціями виготовлення конструкції. Розв'язання задач різного типу на основі наукового знання забезпечує набуття дитиною науково-відповідного досвіду.

Об'єднання істотних властивостей об'єкта в певну змістовну цілісність здійснюється на інтегрованих заняттях. У єдиному часовому діапазоні відбувається всеохоплююче відображення того чи іншого об'єкта в суб'єктивній пізнавальній цілісності через об'єднання діяльностей, які використовують його функціональні властивості. Цілісне уявлення дітей про об'єкт формується на основі культурних видів діяльності, у яких він застосовується. На інтегрованих заняттях відбувається моделювання цілісності дидактичних відрізків навчального матеріалу, ущільнення одержаних знань на основі істотних зв'язків.

Залежно від пізнавального об'єкта ми вирізняємо два типи інтеграції: загальнокультурну та конкретно-ситуативну. Перший тип розгортається на загальнозначущих видах діяльності, здійснюється на основі образного сприйняття цих видів діяльності (реального, моделюючого або образно-пояснювального). Кожен вид діяльності використовує лише одну ознаку як функцію певного об'єкта. Ці види діяльності інтегруються на основі цілісного усвідомлення об'єкта як системи. Таке утворення й презентує собою сформовану науково-відповідну цілісну досвідченість.

Основою конкретно-ситуативної інтеграції є культурний об'єкт. У ньому поряд з основною функцією (призначення) вирізняються й інші. Цей тип інтеграції передбачає вирішення пізнавально-практичних задач ("на переорієнтування"). Їхньою метою є використання предмета не за основною властивістю, а допоміжною,

тобто використання його поза основним цільовим призначенням. Роблячи якусь неосновну властивість головною, предмету тим самим надається нове призначення. Функція цих задач – розвивально-творча.

Використання різних за змістом і структурою практичних задач визначає випробувально-пояснювальний тип навчання старшого дошкільника. Така організація навчання забезпечить науково-практичне оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля.

У шостому розділі – ***“Експериментальне дослідження науково-практичного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля”*** – розкрито хід упровадження обґрунтованої методики експериментального дослідження, психолого-педагогічних умов і узагальнено результати формувального етапу експерименту.

На формувальному етапі експерименту брали участь діти старшого дошкільного віку та педагоги 30 дошкільних навчальних закладів. Усього експериментальною роботою було охоплено 750 дітей і 150 педагогів. У експериментальних групах здійснювалося: самостійне опрацювання педагогами методичних рекомендацій щодо науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля; педагогічні наради, семінари (науково-методичні, проблемні, практичні), консультації, майстер-класи, на яких розкривалася сутність організації випробувально-пояснювального типу навчання, що забезпечує науково-практичне оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля; упровадження методичного посібника; адекватний аналіз досягнутих проміжних результатів навчання і на основі цього внесення своєчасних змін у його перебіг.

Під час формувального етапу експерименту апробовано систему занять за діяльнісним, компетентнісним та інтегрованим підходами. На початку експериментальної роботи були проведені заняття з оволодіння загальними фізичними категоріями “стан” і “сила”, за допомогою яких здійснювалося узагальнення істотних властивостей об'єктів довкілля та їх матеріалізація. Категорія “стан” пояснювалась дітям як більш-менш тривала стійкість (фізична незмінність) матеріалу. Дітей навчали визначати характеристику станів, у яких перебувають об'єкти довкілля (сталість, спокій) та формували уявлення про перехід об'єктів зі стану спокою до руху та після зупинення руху знову до стану спокою. Категорія “сила” як явище представляла якість дії одного об'єкта на інший. Конкретно сила вимірювалась зміною чи не зміною об'єкта, на який впливали. Знання дітей про істотні властивості об'єктів формувалися у процесі розвитку уявлень про основні види навантажень як сил, яких вони зазнають: натискання, розтягування, згинання, нахил, перемішування, об'єднання тощо.

Науково-практичне оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природного довкілля здійснювалося під час організації змістовно-пізнавальних модулів: “Вода та її властивості”, “Деревина та її властивості”, “Глина та її властивості”, “Залізо та його властивості”, “Гума та її властивості”. Зауважимо, що на одному занятті за діяльнісним підходом розглядалася лише одна з істотних властивостей матеріалу. Тому загальна кількість таких занять залежала від числа

відібраних властивостей об'єкта пізнання. Після кожного заняття за діяльнісним підходом здійснювався перехід до розв'язання практичних задач, у яких реалізувався компетентнісний підхід. Кінцевим етапом модуля було інтегроване заняття, на якому в дітей у внутрішньому плані формувалася мисленнєва дія класифікації змістово-узагальненого рівня.

