

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**імені ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**  
**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»**

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

**МИКИТЕЙЧУК ХРИСТИНА ІВАНІВНА**

УДК 373.29(438)

**ПІДГОТОВКА ДИТИНИ ДО ШКОЛИ**  
**В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

---

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник

Олійник Марія Іванівна,

доктор педагогічних наук, професор

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

Чернівці-2020

## АНОТАЦІЯ

*Микитейчук Х.І.* Підготовка дитини до школи в системі дошкільної освіти Республіки Польща. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» (011 – Освітні, педагогічні науки). Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці; Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, 2020.

**Актуальність дослідження.** В освітній політиці сучасних європейських країн велика увага приділяється інтеграційним процесам у системах дошкільної і шкільної освіти, підвищенню рівня та якості дошкільного навчання і підготовки дітей до школи як найважливішого чинника їх подальшого освітнього шляху.

В Україні, відповідно до нової редакції Закону «Про дошкільну освіту» (2010), кожна дитина п'ятирічного віку «впродовж року до початку шкільного навчання зобов'язується до освіти, що здійснюється у різних типах дошкільних закладів, навчально-виховних комплексах «дошкільний заклад – початкова школа», у групах п'ятирічок при Центрах розвитку дітей, загальноосвітніх школах та інших установах за єдиними програмами» (Про внесення змін, 2010, с. 545).

Спрямованість на обов'язковість передшкільного навчання актуалізує проблему підготовки дитини до школи. Базовий компонент як державний стандарт дошкільної освіти визначає орієнтири педагогічної діяльності за цим напрямом. Однак, у нашому суспільстві певної усталеності набули різні упередження і викривлені очікування щодо критеріїв готовності дітей до школи, причому вплив цих ідей на деяких батьків і педагогів настільки потужний, що на догоду їм руйнуються головні засади простору дитинства: ініціатива, творчість, право вибору, інтерес, бажання. Кожен ставить свої вимоги: вчителя цікавить насамперед наявність у потенційного першокласника

конкретної суми знань, умінь і навичок; вихователь переймається, щоб до дітей, які розпочинають навчання, не було претензій і щоб вони почували себе комфортно; у батьків – нестерпне бажання навчити дитину читати, писати, рахувати, розв'язувати задачі. Натомість ігноруються закономірності психічного розвитку дитини, вікова сенситивність розвитку різних психічних функцій і якісних новоутворень; відбувається «штучна акселерація»; у дитини знижується, а то й зникає інтерес до навчання ще до його офіційного початку.

Очевидно, що маємо потребу модернізувати означену сферу діяльності, оновити зміст і технології педагогічної діяльності на етапі підготовки до школи відповідно до сучасних тенденцій. На цьому тлі цікавим видається досвід зарубіжних країн, де передшкільна освіта набула популярності й демонструє відповідність європейським стандартам якісної освіти. Зважаючи на географічну та культурну близькість України з Польщею, вектор нашого дослідження спрямований на польську теорію і практику підготовки дітей до школи.

У сучасній українській педагогічній бібліографії проблема підготовки дітей до школи представлена чималою кількістю наукових праць. Серед них акцентуємо увагу на дисертаційних роботах, які відображають результати фундаментальних досліджень в означеній галузі: В. Прокопенко (2002) обґрунтовує технології підготовки шестирічних дітей до навчально-пізнавальної діяльності в школі в умовах комплексу «дошкільний заклад-загальноосвітня школа І ступеня-гімназія»; Л. Федорович (2003), О. Чепка (2006) та С. Уфимцева (2007) висвітлюють спектр прикладних питань підготовки дітей до школи в умовах навчально-виховного комплексу «дошкільний заклад-школа» (наступність ігрових форм навчальної діяльності, умови творчого розвитку дитини тощо); Н. Черепаня (2006) здійснила комплексний теоретичний аналіз організаційно-педагогічних умов підготовки дітей до школи з науковою рефлексією ключових понять проблеми; Т. Бондаренко (2008) і Т. Пантюк (2018) дослідили історико-педагогічний ракурс проблеми. Низка праць, датованих останніми роками, присвячена темі

передшкільної освіти як особливої сполучної ланки дошкільля і початкової школи: в дисертації О. Ковшар (2016) обґрунтовано теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти дітей п'яти років; Т. Степанова (2011) дослідила трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки 1898-2000 рр.

Вартісним для нашого дослідження є компаративний аспект проблеми, висвітлений у дисертаціях польських учених І. Адамек (2001) «Теорія і практика підготовки дітей до школи в умовах розвитку польського дошкільля (друга половина ХІХ віку – 1918 р.)» та Д. Валошек (1999) «Формування готовності дітей до шкільного навчання в Республіці Польща». Ці роботи захищені в Україні та Російській Федерації. Інших порівняльних досліджень проблеми підготовки дитини до школи в Польщі наразі в українській педагогічній науці немає, що засвідчує новизну нашої роботи.

Позаяк, за польським напрямом українськими науковцями виконано низку компаративних досліджень, які висвітлюють різні аспекти освіти й виховання у Республіці Польща, в тому числі й дошкільля: Ю. Антонюк (2017), К. Бінницька (2012), І. Бондаренко (2017), С. Бочаров (2009), А. Василюк (2006), Е. Вільчковський (2010), О. Вознюк (2012), Л. Гриневич (2004), С. Деркач (2007), Т. Деркач-Падясек (2014), Л. Зданевич (2014), О. Карпенко (2017), О. Квас (2012), О. Лугіна (2013), Б. Мажец (2018), Н. Мачинська (2017), В. Мисько (2017), М. Олійник (2015), І. Перепелюк (2018), Н. Савченко (2010), С. Сисоєва (2012), Ю. Федорик (2005), М. Чепіль (Cheril & Mazec, 2018), Й. Шемпрух (2001), М. Шиманська (2016), Ю. Янісів (2016), О. Янкович (2017). Їх результати складають теоретичну основу нашого дослідження й забезпечують цілісне сприймання польської системи освіти і виховання.

Отже, актуальність проблеми підготовки дитини до школи в українській педагогічній теорії і практиці, фаховий інтерес до апробованого зарубіжного досвіду й відсутність досліджень за цим напрямом зумовили вибір теми дисертаційної роботи: **«Підготовка дитини до школи в системі дошкільної освіти Республіки Польща».**

**Мета дослідження** – обґрунтувати теоретичні й дидактичні засади підготовки дитини до школи в Республіці Польща та виявити перспективи творчої реалізації ідей позитивного досвіду в дошкільній освіті України.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Охарактеризувати підготовку дитини до школи як науково-педагогічну проблему й здійснити сутнісний аналіз її основних дефініцій на основі польської літератури.
2. Простежити питання підготовки дитини до школи в освітній політиці Республіки Польща.
3. Висвітлити зміст та методичні основи педагогічної роботи з підготовки дитини до школи в дошкільних закладах Польщі.
4. Актуалізувати ідеї польського досвіду підготовки дітей до школи в умовах модернізації передшкільної освіти України.

**Об'єкт дослідження** – передшкільна освіта у Республіці Польща.

**Предмет дослідження** – педагогічний процес підготовки дитини до школи в дошкільних закладах Республіки Польща.

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає в тому, що *вперше виконано компаративне дослідження педагогічного процесу підготовки дитини до школи в Республіці Польща: простежено розвиток наукових досліджень в галузі підготовки дитини до школи в Польщі в хронологічному й предметному вимірах; систематизовано основні дефініції проблеми та розкрито підходи польських авторів до їх інтерпретації (дошкільна й шкільна зрілість, готовність до школи, інституційна готовність); обґрунтовано соціальний аспект підготовки дитини до школи в дискурсі освітніх реформ Польщі (простежено детермінованість актуальності проблеми тенденціями раннього навчання дітей, обов'язковості передшкільної освіти, дискусіями навколо віку початку шкільної освіти); досліджено дидактичні аспекти підготовки дитини до школи в Польщі (висвітлено теоретичні засади, зміст та методику підготовки дитини до початку навчання читанню і письму, формування математичних компетентностей, підтримки соціально-емоційного розвитку); обґрунтовано інноваційність*

педагогічної діагностики на етапі підготовки дитини до школи в Польщі (аргументовано педагогічний діагноз як обов'язок і складову професійної діяльності вихователя дошкільного закладу, систематизовано й охарактеризовано діагностичні методики).

*Подальшого розвитку* набули положення щодо доцільності вивчення конструктивного зарубіжного досвіду дошкільної освіти для модернізації вітчизняної галузі.

*До наукового обігу введено* маловідомі в Україні дослідження, які розширюють межі наукового пізнання про польську теорію і практику підготовки до школи (А. Бжезінська, Б. Вілгоцька-Оконь, Е. Грущик-Кольчинська, С. Гуз, М. Дмоховська, Д. Клус-Станська, І. Кайзер, А. Клім-Клімашевська, У. Ошва, Б. Сурма, С. Шуман).

**Практичне значення дослідження.** Систематизовані й адаптовані до вимог організації освітнього процесу в закладах вищої освіти науково-теоретичні положення дисертації слугують інноваційним доповненням до змісту навчальних курсів, передбачених освітньою програмою підготовки фахівців за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» («Теорія та історія дошкільної педагогіки», «Педагогіка дошкільна», «Дошкільна лінгводидактика», «Теорія і методика формування елементарних математичних уявлень», «Технології галузі дошкільної освіти», «Освітня політика», «Теорія і методика співпраці з родинами», «Наступність закладу дошкільної освіти і початкової школи»).

Розроблені за результатами дослідження навчально-методичні матеріали для проведення лекційних і семінарських занять, скомпонований бібліографічний покажчик і методичний посібник із зразками предметних методик підготовки дитини до школи використовуються для організації самостійної та індивідуальної науково-дослідної роботи студентів, написання курсових і магістерських проектів, а також під час виробничої педагогічної практики в закладах дошкільної освіти та науково-педагогічної магістерської практики.

Результати дослідження можуть бути широко використані в масовій практиці підготовки до школи дітей старшого дошкільного віку (в дошкільних установах, навчально-виховних комплексах «дошкільний заклад-початкова школа», Центрах розвитку дітей тощо); у системі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів.

**Структура й обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (333 позиції, з них 260 – польською мовою) та 5 додатків. Загальний обсяг дисертації – 278 сторінок, з них основного тексту – 208 сторінок, 1 рисунок на 1 сторінці.

У **вступі** обґрунтовано актуальність та доцільність дослідження; його зв'язок з науковими програмами, планами й темами; визначено об'єкт, предмет, мету, завдання і методи дослідження; представлено джерельну базу; висвітлено наукову новизну та практичне значення одержаних результатів, апробацію та впровадження результатів дослідження; зазначено особистий внесок здобувача; подано структуру й обсяг дисертаційної роботи.

У першому розділі «**Теоретичні засади проблеми підготовки дітей до школи в Республіці Польща**» охарактеризовано підготовку дитини до школи як науково-педагогічну проблему, здійснено сутнісний аналіз її основних дефініцій, висвітлено розвиток питання в освітній політиці Республіки Польща щодо дошкільної і початкової ланок освіти.

У другому розділі «**Зміст та методичні основи педагогічної роботи з підготовки дитини до школи в дошкільних закладах Республіки Польща**» висвітлено теоретичні й дидактичні засади підготовки дитини до початку читання і письма; підготовки до початку математичної освіти; підтримки соціального розвитку; розкрито сутність педагогічної діагностики на етапі підготовки дитини до школи; визначені й охарактеризовані можливі шляхи використання ідей польського досвіду підготовки дітей до школи в умовах модернізації передшкільної освіти України.

**Ключові слова:** підготовка дитини до школи, передшкільна освіта, шкільна готовність, «нульовий» рік навчання в Республіці Польща.

## ABSTRACT

*Mykyteychuk Kh. I.* Preparation of Child for School in System of Preschool Education of the Republic of Poland. – Qualificative research paper as a manuscript.

The thesis for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences (Doctor of Philosophy) in the specialty 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy (011 – Educational, Pedagogical Sciences). Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi; Lviv Polytechnic National University, Lviv, 2020.

**Research topicality.** In the educational policy of modern European countries, much attention is paid to integration processes in preschool and school education, improving the level and quality of preschool education and preparing children for school as the most important factor in their further educational path.

In Ukraine, according to the new version of the Law On Preschool Education (2010), every five-year-old child during the year before school is committed to education, which is carried out in different types of preschools, educational complexes of ‘preschool institution – primary school’ type, in groups of five-year-olds at Children’s Development Centers, secondary schools and other institutions under the same programs (Про внесення змін, 2010, с. 545).

The focus on compulsory pre-school education raises the issue of preparing a child for school. The basic component as the state standard of preschool education determines the guidelines of pedagogical activity in this field. However, in our society, there are some prejudices and distorted expectations about the criteria of children’s readiness for school, and the impact of these ideas on some parents and teachers is so strong that to please them destroys the basic principles of childhood space: initiative, creativity, choice, interest, desire. Everyone makes their own demands: the teacher is primarily interested in the presence of a specific amount of knowledge, skills, and abilities of a potential first-grader; the educator makes sure that there are no complaints about the children starting school and that they feel



comfortable; parents have an unbearable desire to teach their children to read, write, count, and solve problems. Instead, the laws of mental development of a child, age sensitivity of development of various mental functions, and qualitative new growths are ignored; there is an ‘artificial acceleration’; the child’s interest in learning decreases, or even disappears before it officially begins.

Obviously, we need to modernize this area of activity, update the content and technology of pedagogical activities in preparation for school in accordance with current trends. Against this background, the experience of foreign countries, where preschool education has gained popularity and demonstrates compliance with the European standards of quality education, seems interesting. Given the geographical and cultural proximity of Ukraine to Poland, the vector of our study is aimed at the Polish theory and practice of preparing children for school.

In the modern Ukrainian pedagogical bibliography, the problem of preparation of children for school is presented by a considerable quantity of scientific works. Among them, we focus on dissertations that reflect the results of basic research in this area: V. Prokopenko (2002) substantiates the technologies of preparation of six-year-old children for educational and cognitive activities at school in the conditions of the «preschool-secondary school of the first degree-gymnasium» complex; L. Fedorovych (2003), O. Chepka (2006), and S. Ufimtseva (2007) cover the range of applied issues of preparing children for school in the «preschool-school» educational complex (continuity of game forms of educational activities, the conditions of creative development of a child, and others); N. Cherepania (2006) carried out a comprehensive theoretical analysis of organizational and pedagogical conditions for preparing children for school with scientific reflection on key concepts of the problem; T. Bondarenko (2008) and T. Pantiuk (2018) investigated the historical and pedagogical perspective of preparing children for school in domestic educational practice. Several works dated in recent years are devoted to the topic of preschool education as a special link between preschool and primary school: in the dissertation of O. Kovshar (2016) theoretical and methodical bases of the organization of preschool education of five-year-old children are substantiated; T. Stepanova (2011)

investigated the transformation of the content of preschool education in the history of domestic preschool pedagogy in 1898-2000.

The comparative aspect of the problem, covered in the dissertations of the Polish scientists, is valuable for our research: I. Adamek (2001), *Theory and Practice of Preparing Children for School in Conditions of Polish Preschool Development* (second half of the XIX century - 1918) and D. Valoshek (1999), *Formation of Children's Readiness for School in the Republic of Poland*. These works are defended in Ukraine and the Russian Federation. There are currently no other comparative studies of the problem of preparing a child for school in Poland in the Ukrainian pedagogical science, which testifies to the novelty of our work.

However, in the Polish aspect, the Ukrainian scientists have conducted a number of comparative studies, which cover various aspects of education and upbringing in the Republic of Poland, including preschool: Y. Antoniuk (2017), K. Binnytska (2012), I. Bondarenko (2017), S. Bocharov (2009), A. Vasyliuk (2006), E. Vilchkovskyi (2010), O. Vozniuk (2012), L. Hrynevych (2004), S. Derkach (2007), T. Derkach-Padiasek (2014), L. Zdanevych (2014), O. Karpenko (2017), O. Kvas (2012), O. Luhina (2013), B. Mazhiets (2018), N. Machynska (2017), V. Mysko (2017), M. Oliynyk (2015), I. Perepeliuk (2018), N. Savchenko (2010), S. Sysoyeva (2012), Y. Fedoryk (2005), M. Chepil (Chepil & Mazec, 2018), Y. Shemprukh (2001), M. Shymanska (2016), Yu. Yanisiv (2016), O. Yankovych (2017). Their results form the theoretical basis of our study and provide a holistic perception of the Polish education system.

Thus, the urgency of the problem of preparing a child for school in the Ukrainian pedagogical theory and practice, professional interest in the tested foreign experience, and the lack of research in this area led to the choice of the topic of the dissertation: **Preparation of Child for School in System of Preschool Education of the Republic of Poland.**

**The aim of the research** is to substantiate theoretical and didactic bases of preparation of a child for school in the Republic of Poland and to reveal prospects of

creative realization of ideas of positive experience in the preschool education of Ukraine.

According to the aim of the research, the following objectives have been identified:

1. To characterize the preparation of a child for school as scientific and pedagogical problem and to carry out the essential analysis of its basic definitions based on the Polish literature.
2. To trace the issue of preparing a child for school in the educational policy of the Republic of Poland.
3. To highlight the content and methodological foundations of pedagogical work on preparing children for school in preschool institutions in Poland.
4. To actualize the ideas of the Polish experience of preparing children for school in the conditions of modernization of preschool education in Ukraine.

**The object of the research** is the preschool education in the Republic of Poland.

**The subject of the research** is pedagogical process of preparing a child for school in preschool institutions of the Republic of Poland.

**Scientific novelty of the results obtained** lies in the fact that *for the first time* the comparative study of the pedagogical process of preparing a child for school in the Republic of Poland *was performed*: the development of scientific research in the field of preparing a child for school in Poland in chronological and subject dimensions *is traced*; the main definitions of the problem are systematized and the approaches of the Polish authors to their interpretation *are revealed* (preschool and school maturity, readiness for school, institutional readiness); the social aspect of preparing a child for school in the discourse of educational reforms in Poland *is substantiated* (the determinism of the urgency of the problem by trends in early childhood education, compulsory preschool education, discussions about the age of school education); didactic aspects of preparation of a child for school in Poland *are investigated* (theoretical bases, maintenance, and technique of preparation of a child for the beginning of training to reading and writing, formation of mathematical

competences, support of social and emotional development are covered); the innovativeness of pedagogical diagnostics at the stage of preparation of a child for school in Poland *is substantiated* (pedagogical diagnosis is argued as a duty and a component of professional activity of a preschool teacher, diagnostic methods are systematized and characterized).

Provisions on the expediency of studying the constructive foreign experience of preschool education for the modernization of the domestic field *gained further development*.

Little-known researches in Ukraine *are introduced into scientific circulation*, which expands the limits of scientific knowledge about the Polish theory and practice of preparation for school. (A. Bzhezinska, B. Vilgotska-Okon, E. Hrushchyk-Kolchynska, S. Guz, M. Dmokhovska, D. Klus-Stanska, I. Kayzer, A. Klim-Klimashevskaya, U. Oshva, B. Surma, S. Shuman).

**Practical value of the research.** Systematized and adapted to the requirements of the organization of the educational process in higher education institutions scientific and theoretical provisions of the dissertation serve as an innovative addition to the content of training courses provided by the educational program of training in the specialty 012 Preschool Education (Theory and History of Preschool Pedagogy, Preschool Pedagogy, Preschool Language Didactics, Theory and Methods of Formation of Elementary Mathematical Concepts, Technologies of Preschool Education, Educational Policy, Theory and Methods of Cooperation with Families, Succession of Preschool and Primary School).

According to the results of the research, educational and methodical materials for lectures and seminars, a compiled bibliographic index and methodical manual with samples of subject methods of preparing a child for school are used to organize independent and individual research work of students, writing course and master projects, as well as during industrial pedagogical placement in preschool education and scientific-pedagogical master's practice.

The results of the study can be widely used in the mass practice of preparation for school of older preschool children (in preschool institutions, 'preschool-primary

school' educational complexes, Children's Development Centers, and others); in the system of postgraduate education and advanced training of educators of preschool education institutions and primary school teachers.

**The structure and volume of the thesis.** The paper consists of the introduction, two chapters, conclusions, references (333 items, 260 of them are in the Polish language) and 5 appendices. Total volume of the thesis is 278 pages, main content containing 208 pages, 1 figure on 1 page.

In the **introduction**, the topicality and relevance of the research are justified; its connection with scientific programs, plans, and topics is clarified; object, subject, aim, objectives, and methods of the research are defined; the source base is presented; the scientific novelty and practical significance of the results, testing and implementation of the research results are highlighted; personal author's contribution is defined; structure of the submitted thesis is presented.

In the first chapter, **Theoretical Foundations of Problem of Preparing Children for School in the Republic of Poland**, the preparation of a child for school as a scientific and pedagogical problem is characterized, the essential analysis of its basic definitions is carried out, the development of the question in the educational policy of the Republic of Poland concerning preschool and primary levels of education is covered.

The second chapter, **Content and Methodical Foundations of Pedagogical Work on Preparation of Child for School in Preschool Institutions of the Republic of Poland**, covers the theoretical and didactic bases of preparation of a child for the beginning of reading and writing; preparation for the beginning of mathematical education; support for social development; the essence of pedagogical diagnostics at the stage of preparation of a child for school; identifies and characterizes possible ways to use the ideas of the Polish experience of preparing children for school in the modernization of preschool education in Ukraine.

**Key words:** preparation of a child for school, preschool education, school readiness, «zero» year of study in the Republic of Poland.

**СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**  
**Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації**

**Статті у виданнях, що включені до наукометричних баз даних**

1. Tymchuk L., Perepeliuk I., Marusynets M., Mykyteihcuk K. Organizational and pedagogical conditions of preschool educational institution and family partnership in the Republic of Poland. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2019. Vol. 11. №3. P.290-307.
2. <sup>1</sup>Mykyteychuk K. The school education system reforms in modern Poland. *Comparative Professional Pedagogy*. 8 (2). 2018. P.134-142.

**Статті у наукових фахових виданнях України**

3. Микитейчук Х. Теоретичні засади підготовки дитини до початку читання в Польщі. *Наукові записки. Випуск 188. Серія:Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. С.189-193.
4. Чорней І., Микитейчук Х. Роль педагогічної практики в професійному становленні майбутнього педагога. *Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип.530. Педагогіка та психологія*. - Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 2010. С. 183-189.
5. Олійник М., Микитейчук Х. Теоретичні засади організації методичної роботи в дошкільному навчальному закладі. *Вісник Прикарпатського університету: Педагогіка. Випуск XL*. Івано-Франківськ, 2011. С.129-132.

**Статті в інших виданнях України**

6. Перепелюк І., Микитейчук Х., Олійник Р. Організація інклюзивного освітнього середовища як проблема психолого-педагогічних досліджень. *Молодий вчений*. 2019. № 7.1 (71.1). С.59-64.

**Опубліковані праці апробаційного характеру**

7. Микитейчук Х. Двопрофільна підготовка вчителя – умова забезпечення наступності між дошкільним закладом і початковою школою в Польщі. Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі:

---

<sup>1</sup>Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України

Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 17 травня 2019р.). Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 2019. С.84-88.

8. Mykyteychuk K. Ukrainian Classic Pedagogues about the School Readiness of a Child. *Całozyciowe uczenie i stawanie się perspektywa teoretyczno – praktyczna*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2018r. 668 p. P.149-159.

9. Микитейчук Х. Сутнісний аналіз поняття «підготовка дитини до школи». *Якісна освіта в Україні: тенденції, проблеми, перспективи: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 26-28 жовтня 2017 р.)*. Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 2017. С.78-82.

10. Микитейчук Х. Ділова гра як засіб професійної підготовки майбутніх педагогів. *Актуальні проблеми та перспективи розвитку дошкільної освіти і професійної підготовки педагогічних кадрів у контексті Євроінтеграційних процесів. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Чернівці, 12-13 травня 2016 р.)*. Чернівці. 2016. С. 89-92.

11. Mykyteychuk K. «School readiness of the child» as a pedagogical category: the theoretical analysis. In Clipa O. (ed.), *Studies and Current Trends in Science of Education*. Suceava, Romania, 2017. P. 278-285.

## ЗМІСТ

|   |     |
|---|-----|
| <b>АНОТАЦІЯ</b> .....   | 2   |
| <b>ABSTRACT</b> .....   | 8   |
| <b>ВСТУП</b> .....  | 17  |
| <b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА</b> .....   | 25  |
| 1.1. Підготовка до школи як предмет наукових досліджень .....   | 25  |
| 1.2. Дефінітивний аналіз проблеми підготовки дитини до школи в польській педагогічній літературі .....                                    | 48  |
| 1.3. Підготовка дітей до школи в контексті освітніх реформ Республіки Польща .....  | 65  |
| Висновки до першого розділу .....   | 79  |
| <b>РОЗДІЛ 2. ЗМІСТ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ПІДГОТОВКИ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ В ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА</b> ..... | 82  |
| 2.1. Підготовка дитини до початку читання і письма .....  | 82  |
| 2.1.1. Теоретичні засади підготовки дитини до початку читання і письма  | 82  |
| 2.1.2 Навчально-методична діяльність щодо підготовки дітей дошкільного віку до навчання читати та писати .....                            | 97  |
| 2.2. Дидактичні аспекти підготовки дитини до вивчення математики .....  | 127 |
| 2.3. Підтримка соціального розвитку дітей .....   | 153 |
| 2.4. Педагогічна діагностика на етапі підготовки дитини до школи.....   | 172 |
| 2.5. Шляхи використання ідей польського досвіду в умовах модернізації передшкільної освіти України .....                                  | 187 |
| Висновки до другого розділу .....   | 201 |
| <b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b> .....  | 205 |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....   | 209 |
| <b>ДОДАТКИ</b> .....  | 236 |



## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** В освітній політиці сучасних європейських країн велика увага приділяється інтеграційним процесам у системах дошкільної і шкільної освіти, підвищенню рівня та якості дошкільного навчання і підготовки дітей до школи як найважливішого чинника їх подальшого освітнього шляху.

В Україні, відповідно до нової редакції Закону «Про дошкільну освіту» (2010), кожна дитина п'ятирічного віку «впродовж року до початку шкільного навчання зобов'язується до освіти, що здійснюється у різних типах дошкільних закладів, навчально-виховних комплексах «дошкільний заклад – початкова школа», у групах п'ятирічок при Центрах розвитку дітей, загальноосвітніх школах та інших установах за єдиними програмами» (Про внесення змін, 2010, с. 545).

Спрямованість на обов'язковість передшкільного навчання актуалізує проблему підготовки дитини до школи. Базовий компонент як державний стандарт дошкільної освіти визначає орієнтири педагогічної діяльності за цим напрямом. Однак, у нашому суспільстві певної усталеності набули різні упередження і викривлені очікування щодо критеріїв готовності дітей до школи, причому вплив цих ідей на деяких батьків і педагогів настільки потужний, що на догоду їм руйнуються головні засади простору дитинства: ініціатива, творчість, право вибору, інтерес, бажання. Кожен ставить свої вимоги: вчителя цікавить насамперед наявність у потенційного першокласника конкретної суми знань, умінь і навичок; вихователь переймається, щоб до дітей, які розпочинають навчання, не було претензій і щоб вони почували себе комфортно; у батьків – нестерпне бажання навчити дитину читати, писати, рахувати, розв'язувати задачі. Натомість ігноруються закономірності психічного розвитку дитини, вікова сенситивність розвитку різних психічних функцій і якісних новоутворень; відбувається «штучна акселерація»; у дитини знижується, а то й зникає інтерес до навчання ще до його офіційного початку.

Очевидно, що маємо потребу модернізувати означену сферу діяльності, оновити зміст і технології педагогічної діяльності на етапі підготовки до школи відповідно до сучасних тенденцій. На цьому тлі цікавим видається досвід зарубіжних країн, де передшкільна освіта набула популярності й демонструє відповідність європейським стандартам якісної освіти. Зважаючи на географічну та культурну близькість України з Польщею, вектор нашого дослідження спрямований на польську теорію і практику підготовки дітей до школи.

У сучасній українській педагогічній бібліографії проблема підготовки дітей до школи представлена чималою кількістю наукових праць. Серед них акцентуємо увагу на дисертаційних роботах, які відображають результати фундаментальних досліджень в означеній галузі: В. Прокопенко (2002) обґрунтовує технології підготовки шестирічних дітей до навчально-пізнавальної діяльності в школі в умовах комплексу «дошкільний заклад-загальноосвітня школа I ступеня-гімназія»; Л. Федорович (2003), О. Чепка (2006) та С. Уфимцева (2007) висвітлюють спектр прикладних питань підготовки дітей до школи в умовах навчально-виховного комплексу «дошкільний заклад-школа» (наступність ігрових форм навчальної діяльності, умови творчого розвитку дитини тощо); Н. Черепаня (2006) здійснила комплексний теоретичний аналіз організаційно-педагогічних умов підготовки дітей до школи з науковою рефлексією ключових понять проблеми; Т. Бондаренко (2008) і Т. Пантюк (2018) дослідили історико-педагогічний ракурс підготовки дітей до школи у вітчизняній освітній практиці. Низка праць, датованих останніми роками, присвячена темі передшкільної освіти як особливої сполучної ланки дошкілля і початкової школи: в дисертації О. Ковшар (2016) обґрунтовано теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти дітей п'яти років; Т. Степанова (2011) дослідила трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки 1898-2000 рр.

Вартісним для нашого дослідження є компаративний аспект проблеми, висвітлений у дисертаціях польських учених І. Адамек (2001) «Теорія і практика підготовки дітей до школи в умовах розвитку польського дошкілля (друга половина ХІХ віку – 1918 р.)» та Д. Валошек (1999) «Формування готовності дітей до шкільного навчання в Республіці Польща». Ці роботи захищені в Україні та Російській Федерації. Інших порівняльних досліджень проблеми підготовки дитини до школи в Польщі наразі в українській педагогічній науці немає, що засвідчує новизну нашої роботи.

Позаяк, за польським напрямом українськими науковцями виконано низку компаративних досліджень, які висвітлюють різні аспекти освіти й виховання у Республіці Польща, в тому числі й дошкілля (Ю. Антонюк, К. Бінницька, І. Бондаренко, С. Бочаров, А. Василюк, А. Вільчковська, Е. Вільчковський, О. Вознюк, Л. Гриневич, С. Деркач, Т. Деркач-Падясек, Л. Зданевич, О. Карпенко, О. Квас, О. Лугіна, Б. Мажец, Н. Мачинська, В. Мисько, М. Олійник, В. Пасічник, І. Перепелюк, Н. Савченко, С. Сисоєва, М. Скотна, Ю. Федорик, М. Чепіль, Й. Шемпрух, М. Шиманська, Ю. Янісів, О. Янкович). Їх результати складають теоретичну основу нашого дослідження й забезпечують цілісне сприймання польської системи освіти і виховання.

Отже, актуальність проблеми підготовки дитини до школи в українській педагогічній теорії і практиці, фаховий інтерес до апробованого зарубіжного досвіду й відсутність досліджень за цим напрямом зумовили вибір теми дисертаційної роботи: **«Підготовка дитини до школи в системі дошкільної освіти Республіки Польща»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дослідження є складовою науково-дослідної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, яку виконують кафедра педагогіки та методики початкової освіти («Теоретико-методологічні та методичні інновації у професійно-педагогічній підготовці фахівців у контексті вимог входження в міжнародний освітній простір» № 0116U007044) та кафедра педагогіки та психології дошкільної освіти («Тенденції розвитку сучасної

дошкільної освіти: імплементація Європейського досвіду у вітчизняну педагогічну практику» № 0116U006150).

Тему дисертації затверджено (протокол №5 від 26 грудня 2012) та уточнено (протокол №7 від 21 березня 2018) вченою радою факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія.

**Мета дослідження** – обґрунтувати теоретичні й дидактичні засади підготовки дитини до школи в Республіці Польща та виявити перспективи творчої реалізації ідей позитивного досвіду в дошкільній освіті України.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Охарактеризувати підготовку дитини до школи як науково-педагогічну проблему й здійснити сутнісний аналіз її основних дефініцій на основі польської літератури.
2. Простежити питання підготовки дитини до школи в освітній політиці Республіки Польща.
3. Висвітлити зміст та методичні основи педагогічної роботи з підготовки дитини до школи в дошкільних закладах Польщі.
4. Актуалізувати ідеї польського досвіду підготовки дітей до школи в умовах модернізації передшкільної освіти України.

**Об'єкт дослідження** – передшкільна освіта у Республіці Польща.

**Предмет дослідження** – педагогічний процес підготовки дитини до школи в дошкільних закладах Республіки Польща.

**Методи дослідження.** У процесі наукового пошуку використано комплекс методів: загальнонаукові (аналіз і систематизація бібліографії проблеми підготовки дитини до школи; аналіз, систематизація та узагальнення науково-теоретичних матеріалів для розкриття сутності досліджуваної проблеми та її основних дефініцій; проблемно-цільовий аналіз законодавчих і нормативних актів, матеріалів періодичної преси та мережі Інтернет для висвітлення питання підготовки дітей до школи в контексті польських освітніх реформ; узагальнення та класифікація дидактичних аспектів підготовки дитини

до школи в Польщі); історичні (хронологічний та ретроспективний – для історіографічного аналізу розвитку проблеми підготовки до школи в педагогічній науці); компаративний аналіз, прогностика й екстраполяція (опис можливостей творчого використання ідей позитивного польського досвіду в українській теорії і практиці підготовки дитини до школи); емпіричні (обсерваційні – спостереження за роботою дошкільних закладів у польських містах (Кельци, Радом, Краків, Ярослав), діагностичні – анкетування, бесіди з педагогами, вивчення документації з метою збору первинної педагогічної інформації щодо окремих питань функціонування передшкільної освіти в Польщі й Україні).

**Джерельна база дослідження:** нормативно-правові документи, які регулюють дошкільну освіту в Республіці Польща; довідкова література; українські монографічні й періодичні видання, дисертаційні роботи та наукові публікації з проблем підготовки дитини до школи; оригінальні науково-дослідницькі праці польських учених у галузі теорії і практики передшкільної освіти; навчально-методична література; публікації фахової періодики; робоча документація педагогів дошкільних закладів.

Використано фонди наукових бібліотек польських закладів вищої освіти (Педагогічного Університету ім. Комісії Національної Освіти та Ягеллонського Університету (Краків), Університету імені Яна Кохановського в Кельцах), Вищої школи соціальних наук і технологій в Радомі), українських бібліотек (Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, Наукової бібліотеки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича); а також матеріали інформаційних інтернет-ресурсів (веб-сайти Міністерства національної освіти Республіки Польща, громадських організацій, педагогічних спільнот, дошкільних закладів, персональні блоги польських педагогів; он-лайн бібліотеки).

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає в тому, що *вперше виконано компаративне дослідження педагогічного процесу підготовки дитини до школи в Республіці Польща: простежено розвиток наукових досліджень в*

галузі підготовки дитини до школи в Польщі в хронологічному й предметному вимірах; *систематизовано* основні дефініції проблеми та розкрито підходи польських авторів до їх інтерпретації (дошкільна й шкільна зрілість, готовність до школи, інституційна готовність); *обґрунтовано* соціальний аспект підготовки дитини до школи в дискурсі освітніх реформ Польщі (простежено детермінованість актуальності проблеми тенденціями раннього навчання дітей, обов'язковості передшкільної освіти, дискусіями навколо віку початку шкільної освіти); *досліджено* дидактичні аспекти підготовки дитини до школи в Польщі (висвітлено теоретичні засади, зміст та методику підготовки дитини до початку навчання читанню і письму, формування математичних компетентностей, підтримки соціально-емоційного розвитку); *обґрунтовано* інноваційність педагогічної діагностики на етапі підготовки дитини до школи в Польщі (аргументовано педагогічний діагноз як обов'язок і складову професійної діяльності вчителя дошкільного закладу, систематизовано й охарактеризовано діагностичні методики).

*Подальшого розвитку* набули положення щодо доцільності вивчення конструктивного зарубіжного досвіду дошкільної освіти для модернізації вітчизняної галузі.