Так, у змістовно-пізнавальному модулі “Вода та її властивості” проведено чотири заняття. Три з них (за діяльнісним підходом) присвячені оволодінню істотними властивостями рідин. На першому занятті “Властивість рідин – текучість” створювався динамічний образ текучості води. З цією метою розкривалася його операційна структура, яка складала зміст узагальненого процесуального уявлення “текучість”. Останнє об'єднувало операції, які за змістом наближалися до наукового поняття: перша операція – виявлення відсутності власної сталої форми та перебування у формі ємності, у якій міститься рідина; друга – визначення вихідного стану рідини як стану нерухомості; третя – нахилання рідини, вивільнення її з форми ємності, краї якої набувають положення “вище – нижче” (відповідно і вода переймає це положення як поштовх до втрати форми); четверта – втрата форми як набуття стану переміщення (як потоку в одному напрямі); п'ята – визначення кінцевого стану рідини як набуття знову стану нерухомості. Узагальнене процесуальне уявлення дитина з'ясовувала на конкретній речовині (воді) у взаємодії з експериментатором. Операційна структура текучості для інших речовин (молоко, олія тощо) визначалася нею самостійно. Така організація навчання забезпечувала можливість застосування засвоєних знань не тільки в умовах формування, а й у нових, ускладнених. На наступних заняттях діти у такій самій логічній послідовності оволодівали іншими істотними властивостями – “розчинність”, “змочуваність”.

Після кожного заняття відповідно до певної істотної властивості дошкільники вирішували одноактні та складно-перетворювальні практичні задачі. Четверте заняття модуля – інтегроване – забезпечувало об'єднання істотних властивостей води. На цьому занятті відбувалось інтегрування знань та практичного досвіду в цілісну систему: текучість – дає можливість переміщувати воду в потрібне місце без використання транспорту; розчинність – використовується для видалення бруду, виготовлення розчинів; змочування – допомагає фарбувати різні матеріали, підживлювати рослини. Діти усвідомлювали, що люди різних професій використовують воду в єдності її властивостей. На таких заняттях відбувалось моделювання цілісності дидактичних відрізків навчального матеріалу, ущільнення одержаних знань на основі сутнісних зв'язків, здійснювалася діяльнісна соціонормативна інтеграція.

Наступним етапом експериментального навчання було науково-практичне оволодіння дітьми предметного довкілля. Вихованці створювали моделі різних предметів: “Чашка – вид посуду”, “Стілець – вид меблів”, “Лялька – вид іграшок”, “Фартух – вид одягу”, “Шапка – вид головного убору”. Так, у процесі змістовно-пізнавального модуля “Чашка – вид посуду” розкривався узагальнений спосіб створення конструкції – ємності для утримання рідин. З'ясовувалося, з яких компонентів складається об'єкт, який зв'язок між ними. З цією метою виділявся

такий операційний склад узагальненого процесуального уявлення “посуд”: 1. Визначення матеріалу, істотні властивості якого забезпечать утримання рідин (водостійкість, твердість). 2. Диференціація функціональних властивостей: дно (нижня частина поглиблення), стіна (оболонка, бокова сторона будь-якої ємності), вінця (краї посудини). 3. Техніка з'єднання визначених компонентів (послідовність, щільність). Таким чином простежувався спосіб конструювання об'єктів певного класу та визначалася закономірність, на основі якої вони об'єднуються. Після заняття дошкільники розв'язували практичні задачі різних типів: використання предметів за основною властивістю та на “переорієнтування”. Наприкінці модуля проводилося інтегроване заняття, яке призводило до синтезу знань дітей про істотні властивості предметів на основі діяльнісної конкретно-ситуативної інтеграції. Організація навчання у формі змістовно-пізнавальних модулів забезпечувала цілісність науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля.

Початок означеного процесу знаходив своє продовження та завершення як узгодження результатів зовнішніх педагогічних впливів із внутрішньою психологічною структурою дитини, тобто з досвідом, який у неї є. Це зумовлювалося необхідністю асиміляції змісту і способу мислення, за якої новий результат навчання й розвитку набував внутрішньої стійкості, а не був лише тимчасово ситуативним. Розвиток як результат реалізації випробувально-пояснювального типу навчання зумовлював процес саморозвитку, за якого вихованець ставив цілі й відкривав адекватні способи їх досягнення на якісно іншому матеріалі.