*До наукового обігу введено* маловідомі в Україні дослідження, які розширюють межі наукового пізнання про польську теорію і практику підготовки до школи (А. Бжезінська, Б. Вілгоцька-Оконь, Е. Грущик-Кольчинська, С. Гуз, М. Дмоховська, Д. Клус-Станська, І. Кайзер, А. Клім-Клімашевська, У. Ошва, Б. Сурма, С. Шуман).

**Практичне значення дослідження.** Систематизовані й адаптовані до вимог організації освітнього процесу в закладах вищої освіти науково-теоретичні положення дисертації слугують інноваційним доповненням до змісту навчальних курсів, передбачених освітньою програмою підготовки фахівців за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» («Теорія та історія дошкільної педагогіки», «Педагогіка дошкільна», «Дошкільна лінгводидактика», «Теорія і методика формування елементарних математичних

уявленнь», «Технології галузі дошкільної освіти», «Освітня політика», «Теорія і методика співпраці з родинами», «Наступність закладу дошкільної освіти і початкової школи»).

Розроблені за результатами дослідження навчально-методичні матеріали для проведення лекційних і семінарських занять, скомпонований бібліографічний покажчик і методичний посібник із зразками предметних методик підготовки дитини до школи використовуються для організації самостійної та індивідуальної науково-дослідної роботи студентів, написання курсових і магістерських проєктів, а також під час виробничої педагогічної практики в закладах дошкільної освіти та науково-педагогічної магістерської практики.

Результати дослідження можуть бути широко використані в масовій практиці підготовки до школи дітей старшого дошкільного віку (в дошкільних установах, навчально-виховних комплексах «дошкільний заклад-початкова школа», Центрах розвитку дітей тощо); у системі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів.

**Результати дослідження впроваджено** в освітній процес Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка №184 від 25.05.2020), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка №17/17-1026 від 26.05.2020), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка №52 від 01.06.2020), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка №1106 від 05.06.2020), Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка №1529-Н від 19.06.2020).

**Особистий внесок здобувача.** В опублікованій праці (Tymchuk, Perereliuk, Marusynets, & Mykyteihcuk, 2019) автором досліджено польський досвід партнерської взаємодії батьків і вихователів у підготовці дитини до школи; в статті (Чорней, & Микитейчук, 2010) окреслено зміст завдань щодо ознайомлення студентів у ході проходження педагогічної практики зі станом

організації підготовчої навчальної роботи з дітьми передшкільного віку; в змісті статті (Олійник, & Микитейчук, 2011) авторів належить частка, що конкретизує роль методичної роботи в забезпеченні наступності дошкільного закладу й початкової школи.

**Апробація результатів дослідження.** Результати дослідження оприлюднені в доповідях на міжнародних науково-практичних конференціях: «Актуальні проблеми та перспективи розвитку дошкільної освіти і професійної підготовки педагогічних кадрів у контексті євроінтеграційних процесів» (Чернівці, 2016); «Якісна освіта в Україні: тенденції, проблеми, перспективи» (Чернівці, 2017); «Social inclusion, stress and wellbeing of families with disabled children in Europe (Suceava, Romania, 2017)»; «Studies and Current Trends in Science of Education» (Suceava, Romania, 2017); «Całozyciowe uczenie i stawanie się perspektywa teoretyczno-praktyczna» (Kielce, Poland, 2018); «Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі» (Чернівці, 2019); «Соціальна робота: виклики сьогодення» (Тернопіль, 2019); Регіональному теоретико-практичному семінарі «Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності» (Львів, 2017).

Результати дисертаційного дослідження обговорювалися під час наукових семінарів кафедри педагогіки та методики початкової освіти, кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти (2012-2020 рр.).

**Публікації.** Основні положення висвітлені в 11-ти публікаціях, з яких: 2 статті у виданнях, що включені до наукометричних баз даних (з них 1 водночас належить до переліку наукових фахових видань України), 3 статті у виданнях, що належать до переліку наукових фахових видань України, 1 – в іншому виданні України, 5 – апробаційного характеру.

**Структура й обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (333 позиції, з них 260 – польською мовою) та 5 додатків. Загальний обсяг дисертації – 278 сторінок, з них основного тексту – 208 сторінок, 1 рисунок на 1 сторінці.



# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ

### ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ В ПОЛЬСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

#### 1.1. Підготовка дитини до школи як предмет наукових досліджень

У педагогічній теорії і практиці проблема підготовки дитини до навчання в школі є однією з тих, чия актуальність не обмежується часовими чи географічними рамками. Тому предмет нашого дослідження – підготовку дітей до школи в Польщі – вважаємо доцільним розглядати не відокремлено, а в контексті класичної педагогіки, яка акумулює спільні для різних народів знання і традиції, а також крізь призму вітчизняного досвіду, що є визначальним для первинного осмислення сутності означеної проблеми.

Виходячи з таких міркувань, звернемося до авторів і праць, дотичних прямо чи опосередковано до предмету нашого наукового пошуку. Їх аналіз здійснимо в такій послідовності: 1) здобутки класичної педагогіки; 2) вітчизняні дослідження; 3) польські студії. Слідуючи такій логіці, з'ясуємо ступінь дослідженості порушеної проблеми й водночас представимо її бібліографію.

Джерела з історії педагогіки засвідчують, що ідеї підготовки дитини до навчання в школі, осмислення критеріїв шкільної зрілості чи готовності, мають довгу історію. Так, в одній з відомих праць чеського педагога Я. Коменського «Материнська школа» (1832), що належить до першокласних творів світової педагогічної літератури, фактично представлена програма підготовки дитини до школи. Позначивши поняттям «материнська школа» теорію і практику сімейного виховання дітей до 6-ти років, Я. Коменський описав систему знань з різних предметів, які дитина має засвоїти ще до школи (Коменський, 1982, с. 442-445). І у цьому процесі наголошував саме на участі батьків, вважаючи, що вони «повинні віддавати своїх дітей для освіти в школу свідомо й передусім самі повинні подумати, що вони мають робити... Нерозумно роблять ті батьки, - застерігав педагог, - які без будь-якої підготовки ведуть своїх дітей до шкіл,

ніби худобу до череди; нехай потім шкільний учитель мучиться з ними...» (Коменський, с. 22).

Водночас Я. Коменський застерігав батьків, щоб не поспішали із переходом дітей до загальної школи раніше 6-річного віку. В одному з розділів – «Яким чином батьки повинні готувати своїх дітей до школи» – він сформулював ознаки, за якими можна визначити готовність дитини до шкільного навчання: 1) дитина засвоїла необхідний перелік знань, умінь і навичок, передбачених материнською школою; 2) дитина уважна, здатна мислити над питаннями, які пропонуються, володіє здатністю міркувати; 3) в дитини є прагнення до навчання, до більш високої освіти (Коменський, 1982, с. 239).

Висловлені Я. Коменським ідеї набували подальшого теоретичного узагальнення і практичного втілення як у зарубіжній, так і вітчизняній педагогіці.

Французький філософ-просвітителі Ж. Ж. Руссо, засновник теорії природовідповідного виховання, наголошував на необхідності виховання й освіти дітей з раннього віку: «Поки дитина ще не знає нічого, є час підготувати все, що до неї наближається» (Історія дошкільної, 1990, с. 50).

Конкретні завдання і зміст підготовки дитини до школи визначив швейцарський педагог Й. Г. Песталоцці: «Дитині потрібно дати значні реальні знання і знання в галузі мови, перш, ніж доцільно буде навчати її читання або хоч би складів. У ранньому віці діти потребують психологічно обґрунтованого керівництва для розумного спостереження усіх предметів... Діти повинні дуже добре повправлятися у спостереженні й мові, перш, ніж стане доцільним переводити їх від живого споглядання самих предметів до споглядання мертвих образів предметів – друкованих і рукописних слів» (Історія дошкільної, 1990, с. 64).

Бельгієць О. Декролі звертав увагу вихователів на важливість занять, проведених ними, для подальшої освіти дитини: «.. вони можуть бути відправною точкою для пов'язаних між собою вправ, які дають привід для

численних асоціацій, ідей і підготовлюють розумовий матеріал для майбутніх синтезів» (Історія дошкільної, 1990, с. 133).

Предметно про підготовку дитини до школи висловлювався і вітчизняний класик К. Ушинський. У статті «Про час початку навчання» він навів конкретні показники готовності дитини до школи, такі як: 1) бажання малювати в зошиті, 2) здатність зосереджувати увагу на одному предметі, слухати й чути, що говорять, 3) висловлюватися не уривчасто, а повними реченнями (Ушинський, 1983, с. 215).

К. Ушинський вказував на шкідливість крайнощів у початку навчання дитини – занадто раннє включення в освітній процес, так як і пізнє, негативно впливає на загальний розвиток дитини. На його думку, початок систематичного навчання варто здійснювати на сьомому році життя дитини і важливо, щоб це було цікавим для неї (Ушинський, 1983, с.215).

Аналогічні акценти зроблені й С. Русовою, яку об'єктивно вважають засновницею українського дошкілля. В дитячому садку, – зазначала вона, – основне – не вчити дитину, пропонуючи їй готові знання, а «розворушити цікавість, виховувати її почуття», збудити духовні сили, й таким чином, підготувати її до навчально-пізнавальної діяльності в школі, до саморозвитку (Русова, 1997).

Про важливість «року, який передував навчанню за партою», наголошував український педагог В. Сухомлинський. Це якраз період, – підкреслював класик, – потрібний вчителю для доброго пізнання кожної дитини, глибокого вивчення індивідуальних особливостей сприймання, мислення і розумової праці. «Перш, ніж давати знання, треба навчити думати, сприймати, спостерігати. Треба також добре знати індивідуальні особливості здоров'я кожного учня – без цього не можна нормально вчити» (Сухомлинський, 1977, с. 19).

В. Сухомлинський створив і впровадив у Павлишській школі в 1950-х роках оригінальну систему підготовки дітей до навчання під назвою «школа радості», призначену для шестирічних дошкільнят за рік до офіційного початку

навчання. Заняття відбувалися не в приміщенні, а під блакитним небом, не обмежувалися строгим регламентом; діти просто спілкувалися з учителем, не скуті програмами, навчальним планом; у якості педагогічних засобів використовувався увесь арсенал краси навколишньої природи, мистецтво музики, ліричність і образність слова, народний фольклор, ігри.

Організацію і зміст роботи «школи радості» з детальними методичними коментарями і вказівками для учителів В. Сухомлинський представив у книзі «Серце віддаю дітям» ( Сухомлинський, 1977, с. 30-42).

Зважаючи на предмет нашого дослідження, вважаємо доцільним зробити окремі зауваги щодо цієї праці. З сюжетом, заснованим на реалістичній ілюстрації гуманістичної педагогіки в дії; написана живою мовою, з опорою на власний досвід, оригінальною стилістикою (персоніфіковано, у формі безпосередньої комунікації спілкування педагога і дитини, групи дітей, тоді як усі інші складники педагогічного процесу – немовби тло, на задньому плані), книга «Серце віддаю дітям» отримала велику популярність за кордоном – її видавали 55 разів 30 мовами світу (станом на 1998 р. за підрахунками дружини В. Сухомлинського Ганни) (Сухомлинська, 2012, с. 20).

Польські дослідники цікавилися новаторським і експериментальним характером педагогічної роботи В. Сухомлинського, діяльністю Павлишської середньої школи. Ще за його життя було опубліковано 12 статей у польських періодичних педагогічних виданнях (Сухомлинський, 1978, с.110 ). У 1978 р. у Варшаві вийшла друком польською мовою книга «Серце віддаю дітям» у перекладі Маріана Библюка і з передмовою Олександра Левіна «Василь Сухомлинський – видатний педагог нашого часу» (Suchomlinski, 1978). Крім цього, Маріан Библюк (Marian Bybluk, професор Університету імені Миколи Коперніка в Торуні, опублікував багато статей у польських часописах, видав дві книги, присвячені доробку українського педагога: «Педагогічна концепція і виховна система Василя Сухомлинського» (1982) (Bybluk, 1982, s.181), що лягла в основу кваліфікаційної роботи як доктора філософії, та «Школа радості Сухомлинського» (1990) (Bybluk, 1990, s.105).

Також про педагогічний досвід В. Сухомлинського йдеться у книзі відомого польського дидакта і методолога професора В. Оконя (1914-2011) «Десять альтернативних шкіл» (1997). Серед шкіл, відомих у всьому світі – О. Декролі, С. Френе, Я. Петерсона, О. Нейлла та інших, йдеться і про школу в Павлиші (розділ «Павлиська школа Василя Сухомлинського») (Ocon, 1997, s. 185-223).

Такі факти засвідчують певний вплив ідей В. Сухомлинського на польську педагогіку, що важливо для нашого дослідження.

Розпочата В. Сухомлинським у Павлиші робота з підготовки дітей до школи набула значного поширення як в освітній практиці, так і активно досліджувалася науковцями колишнього СРСР.

У 1970-90-х рр. колективи психологів і педагогів організували дослідження проблеми підготовки дітей до школи, на основі яких були внесені істотні зміни в програми початкового навчання. У цих дослідженнях брали участь і фахівці дошкільного виховання (А. Запорожець, Л. Божович, Л. Венгер, Л. Журова, Т. Тарунтаева, С. Козлова, Р. Буре та ін.), і вчені, які вивчали молодшого школяра (Д. Ельконін, Л. Занков, В. Давидов, М. Менчінська, М. Чістяков та ін.). Всіх авторів об'єднувало твердження, що сучасні діти мають великий досвід і досить добре підготовлені до навчання, проте школа про це не знає і не враховує рівня дитячої готовності. У результаті відсутності інтересу до досягнень дошкільного віку навчання у школі спирається часто на застарілі та неефективні методи, перш за все в області предметних умінь (Л. Журова, М. Чістяков та ін.).

Академік А. Запорожець, який здійснював наукове керівництво дослідженнями можливостей навчання п'яти- і шестирічних дітей, підкреслював, що завданням навчальної роботи з цією віковою групою є не акселерація дитини, не педалювання її розвитку, а амплікація, тобто збагачення її духовного світу, стимулювання інтелектуальних здібностей, розширення кругозору. Експериментальні дитячі садочки НДІ дошкільного виховання АПН СРСР продемонстрували успішне вирішення цього завдання (Амонашвили,

1983, с. 6). Резонансним підтвердженням можливостей і доцільності впровадження цього досвіду в школі став експеримент грузинського педагога Ш. Амонашвілі. В 1983 р. вийшла книга «Здрастуйте, діти», в якій описаний його 15-тирічний досвід роботи з експериментальним підготовчим (або «нульовим») класом. «Починаючи роботу над цією книгою, я поставив перед собою задачі: осмислити підготовчий клас крізь призму цілісної системи початкової та по можливості середньої школи; показати шестирічну дитину не тільки як учня, але, в першу чергу як зростаючу Людину, яка має своє життя та складні взаємовідносини з оточуючими; в залежності від цього показати, що кожна дитина може бути пізнаною та вихованою тільки з врахуванням її дійсного життя, її радощів та суму, потреб та намагань, здібностей та сподівань; продемонструвати, що шестирічні діти – це особлива категорія, і в роботі з ними не можна механічно використовувати звичайні методи роботи з першим класом» (Амонашвили, 1983, с. 4).

На території Української РСР з 1981 р. також було розпочато масштабне експериментальне дослідження готовності до школи шестирічних дітей в підготовчих класах шкіл і підготовчих групах дошкільних закладів (Степанова, 2011, с. 357).

Результатом тогочасних наукових досліджень та їх впровадження на експериментальному рівні в дошкільних закладах і школах стало обґрунтування можливості систематичного навчання шестирічних дітей і особливого значення першого року навчання для всього подальшого шкільного життя дитини. Йшлося про доцільність переходу на чотирирічне початкове навчання, починаючи з шестирічного віку. Переконливі аргументи дослідників і педагогів-новаторів знайшли підтримку на державному рівні. В Українській РСР, зокрема, в квітні 1981 р. було прийнято Постанову «Створити передумови для поступового переходу до навчання з 6-річного віку в підготовчих класах загальноосвітніх шкіл» (Степанова, 2011, с. 357). Аналогічний вектор був визначений і засадничим документом освітніх реформ 1980-х рр. «Основні напрями реформи загальноосвітньої та професійної школи» (від 12 квітня 1984

р.). Однак, об'єктивні труднощі, пов'язані, перш за все, з неможливістю виконати формальні вимоги медиків і фізіологів (наявність спалень, ігрових кімнат, окремого входу для шестирічних першокласників), вплинули негативно на розвиток чотирирічної початкової школи і фактично звели нанівець перспективну ідею.

Але варто визнати, що саме в ті роки сформувалася потужна наукова школа з дослідження проблеми підготовки дитини до школи, репрезентована великою кількістю авторів і праць, присвячених різним її аспектам: мовленнєва підготовка (А. Богущ, Є. Радіна, Н. Шиліна), математична підготовка (О. Грибанова, З. Лебедева, Г. Леушина, Т. Тарунтаєва), природнича (Т. Бабаєва, Л. Іщенко, Т. Ковальчук, Л. Левінова, В. Логінова, Д. Струннікова, Н. Яришева), музична (Н.Ветлугіна), підготовка до праці (Р. Буре), підготовка до сприйняття довкілля (Л. Артемова, В. Логінова, Л. Парамонова, О. Усова), фізична підготовка (Е. Вільчковський, В. Ликова, Г. Петроченко), моральна підготовка (Г. Лаврентьєва, В. Нечаєва), розумова підготовка (З. Лебедева, В. Логінова, Л. Парамонова, Ф. Сохін, О. Усова.). Окремі дослідження стосувалися вивчення специфіки підготовки дітей до школи в зарубіжних країнах. Так, у 1989 р. вийшла друком книга «Підготовка дітей до школи в СРСР і ЧРСР», в якій презентовані результати порівняльних досліджень, здійснених колективом авторів – Н. Подд'яков, Л. Венгер, Т. Беньова та ін. Йдеться про зміст, форми і методи підготовки дітей 5-6 років до навчання у школі; всебічно і комплексно розкриваються питання психологічного розвитку дошкільників, а також їх фізичного, розумового, морального, трудового та естетичного виховання (Підготовка детей, 1989, с. 176).