Наприкінці формувального етапу експерименту було проведено оцінювання рівня науково-практичного оволодіння дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля в експериментальній і контрольній групах за кожним критерієм. Порівняльний аналіз даних засвідчив, що інтенсивніша позитивна динаміка науково-практичного оволодіння об'єктами природно-предметного довкілля спостерігалася в експериментальних групах порівняно з контрольними (табл.).

Таблиця

Динаміка науково-практичного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля, %

Рівні	Експериментальна група		Динаміка	Контрольна група		Динаміка
	До формувального етапу експерименту	Після формувального етапу експерименту		До формувального етапу експерименту	Після формувального етапу експерименту	
Високий	0	25,3	+25,3	0	0	0
Достатній	11,6	48,9	+37,3	11,7	13,2	+1,5
Середній	25,3	20,8	-4,5	27,5	35,7	-8,2
Нижчий за середній	38,9	3,2	-35,7	38,7	31	-7,7
Низький	24,2	1,8	-22,4	22,1	20,1	-2

Для перевірки ефективності науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля використано методи математичної статистики: “матриця переходів”, “біноміальний розподіл”. Різнобічний аналіз експериментальних даних дав змогу констатувати якісні зміни науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля.

Експериментальна перевірка розробленої структурно-функціональної моделі та методики науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля підтвердила доцільність їх упровадження у практику дошкільних навчальних закладів.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано розв'язання проблеми науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля, що виявляється в обґрунтуванні методологічних основ досліджуваної проблеми та розробленні структурно-функціональної моделі, апробації методики науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля у відповідно створених психолого-педагогічних умовах.

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

1. 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.

2. Обґрунтовано методологічні підходи до науково-практичного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля. У роботі процесуально узгоджено діяльнісний, компетентнісний та інтегрований підходи на рівні загальнонаукового правила доповнюваності. Визначено їхню роль у науково-практичному оволодінні старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля. Реалізація діяльнісного підходу в навчальному процесі вимагає орієнтування на такі методологічні положення: у проектуванні й організації навчання первинними є дії, які узгоджено зі змістом знань; кінцевою метою навчання є формування способу дій, які забезпечують здійснення певної діяльності; навчання – це єдність двох взаємопов'язаних діяльностей – діяльності суб'єкта, який навчається, і суб'єкта, який навчає; діяльність педагога полягає в проектуванні, організації навчання та управлінні ним; діяльність дитини – в науковому оволодінні об'єктами природно-предметного довкілля.

Компетентнісний підхід у практико центрованому розумінні в сучасній освіті має забезпечити вищий рівень компетентності як досвідченості суб'єктів навчання – науковий. Принциповим моментом цього рівня є те, що вона (компетентність) безпосередньо залежить від якості навчальних здобутків, які трансформуватимуться в систему компетентностей дитини. Доведено, що науково орієнтована основа дії визначає логіку її практичного використання, спрямовану на ефективне розв'язання особою певних життєвих проблем, які у суб'єктному плані виступають як практичні задачі, що ставлять за мету зміну певного фрагмента довкілля. Лише власне наукові знання мають достатній потенціал для компетентності наукового рівня.

З'ясовано, що метою пізнання має бути сукупність істотних властивостей об'єкта, які перебувають у певних взаємозв'язках та відношеннях. Ці властивості пізнаються дитиною спочатку автономно, а потім об'єднуються в цілісність. Диференціація й інтеграція мають взаємодоповнювати діалектично врівноважений стан цілісної системи знань про об'єкт.

Інтеграція має забезпечити в дитини у психологічно єдиному для неї часовому діапазоні науково всеохоплююче відображення того чи іншого предмета або явища в суб'єктивній пізнавальній системі. Саме ці наукові положення становили основу експериментальної структурно-функціональної моделі, яка мала забезпечувати науково-практичне оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля.

3. Визначено критерії, показники та схарактеризовано 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 ЕГ мають 11, 6 % дітей, у КГ – 11,7 %; середній рівень – у ЕГ – 25,3 % , у КГ – 27,5 %; нижчий за середній – у ЕГ – 38,9 %, у КГ – 38,7 %; низький – у ЕГ – 24,2 %, у КГ – 22,1 % дітей. Результати констатувального етапу експерименту виявили загалом низький рівень науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля.