Зауважимо, що вищеназваних авторів і їх дослідження не маємо наміру детально аналізувати, оскільки це виходить за межі анонсованої нами теми. Але вважаємо доцільним їх згадати в контексті бібліографії проблеми підготовки дітей до школи як підтвердження її високого дослідницького статусу у вітчизняній науці, вагомі результати і досягнення.

Водночас, у фокусі предмета нашої роботи також підкреслимо, що означені дослідження справляли суттєвий вплив на наукову розробку проблеми підготовки до школи і шкільної зрілості в Польщі, що підтверджують і самі польські вчені. Так, Д. Валошек у своїй дисертаційній роботі зазначає: «Дослідження шкільної зрілості дітей у Польщі до 80-х рр. реалізовувалися під значним впливом радянської і німецької педагогіки і психології» (Валошек, 1999, с. 53).

З певною перервою у 1990-х рр., зумовленою кардинальними змінами в усіх сферах суспільного життя колишнього СРСР, створенням незалежної України й початку її нової історії, в тому числі й наукової, поступово розвиток проблеми підготовки дітей до школи набирав обертів, що підтверджує низка захищених у 2000-х рр. дисертаційних досліджень.

Так, у роботі В. Прокопенко «Підготовка дітей шостого року життя до навчально-пізнавальної діяльності в школі (на матеріалі роботи навчально-виховного комплексу дошкільний заклад – загальноосвітня школа І ступеня – гімназія)» акцентовано на прикладному аспекті підготовки дітей до школи: представлено різнорівневу програму та модель підготовки; обґрунтовано педагогічні умови ефективної підготовки дошкільників до навчально-пізнавальної діяльності в навчально-виховному комплексі дошкільний заклад – загальноосвітня школа І ступеня – гімназія; виявлено закономірності та тенденції, що спостерігаються в передшкільному розвитку дошкільників та впливають на їх подальшу навчально-пізнавальну діяльність (Прокопенко, 2002, с. 20).

Питань підготовки дітей до школи в умовах навчально-виховного комплексу торкається Л. Федорович. Феномен підготовки дітей до школи автор характеризує як особистісно-соціальне явище, зумовлене сукупністю умов, методів, засобів та форм навчання і виховання, а також адміністративних загальноосвітніх заходів, які забезпечують процес, спрямований на формування особистості, її соціальної компетентності (Федорович, 2003, с. 20).



У дисертації О. Чепки досліджена проблема наступності ігрових форм навчальної діяльності в умовах навчально-виховного комплексу «Школа – дошкільний заклад». Підготовка до школи разом з адаптацією першокласників до шкільних умов навчання розглядаються в структурі наступності, а основою її забезпечення – ігрові форми навчальної діяльності (Чепка, 2006, с. 28).

Комплексне дослідження організаційно-педагогічних умов підготовки дітей до школи представлено в дисертації Н. Черепані. Науковий інтерес, на наш погляд, становить значна увага дослідниці до уточнення сутності ключових понять проблеми. Так, за її визначенням, «підготовка дітей до школи» означає «закономірний, соціально і дидактично зумовлений процес взаємодії, суб'єкти якого перебувають у педагогічно доцільних, суб'єкт-суб'єктних, гуманних відносинах, що забезпечує особистісно орієнтований фізичний, психічний і соціальний розвиток дитини відповідно до її можливостей і потреб» (Черепаня, 2006, с. 103). Примітно, що авторка диференціює поняття «готовність дитини до шкільного навчання» і «шкільна зрілість». Готовність, стверджує Н. Черепаня, – це стан потенційних і тому ідеальних можливостей дитини, а шкільна зрілість – це стан її актуальних і реальних можливостей (Черепаня, 2006, с. 103-107).

Значущість етапу переходу з дошкільної ланки в початкову школу для творчого розвитку дитини доводить в дисертаційному дослідженні С. Уфімцева. Авторка переконує на доцільності функціонування навчально-виховного комплексу «дошкільний навчальний заклад – початкова школа», обґрунтовує організаційно-педагогічні умови, які сприяють творчому розвитку дитини й позитивно впливають на її подальше шкільне навчання (Уфімцева, 2007, с. 21).

Історико-педагогічний ракурс підготовки дітей до школи у вітчизняній освітній практиці презентують дисертації Т. Бондаренко й Т. Пантюк. Зокрема, Т. Бондаренко ретранслює підготовку дітей до школи як педагогічну проблему в теорії і практиці вітчизняної педагогіки другої половини ХХ ст.: детально аналізує організаційно-методичне, програмне забезпечення пропедевтики

початкового навчання, з'ясовує тенденції розвитку підготовки дітей до школи і вказує можливість творчого застосування цього досвіду в умовах сьогодення (Бондаренко, 2008).

Т. Пантюк дослідила суспільно-педагогічні детермінанти й узагальнила досвід підготовки дітей до школи в Україні у 1945-2017 рр. Авторка представила фундаментальну ретроспективну реконструкцію процесу підготовки дітей до школи у визначених хронологічних межах, розробила його періодизацію; розкрила сутність, характерні особливості й суперечності кожного періоду і етапів, визначила їхні позитивні і негативні тенденції; проаналізувала функції різних освітніх інституцій у формуванні готовності дитини до навчання; на основі історичних аргументів акцентувала на ролі педагога в досліджуваному явищі (Пантюк, 2018).

Останніми роками українська бібліографія поповнилася фундаментальними дослідженнями передшкільної освіти як особливої сполучної ланки дошкілля і початкової школи. Зокрема, в дисертації О. Ковшар обґрунтовано теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти дітей п'яти років: розкрито сутність і структуру понять «готовність дітей п'яти років до нової соціальної позиції «школяр»»; визначено й обґрунтовано теоретико-методологічні концепти організації передшкільної освіти дітей п'яти років (Ковшар, 2016).

Т. Степанова дослідила трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки з 1898 по 2000 рр. (Степанова, 2011).

Передшкільна освіта є темою чималої кількості наукових публікацій А. Богуш (2011), Н. Гавриш (2009), М. Гордійчук (2018), Т. Лесіної (2017), Т. Піроженко (2012).

Попри те, що проблема підготовки дитини до школи і функціонування передшкільної ланки наразі перебуває на стадії активної наукової розробки, вищенаведений бібліографічний дайджест засвідчує відсутність компаративних досліджень в означеній галузі. В сучасному науковому просторі невивченими

залишаються питання підготовки до школи і передшкільної освіти у різних країнах світу, що актуалізує анонсований у заголовку публікації географічний напрям наших наукових пошуків. Підготовка дітей у Польщі наразі не досліджувалася українськими вченими. Пошукові системи виявляють лише дві дисертації, присвячені питанням підготовки дітей до школи в Польщі: І. Ададек (2001) «Теорія і практика підготовки дітей до школи в умовах розвитку польського дошкілля (друга половина ХІХ віку – 1918 р.)» та Д. Валешек (1999) «Формування готовності дітей до шкільного навчання в Республіці Польща». Обидві авторки є польськими науковцями, проте перша дисертація захищена в Україні, друга – в Російській Федерації.

У дослідженні І. Ададек розглянуто проблему підготовки дітей до школи за умов спеціально змодельованого процесу дошкільного виховання, що ґрунтується на використанні спадщини польської теорії та практики дошкільної педагогіки, запропоновано авторські розробки дидактичних матеріалів з урахуванням специфіки дошкільної освіти (Ададек, 2001, с. 52).

Д. Валешек постулює у дисертації власні авторські погляди щодо організації процесу підготовки дітей до школи на основі концепції емансипованого виховання - системи педагогічних дій, спрямованих на звільнення особистості від непотрібних обмежень і інструктивного впливу педагога; задоволення права будь-якої дитини на вільну, творчу діяльність відповідно до її інтересів і потреб; розвиток самостійності, відповідальності та ініціативності. Відповідно дослідження авторка спрямовує на створення концепції підготовки дітей до шкільного навчання, що враховує самоцінність дошкільного періоду розвитку і забезпечує розвиток індивідуальності дитини. На основі аналізу й оцінки теорії і практики підготовки дітей до школи Д. Валешек окреслює альтернативні традиційним шляхи вдосконалення цього процесу в умовах освіти в Республіці Польща; пропонує авторську методику підготовки дітей до школи для використання у польських дошкільних закладах і початкових школах.

Дисертації І. Адамек та Д. Валошек засвідчують, що питання підготовки дитини до школи є предметом наукових досліджень, які, як зазначають самі автори, мають давню історію й широку бібліографію.

Перші дослідження цього питання, за науковими розвідками І. Адамек, в Польщі розпочалися ще на межі XIX-XX століття і відображені в творах Б. Трентовського («Чованні»), Е. Естковського, Т. Новосельського («Рокóј dzieciiięsego»), А. Кишковського, Е. Буяновського (розробники методики навчання), Г. Варніка (автор «наук про речі»), А. Диганськи (книга «Педагогічні журнали») (Adamek, 2010, s. 15). Названі автори створили теоретичні та етичні основи, що дозволили ідентифікувати та розвинути їхнім послідовникам ключові напрями підготовки дитини до навчання в школі на основі врахування особистих ресурсів дитини, створити послідовні, надійні методи та діагностичні інструменти для підготовки до школи.

Систематичні дискусії навколо питання підготовки до школи і шкільної зрілості, як стверджує Д. Валошек, ведуться щонайменше з 1919 р., і вони набули особливого значення з 1932 р., коли Закон Єнджевевича (Ustawa Jędrzejewiczowska) дозволив приймати до школи шестирічних дітей за умови досягнення належного рівня шкільної зрілості (Waloszek, 2006).

Найпершими активізувалися психологи, які прагнули дослідити й визначити якості дитини, які могли б зробити її успішною у школі. Теоретичною платформою для польських учених, як зазначає Д. Валошек, стали авторитетні в ті часи європейські наукові течії – т.зв. «лейпцизька» і «віденська» школи (Валошек, 1999, с. 47).

Представники «лейпцизької школи» намагалися розв'язати проблему зрілості з погляду потреб і вимог школи. Тому вони звертали увагу на розвиток у дітей інтелектуальних функцій, необхідних для навчання читанню, письму та лічби. Типовим представником цієї течії був Х. Вінклер (1932). Він вважав найважливішим фактором готовності дитини до школи здатність розпізнавати фігури й числа та здатність спостерігати, спритність рук, рухову, зорову слухову пам'ять, а також здатність концентрувати увагу та наполегливість. За

свідчення сучасної польської дослідниці Д. Валошек, вплив Х.Вінклера й досі відчутний в Польщі: тести, автором яких він був, наразі є актуальними й використовуваними (Валошек, 1999, с. 47).

Представники «віденської школи» розглядали проблему підготовки дитини до шкільного навчання з погляду психічного розвитку і змін, які відбуваються в межах різних психічних функцій. К. Буклер (1933) стверджував, що для хорошого функціонування в школі найважливіше вміння – розуміти і виконувати завдання, які дитина ставить сама перед собою або ставить перед нею школа. Вчені вважають, що для початку шкільної освіти необхідні, крім рівня інтелекту, такі навички, як здатність розпізнавати та розуміти символи, зосереджувати увагу та діяти цілеспрямовано. Дитина повинна вміти виконувати вказівки дорослого, приймати вказане завдання і доводити його до кінця, співпрацювати з іншими (Buckler, 1933). Л. Шенк-Данзінгер досліджувала соціальну зрілість (розуміння соціальної ситуації, розуміння правил) та інтелектуальну зрілість (знання поняття числа, причинно-наслідкової залежності, способу розуміння), а також здібність навчання (пам'ять, уява), психічні можливості, які сприяють розуміння змісту (орієнтація в просторі, наслідування дій) і мануальні вміння, наприклад, малюнок (Schenk-Danzinger, 1953).

Обидва дослідницькі напрями прагнули знайти відповідь на питання, які особливості розвитку дитини визначають її шкільну зрілість та в якому віці вона досягає її; наскільки інтелектуальний розвиток є важливим елементом шкільної зрілості, чи важливі також навички цілеспрямованої, навмисної дії. Водночас з'явилися постулати про необхідність допомоги дітям, які не досягли зрілості взяти на себе шкільні обов'язки (Wilgocka-Okoń, 1972).

Серію тестів Х. Вінклера (1932) було перекладено польською мовою й адаптовано до польських потреб; зокрема, є свідчення, що в 1931 р. їх використовував дослідник В. Чома для обстеження дітей, які вступають до школи, (Wilgocka-Okoń, 1972; Szewczuk, 2014).

Подальші дослідження в 1930-32 рр. проводила М. Гживак-Качинська, використовуючи словесні тести Санкт-де-Санктиса (Wilgocka-Okoń, 2003; Pelcowa, 1965). Дослідниця показала значну різницю в психічному рівні дітей, які вступають до школи: від рівня, відповідного для чотирирічної дитини, до рівня, відповідного для дев'ятирічної дитини. Вона також вказала на екологічні умови шкільної зрілості. «Діти, які є психічно слабкими, діти, які хворі або фізично виснажені, діти, які через брак домашньої турботи або через погану моральну атмосферу вдома збиті зі свого нормального шляху розвитку - вони не зрозуміють своєї життєвої ситуації в школі і не зможуть правильно з нею впоратися. Школа часто збільшує труднощі, з якими стикається дитина, і, таким чином, вбиває віру дитини у власні сили, бажання працювати та здатність до розвитку» (Pelcowa, 1965, с. 21-22).

За результатами перших досліджень вчені робили висновки щодо доцільності, з огляду на запровадження шкільного обов'язку з 6-ти років, організації підготовчої роботи шляхом створення допоміжних класів, які мали б бути чимось проміжним між дитячим садом та школою.... Так, у міжвоєнний період набула популярності пропозиція Х. Радлінської щодо дострокового зарахування дитини до школи – т. зв. «ранніх записів», мета яких: дати змогу дітям і дорослим заздалегідь зорієнтуватися у психічному та соціальному розвитку та, за потреби, надати необхідну дидактичну допомогу. Й таким чином, доводила Х. Радлінська, забезпечувалися рівні можливості для всіх дітей розпочати школу (Адамек, 2001, с. 114).

Зазначимо, що такі пропозиції спочатку стосувалися сільської місцевості, де почали відкривати т. зв. «дошкільні гуртки» для дітей 4-5-річного віку з метою забезпечити їм необхідний рівень для шкільного старту (Адамек, 2001, с. 94). Проте відразу ж питання вийшло за межі сільських закладів й набуло значного резонансу в педагогічних колах. Серед обговорюваних проблем були: цілі, час і тривалість підготовчого періоду, підбір спеціальних вправ. Щодо цих питань висловлювалися авторитетні польські педагоги, такі як М. Фальські (1952), Т. Врубель (1969), Я. Зборовські (1959). Проте, вони не торкалися

питання якостей, необхідних для початку навчання в школі. Так, наприклад, М. Фальські (1952) вважав, що підготовчий адаптаційний період доцільно організувати в першому класі й він повинен тривати не більше, ніж 1-2 місяці. У свою чергу, він наголошував, що широкі дії, які сприяють загальному розвитку дитини і полегшують адаптацію в новому середовищі, повинні здійснювати дошкільні заклади. Таку думку заперечував Т. Врубель (1969). Не погоджуючись з ідеєю скорочення підготовчого періоду, він обґрунтовував необхідність особливої опіки над дитиною протягом тривалого часу, навіть до другого півріччя першого року навчання. На його думку, широкі завдання підготовчого періоду не можуть обмежуватися організацією так званих адаптаційних завдань протягом перших тижнів. Схожі міркування висловлював і Я. Зборовський (1959), який стверджував, що цей період повинен тривати 5-6 тижнів, під час яких не можна займатися систематичним навчанням.

Подальше осмислення польськими педагогами і психологами питань підготовки до школи і шкільної зрілості привело до розгортання наукових досліджень, які почали набирати обертів в 60-х рр. ХХ ст.

Особливо примітними в цьому сенсі є роздуми С. Шумана (Szuman, 1962, 1985, 1989). У наукових дискусіях навколо питання зниження шкільного обов'язку до шести років він висловлювався щодо тлумачення шкільної зрілості; організації раннього запису дітей, які вступають до школи; надання допомоги дітям, які були недостатньо підготовлені до шкільного навчання. Шкільна зрілість, за визначенням С. Шумана, «складається із загального фізичного, соціального та пізнавального розвитку, який робить дітей чутливими та сприйнятливими до навчання та виховання» (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 16-17). Відповідно до розуміння самого поняття, він розширив спектр дослідження підготовки і готовності до школи такою проблематикою: формування фізичної структури організму, розвиток рухових навичок, мови, орієнтації в природному і громадському світі, цілеспрямоване використання предметів і знарядь, вдосконалення розуму, формування волі та ін. Учений доводив, що дитина

може досягти шкільної зрілості завдяки належним чином цілеспрямованим педагогічним взаємодіям (Świdrak, 2007).

С. Шуман звернув увагу на необхідність пізнання когнітивного та соціального розвитку дитини, яка приходить у школу, та визначення ступеня її нинішнього розвитку та зрілості. Він обґрунтовував важливість надання допомоги дітям, які недозріли до шкільних обов'язків, шляхом створення підготовчих груп чи класів, в яких вони могли б компенсувати недоліки або занедбання у розвитку (Szuman, 1962, 1985, 1989).

Дослідження А. Жемінської, у свою чергу, дозволили визначити найважливіші критерії шкільної зрілості: «розвиток пізнавальних процесів та рухових навичок; соціальний та емоційний розвиток; навички та знання, які є необхідною основою для навчання в першому класі» (Świdrak, 2007, s. 87).

Слід також відзначити дослідження шкільної зрілості Я. Сиски, які стосувалися підготовки дітей до навчання читати, писати та рахувати. Однак автор обмежився виключно інтелектуальним розвитком, не враховуючи ні соціальних, ні фізичних аспектів шкільної зрілості (Syska, 1987).

Натомість Л. Волошинова звертає увагу на цінність досліджень соціальної зрілості дошкільника, перш за все формування умінь дітей входити в контакт з однолітками. Авторка наголошує на важливості розвитку в дитини для успішного навчання в школі таких умінь: думати і уявляти; слухати і висловлювати свої думки простою мовою; аналізувати і визначати просторові відносини, а також загальний пізнавальний інтерес дитини. Вона відводить також велике значення вмінню бути уважним, самостійним, дисциплінованим і акуратним. На думку Л. Волошинової, вся сукупність цих умінь оберігає дитину від потрясінь і труднощів, пов'язаних з моментом вступу до школи. Авторка критично оцінює батьків, які ототожнюють готовність дитини до навчання з умінням читати і писати. Таке обмеження процесу підготовки до школи призводить до великих адаптаційних труднощів у дітей першого класу. Дані, наведені Л. Волошиновою, зайвий раз підкреслюють важливість не стільки «функціональної» підготовки, скільки особистісної. Дослідниця



постулює широку інтеграцію і взаємодію сім'ї, дитячого садка й школи. Вона підкреслює цінність системної виховної роботи та той факт, що характер виховання дитини до моменту її вступу до школи є вирішальним для навчання (Woloszynowa, 1962).

Результати проведених досліджень доводили необхідність спеціально організованої роботи, спрямованої на розвиток у дітей психічних, фізичних та соціальних якостей, які забезпечать успішний початок навчання.

Крім психологічних досліджень, в 1960-ті рр. почалися дидактичні дослідження, в яких робилася спроба визначити ті досягнення дітей, які обумовлюють їх інтелектуальну зрілість як майбутнього школяра.

Б. Вілгоцька-Оконь (Wilgocka-Onon, 1967, 1968, 1970, 1989) вперше звернула особливу увагу на важливість розвитку уяви і понять у дітей у віці 6-ти і 9-ти років. Вона підтвердила думку, що розумовий розвиток дітей в даний час є багатшим, ніж 70 років тому. Авторка підкреслила сприятливий вплив середовища на розумовий розвиток дітей, а також відзначила роль засобів масової інформації.

Під керівництвом Б. Вілгоцької-Оконь Варшавським інститутом педагогіки в 1969-70 рр. проведені національні дослідження шкільної зрілості, спрямовані на розв'язання низки таких завдань: «– розробка та перевірка інструментів тестів на зрілість, - визначення ступеня зрілості польських дітей у віці 5,8-7,8 років для виконання шкільних обов'язків, – визначення – значних взаємозв'язків між зрілістю школи та умовами життя дитини» (Wilgocka-Onon, 1970).

Результати досліджень послужили основою для створення «Тесту шкільної зрілості». Цей тест дозволив класифікувати дітей на добре і погано підготовлених. З 1977 р. застосовувалися «Листи 6-річної дитини вчителю», які інформували про уміннях дітей. (Вони були скасовані Міністерством освіти в 1994 р. через те, що призвели до виникнення багатьох несприятливих явищ, наприклад, до поділу класів на «хороші» й «погані»).

У ході дослідження визначено дитячі навички, необхідні для вивчення арифметики, розуміння навколишнього світу, взаємодії та співжиття у суспільстві (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 24). Вчені вивчали навколишнє середовище дитини та її загальне здоров'я, на основі чого прийшли до важливих висновків: «існує чітка залежність шкільної підготовленості дитини від навколишнього середовища; не вік вирішує проблему шкільної зрілості, а умови навколишнього середовища, пов'язані з розвитком дитини» (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 20).

Дослідження Б. Вілгоцької-Оконь таким чином доводили позитивний вплив дошкільної освіти, здобутої в дитячому садку чи інших формах, на шкільний успіх дитини (Wilgocka-Okon, 1989). Тоді були зроблені спроби замінити поняття «шкільна зрілість» більш широким – «підготовка до школи», що поєднує в собі характеристику шкільної зрілості й зовнішніх впливів середовища.

Отримані результати наукових досліджень та їх висновки стали визначальними для впровадження практики «ранніх записів до школи», ініційованої ще Х. Радлінською (Адамек, 2001, с. 114). Їх метою було виявлення недоліків у розвитку дітей і подальша робота з їх коригування і таким чином забезпечення рівного шкільного старту для усіх дітей.

Зазначимо, що такі обов'язкові записи в перший клас за рік до початку навчання в школі були введені з 1972 р. відповідно до Вказівки Міністерства освіти і виховання. Крім того, важливо знати, що після рішення польського уряду в 1973 р. почався процес експериментального впровадження програми навчання для шестирічних дітей, розширеної за рахунок елементів читання, письма та математики. Через 4 роки, у 1977 р., вона стала загальнообов'язковою (Адамек, 2001).

Практика «ранніх записів до школи» означала, що кожна дитина у віці 6-ти років на початку навчального року, у вересні, протягом двотижневого перебування в дитячому саду або в школі, проходила огляд й опитування. На цій підставі приймалися рішення про її подальшу долю – дитина направлялася в

дитячий сад, у дитяче відділення або в «гурток». Через рік знову проводилося опитування, і приймалося рішення, чи може дитина вже йти до школи, або ще не готова до неї. Сама процедура дослідження дітей полягала в організації спостережень за ними під час різного роду занять, а також вивчення їх розумового розвитку за допомогою комплексної методики – Методології тестування шкільної зрілості, розробленої в 1969 р. А. Жемінською спільно з групою психологів із соціально-виховних консультацій (тести, які стосувалися моторних ігор, бесід, малювання, числової лотереї та ін.) (Szemińska, A. (1969).

Користуючись такою практикою, В. Дуткевич намагався перевірити, чи прогнозує рівень шкільної зрілості навчальну ефективність. Виявилось, що діти з високим рівнем готовності до виконання шкільних обов'язків досягли повного або часткового успіху в школі (Wilgoska-Okoń, 2003).

Водночас, учених цікавила ефективність здійснюваних заходів для забезпечення рівного шкільного старту. В 1976-77 рр. Л. Волошинова провела дослідження, результати якого засвідчили, що є відмінності в готовності дітей до сільських та міських дітей і вони зберігаються незалежно від форми дошкільної діяльності (Wilgoska-Okoń, 2003). Порівнювали дітей, які регулярно відвідували дитячий садок, і дітей, які пройшли однорічну передшкільну підготовку. Перші виявляли більш високий рівень шкільної зрілості. Тому Я. Сиска відзначила особливу роль дитячого садка в підготовці дитини до шкільної освіти (Wilgoska-Okoń, 1970). Авторка підкреслила, що недостатньо вказати на недоліки в розвитку дитини, але в першу чергу необхідно вжити коригуючі і компенсаційних заходів.

Дані дослідження ставили собі за мету показати шляхи допомоги тим дітям, які не підготовлені належним чином до школи.

На необхідності цілісного підходу щодо вивчення дитини до початку навчання в школі звернула увагу Я. Парафініук-Соїнська (Parafiniuk-Soinska, 1971). Вона вважала за необхідне об'єднати зусилля психологів і педагогів і проводила психолого-педагогічні дослідження, метою яких було вивчення психологічних аспектів підготовки до школи (зокрема, шкільної зрілості) та

дидактичних особливостей побудови цього процесу (наприклад, поведінка дитини в ситуаціях, пов'язаних з вивченням конкретного навчального предмета). Проведений нею експеримент (в м. Щецін, 1971) підтвердив правильність такого підходу, але разом з тим виявилися прогалини у впливі на соціально-емоційну сферу розвитку дітей. Зокрема, занепокоєння викликала поведінка дітей у нових для них навчальних ситуаціях.

Деякі дослідники вважають, що найголовнішими, з точки зору успіхів дитини в навчанні, є вміння впоратися з новою важкою ситуацією, співпрацювати, вирішувати завдання з різною структурою і змістом. Зокрема, К. Конаржевський висловив переконання, що зрілість дитини сприяє підвищенню цих умінь у різних сферах успіху У переліку учнівських прогалин («недоліків»), систематизованих К. Конаржевським, перше місце займають 1) невміння зосередитися над завданням, 2) недостатні завзятість і захоплення завданням (невміння дотерпіти до кінця процесу рішення задачі). Дослідник вважає, що перша позиція належить до чисто дидактичного, освітнього, а друга до – виховного аспекту роботи вчителя з дітьми (Konarzewski, 2005, s. 193).

Аналіз джерельної бази, що репрезентує бібліографію проблеми підготовки дітей до школи в Польщі, виявляє, що в 1980-ті роки не відбулося суттєвих змін у сфері впорядкування проблем, пов'язаних з дітьми, які розпочинають шкільне навчання. Комплексні психолого-педагогічні дослідження не робилися, спочатку через політичну кризу в країні, а потім через трансформації, яких зазнавали усі сфери життя. Складна соціально-економічна ситуація в країні негативно позначалася на освіті загалом. Проблеми навчання виявилися на останньому місці в списку проблем, які треба вирішувати. Не проводилися ні нові дослідження, ні експертизи. Припинилися і дискусії щодо термінів початку шкільного навчання. Питання раннього навчання дітей не знайшли відображення в нормативних освітніх документах.

Не зважаючи на наявність новаторських рішень, польська школа залишалася в основному традиційною. Практика виявляла труднощі в реалізації спроби «вирівняти шанси» в навчанні дітей з різного соціального середовища.

Попри обов'язковість ранніх записів до школи і організацію роботи з дітьми передшкільного віку, все ж виявлялося, що діти, які відвідували дитячі садки були краще підготовленими до навчання, ніж їх ровесники, які відвідували однорічні відділення. Тому питання й надалі залишалось актуальним і обговорюваним.

Фахівці намагалися збагнути причини, які зумовлювали наявну ситуацію. Зокрема, в Звіті експертів (1989 р.) йшлося про те, що елементи навчання були введені в роботу з 6-річними дітьми без необхідної для цього підготовки кадрів і розробки методики. Не були також підготовлені необхідні дидактичні посібники. Суттєвим недоліком стало орієнтування не на загальний розвиток дітей, а на «предметну» підготовку. Дітей вчили читанню, письму, математики із застосуванням шкільних методів навчання. Це, за розумінням фахівців, дещо заперечувало сенс підготовчого періоду. Зокрема, Б. Вілгоцька-Оконь попереджала: дитячі садки й дошкільні відділення виконують свою роль тоді, коли «вони стимулюють розвиток і, одночасно, компенсують розумовий рівень, коли важливим стає дитина, а не формальні вимоги програми, які повинні бути лише другорядним знаряддям виховної роботи» (Wilgocka-Okon, 1989, s. 5).

Щоб забезпечити збалансовану наступність між програмами і методами дитячого садка і школи, за переконанням Б. Вілгоцької-Оконь і М. Тишкової, важливою є така організація навчання, коли в обох ланках з дітьми працює один вихователь. Для цього потрібно лише створити умови для більшої самостійності педагога і підвищити до нього вимоги щодо отримуваних ним результатів в сфері всебічного розвитку дітей. Першочерговим завданням визнавалася потреба підвищення професійного статусу вихователів дитячих садків, доведення його до рівня вчителів перших класів початкової школи (Wilgocka-Okon, 1989; Tyszkowa, 1989).

Ці моменти були враховані в Законі про систему освіти 1991 р. Ним запроваджувався шкільний обов'язок з семи років, а з шести років дитина мала пройти річну дошкільну підготовку (нульовий рік) (Ustawa, 1991, Dz.U.s. Nr 95. Poz. 425).

Позаяк, з початком 2000-х рр. в Польщі знову актуалізувалася ідея раннього початку шкільного навчання дітей шестирічного віку. Жвавих обертів набрала дискусія навколо проблеми підготовки до школи, яка знову стала предметом багатьох міждисциплінарних досліджень.

Так, у 2005 р. М. Свідрак вивчала залежність між рівнем зрілості дитини та умовами навколишнього середовища. Результати засвідчили, що діти з муніципальних шкіл досягають більш високого рівня зрілості, ніж їхні однолітки із сільських шкіл. Крім того, переконана авторка, це вказує на численні відмінності в шкільному функціонуванні учнів сільських та муніципальних шкіл з точки зору виконання вказівок вчителя, наполегливості та самостійності в роботі (Świdrak, 2007, s. 93).

Заслуговують на увагу також наукові здобутки І. Звержевської (2010), яка аналізує думки вчителів щодо зниження віку початку шкільної освіти. Проведене дослідження показало, що переважна більшість опитаних вчителів (95% вчителів дитячого садка та 61% вчителів у 1-3 класах) висловились проти включення шестирічних дітей до шкільної системи освіти, аргументуючи це насамперед їх незрілістю, особливо емоційною. Аналогічні результати отримали І. Рудек та А. Сорока-Федорчук, вивчаючи погляди вчителів із дитячих садків Зелени Гури, з яких 89,3% теж негативно оцінили ідею розпочати шкільну освіту раніше. Вчителі виявили дві групи страхів, які пов'язані, з одного боку, з недостатньою підготовкою шкіл до прийому шестирічних дітей, з іншого боку, з недостатнім до початку шкільної освіти рівнем емоційного та соціального розвитку дітей (Rudek, & Soroka-Fedorczuk, 2010, s. 131).

Натомість А. Сковронська на підставі проведених у 2007-2008 рр. власних досліджень зробила інші висновки щодо соціально-емоційної зрілості шестирічних дітей до навчання в школі, а саме: «шестирічних дітей в емоційному плані можна охарактеризувати як: емоційно врівноважені, за віком – чутливі, життєрадісні та значною мірою усвідомлюють свої емоції. Соціальний розвиток також йде добре: вони не агресивні та злісні, але відкриті

для контактів з іншими дітьми та здатні взаємодіяти з іншими» (Skowrońska, 2010, s. 208). Цитоване твердження заперечує побоювання багатьох батьків шестирічних дітей щодо початку їх навчання у школі.

Схожі емпіричні дослідження у 2007-2009 рр. проводила й А. Крушевська. Їх метою було «показати, що шестирічна дитина, яка йде до школи, здатна зіткнутися не тільки з набуттям нових знань, але з придбанням інших навичок та компетентностей, ніж раніше» (Kruszewska, 2011, s. 379).

За отриманими результатами авторка доводить позитивний вплив однорічного перебування дитини в дитячому садку на її соціальний розвиток в аспекті просоціальних установок, відкритості, вміння встановлювати стосунки з однолітками, проявляти ініціативу та дотримуватися соціальних норм. Водночас А. Крушевська (2011) відзначає явний дефіцит емоційного виховання дошкільнят, закликає модифікувати дидактичні програми та налагодити тісну співпрацю з батьками, які повинні активніше брати участь у соціально-емоційному розвитку дитини.

Запровадження Законом від 19 березня 2009 року (Про зміни до Закону 1991 р.) (Ustawa, 2009, Dz. U. nr 56, poz. 458 Nr 219, poz. 1705) шкільного обов'язку з шести років дало поштовх до нових досліджень. Зокрема, в 2010 р. Б. Валасек-Ярош виконала науково-дослідницьку роботу в рамках проекту «Шестирічна дитина на порозі навчання в школі» (Walasek-Jarosz, 2010). Вона стверджує, що на шкільну зрілість шестирічок позитивно впливає як соціальний статус їхніх сімей, вимірний рівнем освіти батьків, так і їхнє дошкільнє навчання. Крім того, шкільна зрілість обстежуваних дітей пропорційна навчальним устремлінням їх батьків.

У 2015 р. І. Кайзер здійснила порівняльне дослідження математичної компетентності дітей, які закінчують дошкільну освіту за традиційною системою та системою М. Монтесорі (Kaiser, 2015). За словами авторки, аналіз рівня математичної компетентності дітей перед початком шкільного навчання має практичне значення, адже служить реалізації важливих соціальних цілей, таких як вирівнювання освітніх можливостей дітей відповідно до вимог школи,

та надання кожній дитині досвіду, необхідного для формування ставлення, що сприяє продовженню навчання протягом життя (Kaiser, 2015).

Отже, підготовка дітей до шкільного навчання є однією із популярних наукових проблем у польській педагогіці, важливим і неодноразовим об'єктом педагогічних досліджень.

## **1.2. Дефінітивний аналіз проблеми підготовки дитини до школи в польській педагогічній літературі**

Здійснений нами аналіз джерельної бази дослідження дає підстави констатувати, що в польській предметній літературі є багато термінів, які суголосні чи взаємозамінно використовуються з поняттям «підготовка до школи». Одним із найбільш поширених є поняття «шкільна зрілість». А. Бжезінська дослідила, що цей термін був введений у другій половині ХХ століття століття німецькими психологами (Brzezińska, 1992). Його зміст дуже широкий - охоплює як фізичний, так і психічний, і соціальний розвиток дітей (Białołęcka, 1975).

Е. Грушич-Кольчинська (1992) зазначає, що шкільну зрілість варто розглядати статично – як момент або ефект балансу між потребами школи та можливостями дитини, або динамічно - як довготривалий процес фізичного та психічного розвитку, що веде до адаптації дитини до шкільної освіти (Wiatrowska. & Dmochowska, 2013; Reclik, 2006).

Зазначимо, що в літературі з даної теми більш популярний статичний аспект визначення шкільної зрілості. Таку позицію висловлює С. Шуман (1962), який одним із перших серед польських дослідників вдався до трактування поняття «шкільна зрілість»: це - «досягнення дитиною такого рівня фізичного, соціального та психічного розвитку, що робить її чутливою та сприйнятливою до систематичного навчання і виховання в першому класі початкової школи» (Szuman, 1962, s. 19).

Аналогічне визначення формулює В. Оконь: шкільна зрілість – «досягнення дитиною ступеню розумового, емоційного, соціального та



фізичного розвитку, який дозволить їй брати участь у шкільному житті та опанувати зміст навчальної програми» (Okoń, 1987, s. 209)

З іншого боку, І. Дудзінська дещо розширює формулювання, стверджуючи, що шкільна зрілість «загалом визначається як рівень всебічного розвитку дитини, який дозволяє їй без проблем починати школу та виконувати зобов'язання, що виникають із цього факту» (Dudzińska, 1983, s. 458; Oszwa, 2008).