4. Розкрито конкретно-дидактичні принципи науково-практичного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля: принцип організації навчальних ситуацій; принцип несуперечливості переходу від зони актуальних досягнень до зони найближчих досягнень; принцип освоєння дійсності у формі узагальнених процесуальних уявлень; принцип переходу від споглядально-описового типу знань до випробувально-пояснювального; принцип сутнісно-об'єктивувального й відтворювально-асоціативного моделювання; принцип практико-цільової самореалізації; принцип діяльнісно-опосередкованої пізнавальної цілісності; принцип ціннісної спрямованості навчального процесу.

Запропоновано теоретичне узагальнення й нове вирішення проблеми науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля, що виявляється в обґрунтуванні й науково-методичному розробленні системи навчальних ситуацій та практичних задач. У дослідженні доведено, що ефективному оволодінню дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля сприятиме транслявання наукових знань у формі узагальненого процесуального уявлення, яке за змістом наближене до наукового поняття. З'ясовано, що дошкільники успішно засвоюють наукові знання в формі узагальненого процесуального уявлення, усвідомлюючи не тільки причину та наслідок у взаємодії об'єктів, а й відношення між ними.

Аналіз методів навчання дітей дошкільного віку дав можливість обрати для експериментального дослідження такі методи, які забезпечували рівномірну інтерактивну діяльність і педагога, і дитини. До них віднесли планомірне введення

дитини в навчальну ситуацію, пізнавальний діалог, процесуальне моделювання істотної властивості. Планомірне введення дитини в навчальну ситуацію забезпечувало виявлення її життєвого досвіду, засвоєння узагальненого процесуального уявлення, використання його в змінених умовах. Діалогічна взаємодія у процесі науково-практичного оволодіння об'єктами природно-предметного довкілля спонукала дошкільників до активних мисленнєвих та предметно-перетворювальних дій. Метод процесуального моделювання передбачав трансформацію об'єкта, який вивчався, у процес, що дозволяло генетичне усвідомлення. Це було можливим за умов самостійних адекватних предметно-перетворювальних дій дитини.

Теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель та методику науково-практичного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля. Визначено етапи організації цього процесу: організаційно-дидактичний, проектно-цільовий, навчально-спрямувальний. Сконструйовано систему занять (за діяльнісним, компетентнісним, інтегрованим підходами), 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 за діяльнісним підходом 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. Наприкінці модуля проводилося інтегроване заняття, на якому в дітей у внутрішньому плані формувалася мисленнєва дія класифікації змістово-узагальненого рівня.

5. Визначено психолого-педагогічні умови, які забезпечують ефективне науково-практичне оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля. На першому етапі експериментального дослідження (організаційно-дидактичному) створювалися умови, які передбачали матеріально-технічне оснащення навчального простору. На другому (проектно-цільовому) етапі здійснювалася підготовка до організації навчального процесу старших дошкільників: визначення об'єкта пізнання та його істотних властивостей; встановлення змісту та обсягу істотних властивостей, які мають вивчатися; трансформація істотної властивості в узагальнене процесуальне уявлення; апробація предметно-перетворювальних дій розгортання узагальнених процесуальних уявлень. На третьому (навчально-спрямувальному) етапі створювалися умови для керування процесом оволодіння дітьми науковими знаннями та умінням розв'язувати практичні задачі: процесуальне моделювання змісту істотної властивості (узагальненого процесуального уявлення); конструювання навчальних ситуацій; використання життєвого досвіду дитини стосовно мети завдання; виховання у неї смисло-ціннісного ставлення до об'єкта вивчення та його використання із суспільно значущою метою.

6. Апробовано методику науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля, яка передбачала

проведення системи занять за діяльнісним, компетентнісним та інтегрованим підходами. На початку експериментальної роботи діти оволодівали загальними фізичними категоріями “стан” і “сила”, за допомогою яких здійснювалося узагальнення істотних властивостей об’єктів довкілля та їх матеріалізація. На одному занятті за діяльнісним підходом розглядалася лише одна з істотних властивостей об’єкта пізнання. Тому загальна кількість таких занять залежала від числа відібраних його властивостей. Після кожного заняття за діяльнісним підходом розв’язувалися практичні задачі, у яких реалізувався компетентнісний підхід. Кінцевим етапом модуля було інтегроване заняття, на якому в дітей у внутрішньому плані формувалася мисленнєва дія класифікації змістово-узагальненого рівня. Організація навчання у формі змістовно-пізнавальних модулів забезпечувала цілісність науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля.