Вищенаведені визначення пов'язані з позицією М. Пшетачнікової, яка конкретизує ознаки шкільної зрілості: «готовою до здобуття шкільної освіти ми назвемо дитину, яка досягла рівня розумового, соціально-емоційного та фізичного розвитку, що дозволить їй адаптуватися до вимог школи, а також успішно продовжувати навчання у першому класі» (Przetacznikowa, 1973, s.132).

Б. Вілгоцька-Оконь подає більш лаконічне трактування шкільної зрілості, написавши, що це «такий рівень розвитку дитини, що дозволяє їй взяти на себе шкільні обов'язки» (Wilgoska-Okoń, 1972, s. 9).

Опрацювання джерельної бази дослідження виявляє, що в літературі з означеної теми, крім терміна шкільна зрілість, також часто вживаними є такі дефініції, як: шкільна (навчальна) готовність, підготовка до школи, підготовка до навчання, підготовка до ролі учня, адаптація дитини до школи або можливість здобути шкільну освіту. У загальній номенклатурі вони використовуються здебільшого взаємозамінно, що, на думку Д. Валошек (2006), не завжди є правильним. Дослідниця вважає, що багато теоретиків і практиків, які займаються дошкільною педагогікою, допускають помилки, коли не бачать різниці між цими поняттями (Świdrak, 2007; Oszwa, 2006; Żuchelkowska, 2010; Wiatrowska, & Dmochowska, 2013).

До такої ж думки схиляється Б. Вілгоцька-Оконь. Вона простежила, які дефініції й у якому значенні використовуються у світовій термінології. Зокрема, німецький термін *Schulreife* – означає «шкільна зрілість», англійська

school readiness означає «готовність до школи», французькою *l'aptitude a la la* *scolarité* означає «вміння здобувати шкільну освіту» (Wilgocka-Okoń, 2003).

Причину диференціації смислової сфери термінів шкільної зрілості та готовності польські вчені А. Бжезінська, Б. Вілгоцька-Оконь, С. Гуз, К. Жухельковська, пов'язують: 1) з розумінням сутності та механізмів зрілості та 2) ролі навчання в процесі розвитку (Brzezińska, 1992; Sewewuk, 2014; Żuchelkowska, 2010, s. 16).

У першому випадку передбачається, що зміни в розвитку, які відбуваються у дитини, мають стихійний характер і пов'язані з пубертатністю. Управління розвитком пояснюється складним біологічним механізмом дозрівання. Це погляд з точки зору психології розвитку, й тоді, підсумовує Д. Валошек, «ми говоримо про зрілість як результат процесів росту та диференціації» (Waloszek, 2006, s. 235). Прихильники цієї концепції наголошують на «внутрішньому» характері зрілості, підкреслюючи психологічні закономірності розвитку дитини (Brzezińska, 1987). Зрілість, у такому розумінні, «не підлягає зовнішньому регулюванню, вона залежить від індивідуальної програми розвитку, записаної в ДНК» (Waloszek, 2006, s. 235). Тобто, внаслідок природних змін дитина стає зрілою для прийняття нових завдань. У цьому суть розвитку людини.

У такому підході не можна говорити про «шкільну зрілість», оскільки дитина дозріла (доросла) не до школи, а до нових функцій.

Натомість, у другому підході, з позиції психології навчання, передбачається, що існує можливість вправлянь, стимулювання певних властивостей дитини, сприяння їй у досягненні шкільної готовності.

Важливим у цій концепції є момент підготовки чи готовності до виконання шкільних завдань. Тож, стверджує Д. Валошек, варто говорити про готовність «як результат досвіду вирішення різних завдань» (Waloszek, 2006, s. 235). Дитина змінюється в основному в результаті діяльності, що готує її до конкретних завдань, які поставить школа. Дж. Брунер додає, що «готовність – це не стан, якого потрібно просто чекати, але ви мусите його розвивати»

(Bruner, 1978, p. 778). Готовність, у такому значенні, залежить від зовнішніх умов, створених дитячим садом (чи іншими навчальними закладами) та сімейним середовищем. В зв'язку з цим існує переконаність, що готовність до навчання можна контролювати. Виразником такого підходу є практика відстрочки чи перенесення обов'язкового навчання, що, однак, ставить під сумнів Д. Валошек (2006).

Отже, узагальнює А. Бжезіньська, готовність – це взаємозв'язок між такими елементами: «взаємодія між біологічними та соціальними факторами; різноманітні можливості та здібності дитини; здібності, необхідні для того, щоб мати можливість досягти успіху в навчанні чомусь, наприклад, читанню; тип та рівень навчального процесу» (Brzezińska, 1987).

Представлені міркування показують, що межі термінів «шкільна зрілість» та «шкільна готовність» розмиті. Тому Д. Валошек підсумовує, що найкращим рішенням є «визначення проблеми підготовки як ефекту зрілості організму, а також спеціалізованої готовності в проміжку між грою та завданням» (Waloszek, 2006, s. 236). Звідси, в німецькомовних країнах, концепція *Schulreife* – шкільна зрілість – була замінена терміном *Schulfertigkeit*, що означає придатність або готовність (Wilgocka-Okoń, 2003). Також у польській літературі готовність до школи частіше називають готовністю не лише до школи, а загалом до навчання та охоплення широкого кола умов розвитку дитини (Wiatrowska and Dmochowska, 2013).

Тому численні інтерпретації шкільної зрілості не дають єдиної картини. Вони спричиняли і продовжують викликати дискусії та критичні зауваження, які загострювалися щоразу в ході освітніх реформ, що передбачали, зокрема, зменшення віку початку шкільного навчання – з семи до шести років (цей аспект окремо висвітлено нижче, у п. 1.3).

У контексті цих змін та обов'язку діагностувати всіх дітей перед початком шкільного навчання, частіше замість поняття шкільної зрілості, за спостереженнями Е. Грущик-Кольчинської (2011), вживається термін

«готовність до шкільного навчання» (*gotowość do nauki szkolnej*) або «дошкільна зрілість» (*dojrzałość przedszkolna*) (Szewczuk, 2014, s.11).

Крім інтерпретації ключових понять і розкриття їх сутності, значна увага польських дослідників звернена на характеристику сфер шкільної зрілості чи якостей/властивостей дитини, сформованість яких означає її готовність до шкільного навчання.

Варто зазначити, що з самих початків, приблизно в 1920-ті рр., коли почали говорити про шкільну зрілість, спостерігається тенденція ототожнювати її з певним ступенем інтелекту (Pelcowa, 1965; Brzezińska, 1992a). Рівень інтелекту – вимірюваний за допомогою тесту, визначав кваліфікацію дитини до навчання в школі. Поступово зрілість поширювалася і на інші сфери. Зокрема, С. Шуман (1965) вважає доцільним визначати досягнення дітьми ступеня та рівня шкільної зрілості за такими напрямками: «формування організму дитини, розвиток рухових навичок, розвиток мовлення, тобто оволодіння рідною мовою, набуті знання, що є основою орієнтації дитини в світі природи та суспільного життя, розвиток навичок користування різними предметами побуту та деякими інструментами; розвиток та вдосконалення розумової діяльності, в т. ч., з точки зору розвитку здатності сприймати проблеми та спроби їх вирішення, здатності критично реагувати на власні та чужі твердження та з точки зору формування понять; формування емоційної сфери, тобто позитивного чи негативного ставлення до різних явищ, подій та фактів, а також ставлення до вказівок і завдання, які необхідно виконати; розвинені відповідно до віку інтереси та уподобання; формування волі, вміння підпорядковуватися волі вихователів та сформованість уміння докладати свідомих зусиль та цілеспрямовано наполегливо працювати; психічна рівновага, адекватна віковим нормам, і здатність до гармонійного співіснувати з дорослими та іншими дітьми» (Pelcowa, 1965, s. 23).

Схожий перелік аспектів шкільної зрілості в різних варіаціях представляють й інші дослідники.

Зокрема, В. Вілгоцька-Оконь розглядає такі сфери шкільної зрілості: інтелектуальна – здатність порівнювати, розпізнавати та відтворювати прості графічні знаки, знання наборів та зв'язків між ними, розуміння навколишнього світу, здатність критично мислити та спричиняти наслідки, вміння слухати з розумінням; соціально-емоційна – здатність працювати в групі, готовність до співпраці та співпраці, вміння концентрувати увагу, працьовитість, наполегливість; біологічні - здоров'я, розвиток фізичної сили, рухових навичок, рухова координація (Wilgoska-Okon, 1971).

Я. Парафініук-Соїнська у шкільній зрілості визначає такі компоненти (Parafiniuk- Soinska, 1971, s. 14):

- 1) фізичний (висота і вага, рухові навички, функції органів чуття, стан здоров'я);
- 2) психічний (розуміння символіки, орієнтація у просторі, мисленнєві операції – визнання причинно-наслідкових зв'язків, візуальний та слуховий аналіз; самоконтроль мови, активний і пасивний словник, пам'ять, концентрація уваги, візуально-моторна координація);
- 3) соціальний (почуття обов'язку, здатність виконувати вимоги, підпорядковуватись; встановлення соціальних контактів, колективна співпраця, позитивний настрій, самопочуття у групі);
- 4) емоційний (керування почуттями та контроль над ними, форми вираження та прояву почуттів, зміни в посиленні почуттів);
- 5) вольовий (витривалість у праці, цілеспрямована діяльність, прийняття ініціатив, завершення виконання завдань).

На думку М. Пржетачникової (1975), діти, які вважаються зрілими для шкільного навчання, повинні: мати достатній для свого віку фізичний розвиток, володіти необхідними для письма перцептивними рухами рук і пальців; досить великий обсяг знань про світ та орієнтуватися у просторі, вміти спілкуватися з оточенням дорослих та однолітків за допомогою розмовної мови, зрозумілої для одержувача; відображати здатність діяти умисно, тобто вживати заходів, спрямованих на конкретну мету, і виконувати їх до кінця; відображати у своїй

поведінці певну ступінь соціалізації, тобто не лише чийсь побажання і очікування, але також враховувати побажання своїх однолітків, могли взаємодіяти і підтримувати дружні контакти з ними, а також дотримуватися розпоряджень дорослих, адресованих всій групі дітей; вміти володіти своїми емоціями і тим самим стримувати гнів і злість, страх і мужність і в жодному разі не проявляти жорстокість і неконтрольованість (Przetacznikowa, 1975).

Б. Сава (1994) у визначенні ступеню шкільної зрілості розглядає фізичний, розумовий, емоційний та соціальний аспекти й конкретизує їх характерні риси:

1) фізичний розвиток: правильне вікове формування кісток, м'язів, внутрішніх органів, нервової системи, органів чуття;

2) психічний розвиток: здатність сприймати та диференціювати сприйняття, достатньо розвинений рівень уяви, достатньо розвинений рівень будь-якої уваги, здатність навмисно/довільно запам'ятовувати, здатність відтворювати заданий зміст, правильний розвиток мовлення: (звукова артикуляція, словниковий запас, вільне володіння правильним мовленням), здатність викликати і впливати на мислення, здатність робити висновки;

3) емоційний та соціальний розвиток: вміння дотримуватися шкільних вимог, ступінь чутливості до оцінювання, вміння контролювати себе, достатня мотивація до виконання завдань, вміння співпрацювати, вміння взаємодіяти з однолітками (Sawa, 1994).

Як бачимо, дослідники розглядають шкільну зрілість дитини зазвичай в інтелектуальному, емоційному, соціальному та фізичному аспектах. Аналогічні компоненти виділяють і А. Бжезінська, А. Клим-Клімашевська, М. Магда-Адамович та ін. (Brzezińska, 1987; Klim-Klimaszewska, 2011; Magda-Adamowicz, 2010).

Що стосується фізичного розвитку, то мова йде про рівень, що забезпечує адекватну стійкість до втоми, фізичних вправ, хворіб, а також хорошу підготовленість у всіх сферах рухових навичок (включаючи ручну спритність – швидкість, точність та координацію рухів рук при оптимальному м'язовому

тонусі). А. Клім-Клімашевська (2011) також підкреслює важливість нервового балансу дитини, що дозволяє їй контролювати емоційні реакції та гіперактивність. Л. Віатровська та Х. Дмоховська (2013), висловлюючись про психомоторну зрілість дитини, також вказують на такі її аспекти, як артикуляція та зорове й слухове сприйняття, тобто належна робота аналізаторів, здатність виконання зорового та слухового аналізу та синтезу.

М. Магда-Адамович додає, що «прояв фізичної зрілості – це гарне самопочуття, стійкість до хворіб і втоми, працездатність органів чуття і артикуляційних органів (правильна вимова звуків), загальна рухова і ручна підготовленість, хороша просторова орієнтація, координація і зорово-слухово-рухова пам'ять. Дуже важливими для дитини дослідниця називає спритність, ефективність рухів руки, здатність гальмувати певні імпульси, здійснювати безперервні рухи (при виконанні графічних елементів), вміння підтримувати напрямок руху (Magda-Adamowicz, 2010, s. 147).

Про зрілість у психічному розвитку, за переконанням А. Клім-Клімашевської, варто говорити, коли дитина «хоче вчитися, зацікавлена й задоволена новими шкільними обов'язками, цікавиться читанням і письмом, хоче дізнаватися про різні речі в дорослого» (Klim-Klimaszewska, 2011, s. 143). Зріла до школи дитина розуміє елементарні абстрактні поняття, такі як форма, розмір, напрямок, відстань, час і має «певну кількість досвіду та ідей, що є основою для розвитку мислення, процесів зорового та слухового аналізу й синтезу, на яких базуються читання, письмо та математика в першому класі» (Klim-Klimaszewska, 2011, s. 143). Крім того, дитина володіє правильним мовленням з точки зору артикуляції звуків, має добрий словниковий запас і володіє поняттями, а також вільно й правильно висловлює свої думки. Л. Віатровська та Х. Дмоховська визнають словниково-понятійну зрілість дитини, що означає, що вона володіє «відповідним словниково-понятійним та графічно-звуковим ресурсом, правильним використанням словникового запасу, вмінням висловлювати думки, будувати висновки та узагальнення, правильно класифікувати в межах відомих речей і явищ» (Wiatrowska, & Dmochowska,

2013, s. 14). Важливо, щоб дитина вмiла зосереджувати увагу не лише на тому, що їй цікаве, а й на заняття і завдання, запропоновані вчителем. На думку М. Магди-Адамович, психiчно зрiла дитина цікавиться знаннями, джерелами інформації, читає, пише, рахує, вiльно й зрозумiло розмовляє, володiє основними математичними навичками (Magda-Adamowicz, 2010).

І, нарешті, готовність дитини до початку навчання у емоційно-соціалiній сфері А. Бжезінська описує на основі таких характеристик: дитина самостiйна, винахiдлива, охоче і легко співпрацює в групі однолiтків, вмiє виконувати правила гри та словесні команди, вмiє контролювати свої емоції, свої дiї і слова (Brzezińska, 1987). Л. Вiатровська та Х. Дмоховська також зазначають, що для зрiлої дитини в емоційно-мотиваційній сфері властива «вiдповiдна емоційна реакція на стимулюючу дiяльність, витривалiсть на стрес, пов'язаний із виконанням завдань, належні міжособистiсні контакти, здатність до самообслуговування та дотримання порядку, пiдготовка до вiдстрочення задоволення, позитивне ставлення до освіти і навчання» (Wiatrowska, & Dmochowska, 2013, s. 14). М. Магда-Адамович додає, що емоційна та соціална зрiлiсть демонструється самостiйністю, винахiдливістю, здатністю налагоджувати контакт з однолiтками та дорослими, емоційною стабiльністю, обов'язковiстю, наполегливістю, вiрою у власні здiбності, здатністю дотримуватися шкiльних правил та почуттям вiдповiдальності за завдання. М. Свiдрак, в свою чергу, зазначає, що «дитина, соціално зрiла до школи, характеризується обов'язковiстю, наполегливістю та чутливістю до думки вчителя та однолiтків» (Świdrak, 2007, s. 86; Klim-Klimaszewska, 2005, 2011).

У рефлексії сутності шкiльної зрiлості вчені вдаються до аналізу її детермінант. Так, І. Дудзінська вважає, що шкiльна зрiлiсть обумовлюється двома факторами: загальний розвиток дитини та вимоги школи (Dudzińska, 1981). У загальному розвитку дитини фахівці звертають найпершу увагу на фізичну зрiлiсть дитини, вважаючи, що дитину, бiльш розвинену в соматичній сфері, слід вважати краще пiдготовленою до шкiльного життя (Wilgocka-Okoń, 1972; Szuman, 1962, s. 6-11). На ступiнь зрiлості дiтей впливають також



соматичні дефекти, наприклад, дефекти мови, слуху та зору. Однак було також відмічено, що «за сприятливих умов навчання фізичні й психічні вади розвитку іноді вирівнюються» (Wilgocka-Okoń, 1972, s. 123), та «в багатьох випадках зниження готовності до школи може бути наслідком неправильного харчування, соматичних дефектів і хронічних захворювань» (Wilgocka-Okoń, 1971, s. 53).

Також дослідники наголошують, що за досягнення шкільної зрілості відповідають не вікові можливості, а організація навчального середовища. Дитина народжується з певними задатками. Однак на її подальший розвиток також впливають дорослі, які її навчають і виховують, а також однолітки, з якими дитина грається і спілкується. Тому зрілість дитини до виконання шкільних обов'язків, стверджують Л. Віатровська, Х. Дмоховська, М. Свідрак, «значною мірою визначається зовнішніми чинниками, притаманними навколишньому середовищу, та чинниками, що визначають можливості цього середовища забезпечувати відповідні стимули розвитку» (Wilgocka-Okoń, 1972, p. 65; Świdrak, 2007; Wiatrowska & Dmochowska, 2013).

Особливу роль у розвитку дитини дошкільного віку відіграє сім'я. Тому М. Магда-Адамович стверджує, що на рівень шкільної зрілості дитини суттєвий вплив мають матеріальні, культурні та соціально-психологічні умови сім'ї. Вплив сімейного середовища, в свою чергу, підкреслює Б. Вілгоцька-Оконь, багато в чому залежить від: «структури сім'ї та міжособистісних відносин, пов'язаних з цією структурою; від способу виконання усіма членами сім'ї відповідної ролі; усвідомлення батьками виховної ролі сім'ї щодо дитини» (Wilgocka-Okoń, 1972, s. 137).

Дослідження, проведені в 1969-1970 рр. Варшавським інститутом педагогіки, показали взаємозв'язок між зрілістю дитини та професією батька, зайнятістю обох батьків, освітою матері та статусом сім'ї (Wilgocka-Okoń, 1972). Цитовані дослідження також довели позитивний вплив дитячого садка на психічний розвиток та шкільну зрілість насамперед сільських дітей, а також дітей з сімей, де з різних причин не задовольняються їх пізнавальні потреби.

Помічено також сприятливий вплив дошкільної освіти на досягнення дітьми особливостей соціальної зрілості, що є істотним елементом шкільної зрілості.

У процесі досягнення шкільної зрілості не можна ігнорувати власну активність та досвід дитини. Дослідження Б. Вілгоцької-Оконь (1972) показують, що роль життєвого досвіду особливо визначає рівень математичних знань дитини, вміння маніпулювати наборами та обчислювати їх елементи. Ось чому шкільна зрілість трактується не лише як явище, залежне від внутрішніх процесів дозрівання, а як «результат взаємодії між підготовленою до школи дитиною та сімейним середовищем і дошкільною освітою» (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 12).

Б. Вілгоцька-Оконь наголошує, що підготовка дитини до школи – це завдання як для сімейного, так і для дошкільного виховання: «Благотворний вплив сім'ї на розвиток дитини виявляється особливо в тих середовищах, де більшість енергії батьків не поглинається вирішенням економічних труднощів і в яких не допускається напруження соціальних стосунків. З іншого боку, коли вплив сім'ї слабший (наприклад, коли двоє батьків зайняті професійною діяльністю) або менш сприятливий (у культурно занедбаному середовищі), основні функції педагогічного впливу припадають на всі типи освітніх і виховних форм» (Wilgocka-Okoń, 1972, s. 33).

І. Дудзінська додає, що досягнення фізичної, емоційної, соціальної і розумової зрілості – це довгий і повільний процес, який починається з роботи в дитячому садку з трирічною дитиною. Авторка також звертає увагу на індивідуальну диференціацію можливостей розвитку дитини, які залежать, серед іншого, від стану її здоров'я, умов життя в сім'ї, соціальних контактів. Життєві реалії пересічних поляків, як і українців, засвідчують, що не завжди ці аспекти відзначаються сприятливими впливами для розвитку дітей. Тому й наголошується на важливості правильної реалізації програми дошкільної освіти, яка покликана дати шанс кожній дитині досягти оптимального рівня шкільної зрілості (Dudzińska, 1983).

Л. Віатровська та Х. Дмоховська зазначають, що, «крім стимулювання психомоторних функцій, необхідних для навчання, важливо також сформувати риси особистості в дитячому садку, які дозволять дитині адаптуватися до шкільних завдань та умов (Wiatrowska, & Dmochowska, 2013, s. 25).

Е. Мішборна вказує ще на одну важливу проблему, а саме - необхідність поважати суб'єктивність маленької дитини, забезпечуючи індивідуалізацію процесу підготовки її до школи, що « ... відбувається через та під час кожної гри, під час зустрічі з мудрими та компетентними дорослими, які розуміють закони розвитку й необхідність соціального життя в добре організованих умовах, які через власний порядок, порядок речей, ритм і гармонію ненав'язливо виявляють таке ставлення» (Misiorna, 2009, s. 155).

Дослідниця застерігає від викривленого розуміння підготовки дитини до школи. Дуже часто, стверджує Е. Мішборна, розуміння підготовки дитини до школи зводиться до матеріальної і формальної підготовки, тобто «приведення» дитини до рівня вимог школи. Натомість, вважає дослідниця, індикатором поведінки з дитиною, яка готується до школи, має бути готовність школи до умов дитини (Misiorna, 2009, s. 155).

У зв'язку з цим у польській педагогіці наразі триває обговорення питання: зрілість / готовність дитини чи зрілість / готовність школи? Щодо цього К. Жухельковська постулює таку тезу: варто «вести мову не лише про те, що дитину потрібно готувати до школи, але й про те, що школа повинна бути готова прийняти кількарічну дитину» (Zuchelkowska, 2010, s. 16).

Як наслідок, останніми роками в польській педагогічній лексиці з'явилося поняття «інституційна зрілість / готовність». За визначенням Р. Міхалак та Е. Мішборна, це – «чутливість установи до дитини, її потреб та можливостей розвитку, її очікувань та проблем, що гарантує безперервність навчальних взаємодій» (Michalak, s. 5.).

Б. Вілгоцька-Оконь, в свою чергу, інституційну готовність тлумачить як «процес і ефект співпраці між активністю дитини та активністю дорослих, що

створюють умови навчання як ефект інтеграції властивостей дитини та властивостей школи» (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 12).

Отже, інституційна готовність означає належний рівень підготовки навчального закладу (матеріально-технічної бази), а також його відкритість та чутливість до здібностей, потреб і очікувань дитини.

У готовності школи до потреб дитини А. Бжезінська вбачає три аспекти: освітня пропозиція, властивості особистості, функціонування освітнього середовища дитини (Brzezińska, 1987, s.47).

Відповідність установи дитині польські дослідники обґрунтовують, виходячи з відмінностей між освітою в школі та дитячому садочку. Дошкільна освіта є освітою розвивальною, оскільки через значні відмінності між дітьми її кінцева мета не встановлена. У шкільній освіті, заснованій на свідомому навчанні, існує структурований шлях для всіх учнів. Освіта спрямована на програму, в якій зміст чітко розділений і строго регламентований. Школа, орієнтована на учня, потребує метаконцепції, що дозволить досягти інтеграції контенту та звернутися до більш загальних правил. У такій школі нові враження повинні бути асимільовані з існуючими когнітивними структурами. Зміст освіти повинен виходити за рамки поточного пізнання дитини, він повинен створювати пізнавальний конфлікт, але бути достатньо знайомим, щоб бути асимільованим.

За словами Б. Бернштейна, школа, готова до навчання, є інституцією, орієнтованою на людей з відкритою системою комунікації, з чіткими правилами, з урахуванням автономії осіб, груп і установ, які добре вкоренилися в місцевій громаді (Bernstein, 1983, s. 557). Співпраця між сім'єю та школою є необхідністю, яка визначає тривалість змін у функціонуванні дитини. Освітня пропозиція школи повинна бути простою, різноманітною та гнучкою, щоб можна було знайти місце для кожної дитини – як з міста, так і села; для дітей з сімей з високою та низькою освітньою культурою; з багатим і поганим досвідом; бідні - багаті сім'ї; здорові й ті, які страждають від хронічних захворювань; здорові фізично та інтелектуально та з інвалідністю.

В орієнтованому на дитину закладі освіти педагог повинен мати високі професійні та особисті компетентності. Він відповідає за створення соціального середовища, який підтримує діяльність дитини, створює суб'єктивні взаємодії і діалогові відносини формату «зустріч партнерів». Педагог і дитина спільно ведуть переговори про систему значень, які є основою спільної діяльності – епізодів спільного залучення.

У житті кожної дитини існує ряд ситуацій, які вимагають великих зусиль для адаптації та одночасно мають значний вплив на особисте та соціальне функціонування людей. У кожному новому життєвому моменті та новому середовищі необхідна адаптація, що означає досягнення тимчасового балансу між організмом та навколишнім середовищем.

У цьому контексті в польській літературі вживається поняття шкільної адаптації дитини або адаптація дитини до вимог школи.

Адаптація визначає динамічний зв'язок між: здібностями дітей, вимогами до школи, адаптивною діяльністю, їх наслідками та рівнем вчителя та задоволеності учнів. Особливості адаптації, за даними Д. Клус-Станської (Klus-Stańska, 2004, s. 11), такі: динамізм, холізм та двонаправленість. Динамізм означає процесовий характер адаптації, що виявляється у неможливості його завершити шляхом досягнення повної рівноваги. Холізм підкреслює цілісний характер адаптації та залучення всього організму до процесу (наприклад, пізнавальні, емоційно-вольові та фізіологічні процеси). Двійкова спрямованість означає, що в індивіда відбуваються як внутрішні зміни, так і в зовнішньому середовищі, тобто він надає значення діяльності.

Кожен організм має внутрішню силу, що забезпечує динамізм цього балансу, а внутрішні та зовнішні подразники викликають його нестабільність і мінливість. Адаптація – це процес адаптації особистості до ситуації або зміни навколишнього середовища для задоволення основних життєвих потреб. Це означає адекватну зміну поведінки в залежності від конкретної ситуації та умов життя, що забезпечує оптимальне функціонування.

Формулюючи простіше, можна говорити про два типи адаптації до зовнішнього світу: адаптація до об'єктивного світу та соціального світу. Людина адаптується до змін, які відбуваються в обох вимірах одночасно.

Адаптація учня до школи означає позитивну установку дитини на тривалі зміни в нинішніх стандартах її життя, швидке вивчення нових форм поведінки, подолання труднощів самостійно. Учень повинен якнайшвидше визнати новий простір, прийняти зміни в ритмі повсякденної діяльності, зрозуміти поняття часу, погодитися на більш тривалий відрив від своїх близьких, давати собі раду у багатьох ситуаціях, навчитися відповідати емоційним, біологічним та соціальним потребам, навчитися відповідати вимогам життя в дошкільній групі та зрозуміти їх значення

Адаптація сучасної людини означає не тільки задоволення потреб у конкретній екологічній ніші, а й розвиток творчих здібностей у дії, стимулювання творчого ставлення та навичок співпраці.

Основні механізми адаптації включають (Przedzskolaki idą, 2012, s. 17): стійкість нервової системи до подразників; швидкість реакції; рівень розвитку мови; рівень розвитку когнітивних процесів; здатність до соціального навчання; індивідуальний досвід роботи підрозділу.

Таким чином, процес адаптації до нової середовища дитини залежить від стадії розвитку, імунітету нервової системи, соціального досвіду та спеціальних моделей поведінки, отриманих від сімейного дому. Кожна дитина, яка починає відвідувати школу, повинна індивідуально пройти процес адаптації до умов колективного життя.

Адаптація є природним і необхідним процесом для життя та розвитку. «Адаптовані зміни можуть бути рушійною силою для розвитку дитини, адже успішне подолання труднощів, участь у житті нового соціального середовища завжди вигідні людині, якщо процес успішний», – такі висновки постулює Я. Любовецька (Lubowiecka, 2011, s. 54.).

Поняття «адаптація дитини до вимог школи» польські фахівці вживають у тісному семантичному зв'язку з поняттям «підготовка дитини до школи».

Під час підготовки дитини до школи акцент робиться на ролі вправ, завдань та навчання дитини, які допомагають виконувати шкільні завдання. «Підготовка нових завдань у загальних рисах означає лише те, що потрібно робити заздалегідь, передбачаючи, прогножуючи», – пояснює Д. Валошек (Waloszek, 2006, s. 232). Вчена підкреслює, що підготовка до завдань у школі може розглядатися як результат зрілості організму, а також спеціалізований заклик до готовності в просторі між завданням і грою.

Однак підготовка, як правило, розглядається об'єктивно, інструментально, інтелектуально як сукупність формальних та матеріальних умов, які повинна виконувати дитина, яка збирається в школу. Якщо вона не відповідає цим умовам, навчання можна відкласти. Важливо, щоб дитина перед школою пройшла певну «підготовку» до завдань, чітко визначених вчителем, також певною мірою вивчила правила поведінки, систему відносин. Робота з дітьми, які навчаються вчитися в школі, за словами Б. Бернштейна, полягає у застосуванні належних навчальних процедур, трансформації активних ігор у самонавчання та навчання наполегливості у дії, тобто припинення розпочатої діяльності (Bernstein, 1983, s. 557).

У цьому контексті, на жаль, часто забувають: особисті ресурси дітей, вони сприймаються як малоцінні, іноді зайві елементи освіти; індивідуальні відмінності в дітей; клімат, в якому відбувається дитяча освіта (дисципліна); якість навчального процесу, результати навчання є більш важливими; можливість брати участь у плануванні освітніх пропозицій. Ось чому Д. Валошек пропонує розглядати суб'єктивну, позитивну, емоційну підготовку дитини до школи як турботу про формування шкільного образу в дусі дитини внаслідок так званого перцептивного циклу або з точки зору дошкільного досвіду за допомогою імітаційних ігор «у школі», проектування (моделювання шкільної діяльності, навчального процесу, оцінки, учнівського самоврядування) та досліджень (що дозволяють визнати та навчатися феноменам, наприклад, поведінці у ставленні один до одного в класі, добра і погана оцінка вчителя).

«Мультисенсорні паттерни пам'яті, створені в душі дитини на емоційній основі в іграх та завданнях, дозволяють нам орієнтуватися у важливих явищах повсякденного життя, і перш за все в регуляторах життя, що визначають межі свободи особистості, автономії та ідентичності», – наголошує Д. Валошек (Waloszek, 2006, s. 242). Нагромадження емоційного та соціального досвіду, на її думку, дозволить дитині впоратися з новими шкільними ситуаціями, наприклад, входженням у роль учня, однокласника, ролі члена шкільного співтовариства, учнів вдома. Точка підготовки до школи може полягати в тому, щоб діти виявили радість від того, щоб бути разом.

Процес готовності стати активним учасником навчального процесу ґрунтується на гармонійному поєднанні всіх аспектів загального розвитку дитини. Тому, при діагностиці дитини зібрати таку інформацію:

- теперішній час (здатність використовувати свої ресурси та поточну підтримку з боку у складних ситуаціях); минуле (вивчення предикаторів, які впливають на сучасний стан дитини); майбутнє (вивчення перспектив розвитку в ситуаціях, коли дитині доведеться діяти самостійно),

- важливість культури, яка випускає закономірності поведінки, ієрархію визнаних цінностей, їх вплив на соціальні ролі та соціальні потреби,

- важливість конкретних людей, їх особистості,

- етос життя особистості,

- очікування дітей, батьків та вчителів стосовно школи.

«Ефективне функціонування особистості в різних сферах життя пов'язане з забезпеченням її відповідності між вимогами інституту (школи) та можливостями дітей, які починають школу, тобто відповідність ролі, яку вони освоюють у цих установах, та їхніх особистостях» (Krauze-Sikorska, 2010, s. 54.). Тому дослідник повинен досягати багатьох середовищ, в яких працює підрозділ, дізнатися про взаємовідносини та створити стратегію, що підтримує розвиток та поведінку дитини, що починає шкільну освіту.

Дитина, яка починає шкільну освіту, повинна адаптуватися до правил, що склалися в новому середовищі, встановлених вчителем, і в умовах, в яких



відбувається навчання, а також робити зусилля для виконання різних завдань та виконання різних ролей. Викладач повинен вивчати взаємозв'язок між навчанням, освітою, навчанням та розвитком, щоб зрозуміти поведінку дитини, що переходить від стихійного навчання до спеціально організованого, навмисного та реактивного навчання. В інтерактивній моделі діагноз призначений для раннього втручання та здійснення заходів відповідно до програми, яка дає змогу дитині стати готовою до нових освітніх та соціальних завдань, таким чином досягти успіху відповідно до принципів індивідуалізації та соціалізації.

Отже, в польській предметній літературі використовується низка дефініцій, які відображають сутнісну характеристику проблеми підготовки дитини до школи. Найбільш вживаними є такі: «шкільна зрілість», «готовність до школи» або «шкільна готовність», «готовність школи до потреб дитини» або «інституційна зрілість», «адаптація до школи» або «адаптація до вимог школи», «підготовка до школи», «готовність стати активним учасником освітнього процесу», «компетентність дитини навчатися у школі».

### **1.3. Підготовка дітей до школи в контексті освітніх реформ Польщі**

Обов'язковість залучення дітей до дошкільної освіти перед початковою школою – одна з цілей ЄС, визначена в сучасних стратегічних рамках європейської співпраці в освіті та навчанні (Smarter, 2013, р. 95). Організаційно цей етап передшкільної освіти представлений практично в усіх країнах Європи у відповідних їм національних формах і тісно пов'язаний з віковими нормативами початку шкільного навчання.

За офіційною статистикою, актуальною на кінець 2019 р., у більшості європейських країн обов'язкова освіта починається у віці 6-ти років (Австрія, Бельгія, Хорватія, Чехія, Данія, Німеччина, Ісландія, Ірландія, Італія, Ліхтенштейн, Норвегія, Португалія, Румунія, Словаччина, Словенія, Іспанія, Туреччина). У кількох державах визначені нормативи більш пізнього початку навчання – з 7-ми років (Болгарія, Естонія, Фінляндія, Литва, Сербія, Швеція).

Є і виразні прихильники раннього навчання – з 3-х років (Франція), 4-х (Люксембург, Швейцарія), 5-ти років (Кіпр, Мальта, Велика Британія, Греція, Нідерланди, Латвія) (Мірошнікова, 2018; Обов'язкова освіта, 2020).

У Франції, де наразі встановлено найнижчий в Європі вік обов'язкового навчання – три роки, більшість дітей цього віку та до 6 років ходять у так звані *ecole maternelle* (материнські школи). Вони позиціонуються не як місця догляду за дітьми, а школи, орієнтовані на набуття навичок і розвиток дитини. Фактично, це обов'язкове навчання в дитячому садку перед загальноосвітньою школою ((Мірошнікова, 2018).

У Фінляндії, відповідно до закону «Про основну освіту», кожна дитина шестирічного віку протягом одного року перед початком обов'язкової шкільної освіти має право (за рішенням батьків) пройти безкоштовне передшкільне навчання, яке відбувається у межах дошкільного закладу. Цілями передшкільної освіти визначено: поліпшити умови навчання дітей та згладити індивідуальні відмінності в їх готовності до школи (Structures of education, 2010).

Передшкільне навчання у Фінляндії активно і стабільно функціонує з 2000 р., позаяк законодавчо було підготовлене ще наприкінці 1960-х р., а в 1971 р. був проведений перший експеримент з його запровадження (Structures of education, 2010).

У Швеції також для дітей від 6-ти років існує дошкільний клас з метою стимулювання розвитку кожної дитини та забезпечення міцної основи для майбутньої шкільної освіти. Таке навчання зазвичай відбувається у межах загальноосвітньої школи, є добровільним, але традиційно його проходять майже всі діти шестирічного віку (Structure of education, 2008).