Аналіз отриманих даних доводить, що за всіма визначеними критеріями та показниками спостерігалася інтенсивніша позитивна динаміка в експериментальній групі порівняно з контрольною. Високий рівень у ЕГ має 25,3 % дітей, у КГ дошкільників із таким рівнем не виявлено. Кількість дітей із достатнім рівнем у ЕГ збільшилася на 37,3 %, у КГ – лише на 1,5 %. Найбільша різниця між показниками до експерименту та після нього помітна в ЕГ: із нижче за середній рівнем кількість дошкільників становить – 35,7 %, із низьким – 22,4 %, середнім – 4,5 %. У контрольних групах різниця між даними констатувального та контрольного зрізів була незначною: із низьким рівнем кількість дітей зменшилася на 2 %, нижчим за середній рівнем – на 7,7 %, у середньому – на 8,2 %. Це свідчить про ефективність розробленої методики науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля порівняно з традиційною.

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.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв’язання проблеми науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об’єктами природно-предметного довкілля. *Перспективним слід вважати* перенесення теоретико-методологічних положень проведеного дослідження на інші сфери життя дитини, простеження індивідуальних особливостей дошкільників у процесі науково-практичного оволодіння об’єктами природно-предметного довкілля, апробацію нових форм організації навчальної діяльності дошкільників; здійснення спеціальної підготовки студентів вищих навчальних закладів як майбутніх вихователів до організації випробувально-пояснювального типу навчання дітей дошкільного віку.

Зважаючи на актуальність досліджуваної теми, рекомендовано: введення до змісту програм навчання і виховання дітей дошкільного віку завдань із засвоєння ними істотних властивостей об’єктів природно-предметного довкілля та формування умінь розв’язання практичних задач, упровадження у практику роботи дошкільних навчальних закладів методичного посібника “Розкриваємо таємниці довкілля”.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії

1. Зайцева Л. І. Формування у старших дошкільників науково-практичного досвіду в сфері природно-предметного довкілля (теоретико-методичний аспект) : монографія / Л. І. Зайцева. – Мелітополь : Видавничий будинок ММД. – 2012. – 382 с.

Статті в наукових фахових виданнях

2. Зайцева Л. І. Цілісна пояснювально-перетворювальна стратегія в навчальному процесі / Л. І. Зайцева // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 1 (66). – С. 27–37.

3. Зайцева Л. І. Теоретико-методичні засади формування початків наукового світогляду старших дошкільників / Л. І. Зайцева // Вісник Глухівського державного педагогічного університету : зб. наук. праць. – Глухів : ГНПУ імені Олександра Довженка, 2010. – Вип. 16. – С. 127–130. – (Серія “Педагогічні науки”).

4. Зайцева Л. І. Концептуальні засади формування у дітей старшого дошкільного віку змістових узагальнень про природно-предметне довкілля / Л. І. Зайцева // Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. М. Т. Мартинюк]. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Ч. 4. – С. 65–72.

5. Зайцева Л. І. Принципи опанування природних об'єктів дітьми шестирічного віку / Л. І. Зайцева // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 1 (70). – С. 43–53.

6. Зайцева Л. І. Особливості застосування дітьми старшого дошкільного віку узагальнених процесуальних уявлень у досягненні практичних цілей / Л. І. Зайцева // Молодь і ринок : наук.-пед. журнал. – Дрогобич : Коло, 2011. – № 6 (77). – С. 74–77.

7. Зайцева Л. І. Навчальна ситуація як одиниця навчання дошкільників / Л. І. Зайцева // Молодь і ринок : наук.-пед. журнал. – Дрогобич : Коло, 2011. – № 7 (78). – С. 100–103.

8. Зайцева Л. І. Особливості процесуальних уявлень дітей дошкільного віку в контексті ідей С. Русової / Л. І. Зайцева // Наукові записки : зб. наук. праць Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя / [заг. ред. С. І. Коваленко]. – Ніжин : НДПУ імені Миколи Гоголя, 2011. – № 8. – С. 118–121. – (Серія “Психолого-педагогічні науки”).

9. Зайцева Л. І. Інтегрований підхід: сутність та можливість впровадження в дошкільній освіті / Л. І. Зайцева // Молодь і ринок : наук.-пед. журнал. – Дрогобич : Коло, 2011. – № 12 (83). – С. 55–58.

10. Зайцева Л. І. Запитання як показник розумової активності дитини / Л. І. Зайцева // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету / [гол. ред. І. Т. Богданов]. – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 2. – С. 93–99. – (Серія “Педагогічні науки”).

11. Зайцева Л. І. Використання евристичного діалогу під час ознайомлення дошкільників з об'єктами природно-предметного довкілля / Л. І. Зайцева // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету / [гол. ред.

І. Т. Богданов]. – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 3. – С. 98–104. – (Серія “Педагогічні науки”).

12. Зайцева Л. І. Дидактична модель як засіб усвідомлення дітьми дошкільного віку уявлень про об’єкти довкілля / Л. І. Зайцева // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. Н. С. Побірченко]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. – Вип. 38. – С. 71–76.

13. Зайцева Л. І. Дослідна діяльність дітей дошкільного віку в оволодінні знаннями про довкілля / Л. І. Зайцева // Зб. наук. праць. – Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2011. – Вип. 566. – С. 35–43. – (Серія “Педагогіка, психологія”).

14. Зайцева Л. І. Образно-операційні структури в розумовому розвитку дітей дошкільного віку / Л. І. Зайцева // Наукові записки : зб. наук. праць / [наук. ред. В. В. Радул]. – Кіровоград : РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2011. – Вип. 101. – С. 134–141. – (Серія “Педагогічні науки”).

15. Зайцева Л. І. Формування у дітей старшого дошкільного віку уявлень про конструктивні властивості об’єктів предметного довкілля / Л. І. Зайцева // Вісник Інституту розвитку дитини : зб. наук. праць / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 19. – С. 75–80. – (Серія “Філософія, педагогіка, психологія”).

16. Зайцева Л. І. Компетентнісний підхід в освітньому процесі / Л. І. Зайцева // Дошкільне виховання. – 2011. – № 11. – С. 9–11.

17. Зайцева Л. І. Розумовий розвиток дітей дошкільного віку / Л. І. Зайцева // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету : зб. наук. праць / [гол. ред. І. П. Аносов]. – Мелітополь : Мелітополь, 2012. – Вип. 8. – С. 149–154. – (Серія “Педагогіка”).

18. Зайцева Л. І. Вивчення пізнавальних можливостей дітей старшого дошкільного віку / Л. І. Зайцева // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету / [гол. ред. І. Т. Богданов]. – Бердянськ : БДПУ, 2012. – № 1. – С. 105–111. – (Серія “Педагогічні науки”).

19. Зайцева Л. І. Розвивальні можливості різних типів навчання в умовах дошкільного закладу / Л. І. Зайцева // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Слов’янськ : СДПУ, 2012. – Вип. LIX. – Ч. II. – С. 168–176.

20. Зайцева Л. І. Емпіричне дослідження ефективності формування у дітей старшого дошкільного віку уявлень про об’єкти довкілля / Л. І. Зайцева // Вісник Інституту розвитку дитини : зб. наук. праць / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 20. – С. 77–83. – (Серія “Філософія, педагогіка, психологія”).

21. Зайцева Л. І. Навчання як фактор розвитку дитини-дошкільника / Л. І. Зайцева // Науковий вісник Волинського національного університету : зб. наук. праць / [гол. ред. Г. О. Дробот]. – Луцьк : Волинський нац. ун-т імені Лесі Українки, 2012. – № 7 (232). – С. 39–44. – (Серія “Педагогічні науки”).

22. Зайцева Л. І. Властивості речовин. Цикл занять для старших дошкільнят / Л. І. Зайцева // Палітра педагога. – 2012. – № 1. – С. 17–23.

23. Зайцева Л. І. Пізнаємо довкілля разом. Модульна організація навчально-пізнавальної діяльності старших дошкільнят / Л. І. Зайцева // Дошкільне виховання. – 2012. – № 8. – С. 16–19.

24. Зайцева Л. І. Педагогічні умови формування у старших дошкільників знань про об'єкти природно-предметного довкілля / Л. І. Зайцева // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць. – Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне : РДГУ, 2012. – Вип. 4 (47). – С. 56–60.

25. Зайцева Л. І. Наукові орієнтири та методичне забезпечення ознайомлення дошкільників з об'єктами природно-предметного довкілля / Л. І. Зайцева // Вісник Інституту розвитку дитини : зб. наук. праць / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 23. – С. 65–70. – (Серія “Філософія, педагогіка, психологія”).

26. Зайцева Л. І. Ефективність технології науково-практичного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля / Л. І. Зайцева // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету / [гол. ред. І. Т. Богданов]. – Бердянськ : БДПУ, 2012. – № 3. – С. 93–99. – (Серія “Педагогічні науки”).

Методичні посібники

27. Зайцева Л. І. Розкриваємо таємниці довкілля : метод. посіб. / Л. І. Зайцева. – Мелітополь : Видавничий будинок ММД. – 2012. – 110 с.

Публікації в інших виданнях

28. Зайцева Л. І. Формування у дітей дошкільного віку цілісного уявлення про об'єкти довкілля / Л. І. Зайцева // Міжнародні педагогічні студії: проблеми довкілля в сучасному світі : зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету / [укладач І. Г. Улюкаєва]. – Донецьк : ЛАНДОН – XXI, 2012. – С. 76–81.

29. Зайцева Л. І. Технологія розвивального навчання дітей дошкільного віку / Л. І. Зайцева // Вихователь-методист. – 2012. – № 8. – С. 19–34.

30. Зайцева Л. І. Використання активних методів навчання в процесі оволодіння дошкільниками знаннями про об'єкти довкілля / Л. І. Зайцева // Наукові записки Малої академії наук України : зб. наук. праць. – К. : Праймдрук, 2012. – Вип. 1. – С. 108–116. – (Серія “Педагогічні науки”).

Статті у збірниках матеріалів міжнародних і всеукраїнських наукових та науково-практичних конференцій

31. Зайцева Л. І. Розвиток реконструктивної творчості у дітей дошкільного віку / Л. І. Зайцева // Інноваційні технології в дошкільній освіті України: розвиток дитячої обдарованості та креативності : матеріали Всеукр. наук.-метод. семінару Інституту розвитку дитини НПУ імені М. П. Драгоманова, (Київ, 19 квіт. 2012 р.) / [укл. І. І. Загарницька]. – К. : НЦ “МАНУ”, 2012. – С. 118–121.

32. Зайцева Л. И. Концептуальные основы ознакомления дошкольников с объектами окружающего мира / Л. И. Зайцева // Психология и педагогика: методика

и проблемы практического применения : сб. материалов XXV Междунар. науч.-практ. конф., (Новосибирск, 18 мая 2012 г.) : в 2-х ч. / [под общ. ред. С. С. Чернова]. – Новосибирск : НГТУ, 2012. – Ч. 2. – С. 34–39.

АНОТАЦІЇ

Зайцева Л. І. Теоретико-методичні засади науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.08 – дошкільна педагогіка. – Інститут проблем виховання НАПН України, Київ, 2013.

У дисертації вивчено стан розробленості досліджуваної проблеми в педагогічній теорії; з'ясовано сутність феномену “науково-практичне оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля”. Обґрунтовано методологічні підходи до науково-практичного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля. Визначено критерії, показники та схарактеризовано рівні науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля. Розкрито дидактичні принципи, етапи, зміст, форми й методи науково-практичного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля та втілено їх у структурно-функціональній моделі. Визначено психолого-педагогічні умови забезпечення науково-практичного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля. Апробовано методiku науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля, упроваджену за експериментальною структурно-функціональною моделлю.

Ключові слова: узагальнене процесуальне уявлення, навчальна ситуація, практична задача, істотна властивість, об'єкти природно-предметного довкілля, науково-відповідна цілісна досвідченість, діяльнісний, компетентнісний, інтегрований підходи.

Зайцева Л. И. Теоретико-методические основы научно-практического овладения старшими дошкольниками объектами природно-предметного окружения. – На правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.08 – дошкольная педагогика. – Институт проблем воспитания НАПН Украины, Киев, 2013.

В диссертации раскрыты теоретические и методические основы научно-практического овладения старшими дошкольниками объектами природно-предметного окружения. Определены критерии, показатели и охарактеризованы уровни научно-практического овладения детьми старшего дошкольного возраста объектами природно-предметного окружения. Научно обоснованы конкретно-дидактические принципы, структурно-функциональная модель научно-

практического овладения старшими дошкольниками объектами природно-предметного окружения. Доказана необходимость организации учебного процесса на основе синтеза трех подходов – деятельностного, компетентностного, интегрированного. Деятельностный подход обеспечивает формирование научных знаний в форме обобщенных процессуальных представлений. Обобщенное процессуальное представление интерпретируется как знание, происхождение которого связывается с пробующе-объяснительными действиями ребенка. Данный тип знаний представляется более содержательным, нежели созерцательно-описательный, на основе которого строится традиционное обучение детей дошкольного возраста.

Обосновано, что формирование у детей научных знаний о существенных свойствах объектов природно-предметного окружения будет возможным при условии учета познавательных возможностей наглядно-образного мышления детей. Особенно важными для формирования обобщенных процессуальных представлений являются следующие: отражение в операционной структуре подвижного образа объекта существенных закономерностей его изменения и развития, составляющих значение обобщенных понятий; ознакомление с изучаемым процессом посредством прямых предметных действий; выделение необходимого и достаточного количества условий, составляющих операционную структуру процесса; обобщение операционной структуры подвижного образа при изменении объекта или условий действий. Относительно выявленных возрастных умственных возможностей старших дошкольников зафиксировано возрастное новообразование – обобщенное процессуальное представление, которое по форме совпадает с подвижным образом объекта действия, а по содержанию – с формируемым понятием.

В процессе реализации компетентностного подхода субъект использует научное знание, сформированное в результате деятельностного подхода, для решения практических задач. Обобщенное процессуальное представление входит в практическую задачу как ее необходимое условие. Результатом компетентностного подхода является научно соответствующий практический опыт. Интегрированный подход в нашей интерпретации воплощает идею: от целостности деятельности к системному целостному знанию об объекте, благодаря которому возникла система деятельности. Так, представленный интегрированный подход обеспечивает объединение субъектом практической деятельности в целостность, находя причину этого объединения в системном представлении познаваемого отдельно объекта или явления в деятельностном и компетентностном подходе. Интегрированный подход, с одной стороны обеспечивает целостность практики, а с другой – систему знаний, порождающую соответствующую ей практическую систему. Результатом интегрированного подхода определена научно-соответствующая целостная опытность субъекта.

Раскрыты психолого-педагогические условия научно-практического овладения старшими дошкольниками объектами природно-предметного окружения. Разработано содержание научно-практического овладения детьми старшего дошкольного возраста объектами окружающего мира. Организация учебного процесса предполагала использование интерактивных методов обучения

(познавательный диалог, процессуальное моделирование, планомерное введение в учебную ситуацию), направленных на развитие мышления, познавательной активности ребенка. Разработанная система учебных ситуаций и практических задач обеспечивают формирование у старших дошкольников научных знаний и научно-соответствующего практического опыта в сфере окружающей действительности. Экспериментально доказана эффективность разработанных условий и модели научно-практического овладения старшими дошкольниками объектами природно-предметного окружения.

Ключевые слова: обобщенное процессуальное представление, учебная ситуация, практическая задача, существенное свойство, объекты природно-предметного окружения, научно-соответствующая целостная опытность; деятельностный, компетентностный, интегрированный подходы.

Zaitseva L. I. Theoretical and Methodological Principles of Senior Preschoolers' Scientific and Practical Mastery of Natural and Object Environment. – Printed as manuscript.

Dissertation for a scientific degree of doctor of pedagogical sciences in speciality 13.00.08 – Preschool Pedagogy. – The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, 2013.

In the thesis the development state of the problem under research is studied in the pedagogical theory; the essence of the phenomenon “senior preschoolers’ scientific and practical mastery of natural and object environment” is cleared up. Methodological approaches to senior preschoolers’ scientific and practical mastery of natural and object environment are substantiated. The criteria, indicators and levels of preschoolers’ scientific and practical mastery of natural and object environment are defined and characterized. The didactical principles, stages, contents, forms and methods of preschoolers’ scientific and practical mastery of natural and object environment are revealed and reflected in the structural and functional model. Psychological and pedagogical conditions for senior preschoolers’ scientific and practical mastery of natural and object environment are revealed. The methods of senior preschoolers’ scientific and practical mastery of natural and object environment is aprobated, implemented according to the experimental structural and functional model.

Keywords: generalized procedural conception; educational situation; practical task; essential property; natural and object environment; integrated scientific experience; activity, competence and integrated approaches.