У Данії в дошкільній ланці освіти функціонує однорічний дошкільний клас, в який дитина вступає за бажанням батьків у 6 років або за інших обставин один рік до або після того, як дитині виповниться 6 років. Офіційно такі дошкільні класи почали створюватися ще в 1963 р. (Early Childhood, 2000).

Попри те, що в освітньому законодавстві Болгарії, на відміну від інших європейських країн, не використовується саме поняття «передшкільна освіта», Законом «Про освіту» передбачена підготовка дітей до школи, яка здійснюється в підготовчих групах дитячих садків або підготовчих класах шкіл (National education, 1991).

Законом Чеської Республіки «Про освіту» також передбачено створення «підготовчих класів основної школи за участю дітей, протягом останнього року до їх початку обов'язкового шкільного навчання, які є соціально незахищені і де є припущення, що їх включення в такий підготовчий клас може збалансувати їх розвиток» (Structure of education, 2008).

Схожа система налагоджена й у Німеччині. Діти, які досягли п'ятирічного віку (в деяких землях також і шестирічні, які недостатньо готові до початку шкільного навчання), мають відвідувати дошкільні класи, мета діяльності яких – створити та оптимізувати умови для здорового розвитку здібностей дитини та підготувати її до школи (Structure of education, 2003).

Зауважимо, що в названих країнах передшкільна освіта не носить обов'язковий (примусовий) характер, а здебільшого є правом вибору батьків. У цьому сенсі відрізняються Латвія і Литва.

Згідно з латвійським Законом «Про освіту», на ступені дошкільної освіти здійснюється обов'язкова підготовка п'ятирічних і шестирічних дітей до здобуття основної освіти (Об образовании, 1999).

Аналогічна норма закріплена в Законі Литви «Про освіту»: дітям з шести років (у деяких випадках – з п'яти) надається обов'язкова дошкільна освіта, яка здійснюється або в дитячих садках, або в початкових та інших школах, від позаштатних викладачів або в інших освітніх установах. Мета річної передшкільної освіти – допомогти дитині підготуватися до успішного навчання в основній школі (Об образовании, 1991).

В Україні, як зазначалося вище, з 2010 р. також запроваджена обов'язкова дошкільна освіта дітей старшого дошкільного віку, що логічно в контексті європейських тенденцій (Про внесення змін, 2010).

Позаяк, треба згадати, що для вітчизняної освіти означена зміна не була нововведенням, а швидше відновленням у сучасному форматі практики передшкільного навчання старших дошкільнят, яка існувала в нашій країні де-юре до 2003 р. Так, згідно «Положення про дошкільний виховний заклад України» (від 1.09.1993 р.) у дитячих садках функціонували «підготовчі до школи групи» (документ втратив чинність 2003 р. у зв'язку з прийняттям нового Положення). Вони були продовженням радянських традицій, започаткованих ще в 1970-х рр. Однак, у зв'язку з труднощами функціонування дошкільної освіти, спричинених перманентними соціально-економічними кризовими явищами 1990-х років, такі підготовчі групи де-факто не працювали. При окремих школах, здебільшого в містах, практикували попередні записи дітей до школи і неофіційні заняття групи майбутніх першокласників з класоводом 1-2 разів на тиждень впродовж пів- або одного року. У дошкільних установах підготовка до школи здійснювалася в контексті програми старшої групи. Більшою системністю відрізнялися комплекси «дитячий садок – школа» (на когось послатися...). Ситуація, яка складалася на той час в означеній сфері, детально висвітлена в дисертаційних дослідженнях Т. Степанової (2011) і Т. Пантюк (2018).

У сучасній Польщі, на яку спрямована наша дослідницька увага, як і в інших європейських країнах, передшкільній освіті надається особливого значення.

Тут дошкільна освіта не є обов'язковою, але всі діти за рік до початку шкільного навчання зобов'язані відвідувати дитячі садки (*przedszkola*) або дошкільні відділення при початковій школі (*oddziaiy przedszkolne*). Тобто, обов'язковим є т.зв. «нульовий» рік навчання («*zerówka*»), метою якого є підтримка й стимулювання розвитку дитини (*Structure of education, 2008*).

Зазначимо, що тенденція розвитку передшкільного навчання в Польщі є стабільною. Але щодо вікового порогу початку навчання упродовж останніх років спостерігаються хвилеподібні зміни, пов'язані з певним чергуванням

освітніх реформ у запровадженні шкільного обов'язку то з шести, то з семи років.

Традиційно польська освіта, як і освіта інших країн постсоціалістичного табору, починалася з семи років. Позаяк, починаючи з післявоєнного періоду багаторазово постулювалися ідеї навчання дітей з шестирічного віку (про що, зокрема, згадувалося в п. 1.1.). Проте, вони не були реалізовані, в основному з політичних та економічних причин.

Спроби зменшити вік початку школи з семи до шести років у 1989 р. були заплановані Комітетом експертів з питань національної освіти (Edukacja narodowym, 1989, s. 349; Kowal, 2013, s. 371). За розробленим Сценарієм реформи освіти передбачалося запровадження навчання з шести років за умови, що діти матимуть відповідний рівень шкільної зрілості. Важливо, що сценарій передбачав одночасно продовження періоду навчання на рівні початкової освіти з трьох до чотирьох років та пристосування змісту, методів та організації дидактичної роботи до психофізичних властивостей дітей на рік молодших, тобто шестирічок (Edukacja narodowym, 1989, s. 349).

Однак, у 1990-х рр. сценарій, через політичну трансформацію, не був реалізований. Хоча пропозиції щодо змін у дошкільній і передшкільній освіті все ж були висунуті (Lewowicki, 1994, 2000; Więckowski, 1998) й певним чином були враховані в Законі про систему освіти 1991 р. Обов'язкова шкільна освіта починалася з семи років, а з шести років дитина мала право пройти річну дошкільну підготовку (нульовий рік) (Ustawa, 1991, Dz. Us. Nr 95. Poz. 425).

Підготовка шестирічних дітей до навчання відбувалася в двох формах: а) в дитячих садах на базі програми для дітей у віці 3-6-ти років - 5-9 годин; б) у відділеннях дитячих садків – підготовчих групах (класах), які працюють протягом одного року по 5 годин на день в дитячих садах або в школі (Waloszek, 1993).

У 2000 р. знову були заплановані зміни в частині обов'язкового навчання в школі. Проект «Маленька дитина» («Małe dziecko») передбачав, що дітей п'ятирічного віку буде охоплено загальною дошкільною освітою, а

обов'язковий шкільний вік знизиться протягом наступних трьох років, поступово допускаючи навчання шестирічних дітей разом із семирічними. Цим, фактично, запроваджувалася норма шкільного обов'язку з шестирічного віку (Ministerstwo, 2000). Однак, знову політичні потрясіння (точніше, зміни в освітянській команді) завадили реалізації проекту. Ідея знову повернулася в 2007 р. з черговою зміною влади, в тому числі в міністерстві освіти (Program, 2007)

Законом від 19 березня 2009 р., яким вносилися зміни до Закону 1991 р., запроваджено обов'язкову шкільну освіту для шестирічних дітей і річну дошкільну підготовку для п'ятирічок (Ustawa, 2009. Dz.Us. Nr 56. Poz. 458).

В основу реформи, спрямованої на зниження віку початку шкільної освіти й введення обов'язкової дошкільної освіти, покладено ідею «рівного старту» – вирівняти освітні можливості усіх дітей. «Забезпечення кращого доступу дітей до освіти є найбільш ефективним способом вирівнювання освітніх можливостей. Ось чому інвестиції у виховання дітей раннього віку так важливі», – заявляло Міністерство національної освіти (Wychowanie przedszkolne, 2016)

Обґрунтовуючи доцільність реформи, її автори апелювали до європейських стандартів раннього початку навчання. Також аргументували процесами прискорення: «Цивілізаційні зміни змушують дітей до досягнення зрілості раніше. Шестирічні діти здебільшого інтелектуально готові розпочати навчання» (Jak organizować edukację, 2008, s. 18). Прихильники реформи також стверджували, що зниження обов'язкового шкільного віку з семи до шести років та зміна основної навчальної програми означатиме, що діти в першому класі початкової школи не повторять того, що вивчали рік тому, і продовжуватимуть навчання на рівні, адаптованому до їхнього віку. Аргументом для внесення змін у певний період стали також демографічні умови – кількість учнів у школах зменшувалася упродовж кількох років. Статистичні дані показали, що в 2009 році кількість шестирічок була найменш

чисельною, тому вважалось, що передбачені реформою календарні терміни є найкращим часом для початку запланованих змін (Kowal, 2013).

Було оголошено, що реформа впроваджуватиметься поступово і їй повинна передувати зміна умов навчання в початкових класах, щоб забезпечити дітям, які починають школу, безпеку й догляд відповідно до їх віку. Міністерські рекомендації для директорів шкіл включали як розвиток шкільного простору, так і організацію навчальних занять і форм навчання (Jak organizować edukację, 2008). Класні кімнати рекомендовано розділити на дві частини: навчальну (дошка, столи, лавки) та оздоровчу (килим, ігри та іграшки, бібліотека). Учням рекомендували залишати в школі деякі підручники чи шкільні приналежності, щоб їм не довелося щодня носити важку шкільну сумку. Що стосується архітектурних варіантів, школа повинна забезпечити окремі коридори для учнів старшого та молодшого віку.

Початкова освіта повинна бути індивідуалізованою, адаптуватися до різноманітних потреб та можливостей дітей. Це буде поєднуватися із розвагою та турботою, особливо у перших класах. Доцільно трактувати початкові місяці навчання в початковій школі як підготовчий період, який є плавним переходом дитини від дитячого садка до школи.

Зважаючи на ранній вік дітей, які розпочинають навчання, Міністерство народної освіти запропонувало різні рішення щодо організації догляду за ними: «тематичні» денні центри; різні опікуни, які пропонують конкретні форми діяльності; один доглядач для конкретної групи дітей тощо. Навчання в ранньому дитинстві має здійснюватися у формі інтегрованої або предметно-орієнтованої освіти з акцентом на інтегрованому навчанні, особливо в першому та другому класах (Jak organizować edukację, 2008).

Реформа, спрямована на запровадження шкільного обов'язку з шести років, водночас передбачала активізацію і поширення дошкільної освіти – з вересня 2010 року всі діти п'ятирічного віку зобов'язувалися до річної передшкільної підготовки. Це означало, що більший відсоток дітей буде охоплений дошкільною освітою (у 2008 році менше 60% дітей п'ятирічного

віку і ще менший відсоток трьох-чотирирічних дітей користувалися дитячим садом) (Kowal, 2013).

Попри визначений законодавчо курс на навчання шестирічок, дискусії навколо цього питання не припинялися, а, навіть, навпаки – реформа спровокувала багато суперечок і хвилю протестів. Зокрема, широко розмаху набула т. зв. «Загальнонаціональна кампанія проти обов'язкового відвідування школи шестирічками «Ratuj Maluchy!» («Врятуйте малят!») – громадський рух, заснований Кароліною та Томашем Ельбановськими, батьками чотирьох дітей (на початку кампанії; наразі – шестеро). Вони організували на веб-сайті ([www.ratujmaluchy.pl](http://www.ratujmaluchy.pl)) збір підписів проти реформи (понад 60 000 підписів (у 2011 р. – 300 000 підписів до законопроекту, поданих до Сейму). Активність виявили переважно батьки, але були й учителі. На веб-сайті можна знайти довгий список аргументів проти реформи: недостатнє інвестування шкіл у Польщі та наслідки цього; неадаптованість нового базового навчального плану до можливостей пересічного учня шестирічного віку; непідготовленість учителів; нестача місць у садочках; брак коштів на проведення та підготовку реформи. Крім того, є довідник для батьків п'яти- і шестирічних дітей, думки експертів, науково-популярні статті й навіть звіт про стан шкіл. Опубліковано багато цитат, особливо із заяв вчителів. До проблем, про які найчастіше вказують вчителі, які працюють з шестирічними дітьми в школі, належать: труднощі в налагодженні контактів зі старшими дітьми, відсутність готовності взаємодіяти з групою та вчителем, порушення почуття безпеки, відсутність емоційного контролю – спалахи гніву, плаксивості, незадоволення що виникають без конкретних причин, труднощі при зосередженні уваги. У своїх коментарях оглядачі підкреслюють, що нав'язування навчальної дисципліни, неадекватної емоційним та соціальним потребам шестирічним дітям, пригнічує їхні можливості розвитку та пізнавальний потенціал.

Аналогічно, на веб-сайті Міністерства національної освіти ([men.gov.pl](http://men.gov.pl)) для популяризації ідеї реформи була створена вкладка «Шестирічки в школі», де розміщені поради для батьків, інформація про реформу, приклади передової



практики, пов'язаної з реформою, досвід інших, інформація про діяльність батьківської ради (створена 14 березня 2011 р. в Міністерстві національної освіти, яка сприймалася як «відповідь» Міністерства національної освіти на акцію «Врятуйте малят!»), думки експертів щодо правильності рішення про зменшення шкільного віку. Міністерство національної освіти відстоювало позицію раннього навчання, стверджуючи, що дітей перед школою не потрібно рятувати, а скоріше направляти до неї, використовуючи найкращий період у своєму розвитку. Інші аргументи щодо раннього початку навчання пов'язані з вирівнюванням освітніх можливостей та доступом до кращої наукової, спортивної та IT-інфраструктури. Також у популяризації освіти шестирічних дітей апелювали до того, що в переважній більшості країн світу обов'язкова освіта поширюється на цю вікову групу (Szewczuk, 2014).

Думки та результати досліджень, цитовані рухом «Врятуйте малят!», як і Міністерства національної освіти, важко трактувати як репрезентативні чи авторитетні, адже кожна сторона збирає інформацію для підтримки своїх переконань.

У цьому сенсі великі надії покладалися на незалежні дослідження, здійснювані в межах громадської ініціативи. Під час періоду трансформації системи освіти поляків кілька разів запитували щодо їх ставлення до пропозиції зменшити вік початку шкільної освіти. Усі результати соціопитувань показували, що більшість респондентів проти цієї пропозиції. Так, результати досліджень, проведених Центром досліджень громадської думки (Centrum Badań Opinii Społecznej (CBOS) у лютому 2000 р., засвідчили, що більшість опитаних (76%) не підтримують пропозицію щодо зниження вікової норми початку шкільного навчання (Reforma edukacji, 2000, s. 10). Думки з цього приводу не змінилися з червня 1999 р. Тоді лише кожен п'ятий респондент (21%) виступав за обов'язкову освіту дітей з шестирічного віку.

Інше опитування, присвячене питанню зниження обов'язкового шкільного віку під назвою *Czas do szkoły*, проведене в 2002 році Інститутом соціологічних досліджень IPSOS. Половина поляків (рівно 52%) висловились за

навчання дітей з семирічного віку; 42% виступали за зменшення шкільного віку до шести, а 5% – до 5 років, і 2% не мали думки з цього приводу (Kowal, 2013, s. 378).

У наступних дослідженнях щодо віку шкільного обов'язку, проведених CBOS в листопаді 2008 р., більшість опитаних (79%) вказали на семирічний вік як бажаний для початку шкільної освіти, і лише 16% виступили за зниження цього віку до шести. 5% респондентів не мали думки з цього приводу (Polacy o proponowanych zmianach, 2008, s. 10).

Тоді ж, у листопаді 2008 р., соціальні дослідження щодо реформи були проведені й академічними вченими (Pawlak, 2011). Головною метою дослідження було з'ясувати думки батьків, вчителів, керівників шкіл та представників місцевих органів влади щодо запланованої реформи зниження віку, починаючи зі шкільної освіти. Результати дослідження показали, що батьки категорично проти відправляти шестирічних дітей до школи. Більшість вчителів та директорів дитячих садків також не підтримали ідею зниження шкільного віку, тоді як вчителі та директори початкових класів висловлювали думку, що ідея була доброю, але наразі нереальною через недостатню підготовку шкіл, працівників та батьків до впровадження реформи. Найбільша підтримка ідеї була серед представників місцевого самоврядування (це була група, яка найкраще орієнтувалася на деталі реформи), але й тут мали місце критичні думки (Pawlak, 2011, s. 92). Наведені вище результати досліджень виразно засвідчили, що реформа проводилась силою, без схвалення широкого загалу громадськості.

Як наслідок протестів, дата набуття чинності шкільним обов'язком для шестирічних дітей була перенесена ще на два роки. Програмою реформ передбачалося, що протягом перехідного періоду 2009-2013 рр. батьки самі мали вирішувати, піде дитина до школи у 6 чи 7 років, і відповідно, з якого віку розпочнеться обов'язкове підготовче до школи навчання. Починаючи з 2014-2015 навчального року, всі діти повинні піти до школи в 6 років (Kielar, 1992). Це було закріплено законодавчо. Зокрема, 2 березня 2012 р. набув чинності

Закон від 27 січня 2012 року «Про внесення змін до Закону про внесення змін до Закону про систему освіти та внесення змін до деяких інших актів» (Ustawa, Dz.U. 2012 poz. 176, poz. 977), яким уточнювалося, що обов'язкове навчання для шестиліток перенесено на 1 вересня 2014 року.

Позаяк, під впливом громадської думки, реагуючи на очікування більшості поляків, вікова межа шкільного початку знову була змінена - згідно останніх змін до Закону про освіту, які набули чинності 29 листопада 2017 р., навчання у початковій школі передбачено з 7-ми років (Ustawa, 2017. Dz.U.s.2017. Poz. 949).

Зазначимо, що попри те, що змінювався віковий критерій, для дітей, які через рік вступатимуть до початкової школи, стабільною залишається норма щодо обов'язкового підготовчого року навчання – «дитина ... повинна проходити однорічну дошкільну підготовку в дитячому садку або в іншій формі дошкільної освіти» (Ustawa, Dz. U., 2009, nr 56, poz. 458). У польській педагогічній лексиці й повсякденному мовленні навіть утвердився термін «zerówka», що означає «нульовий клас».

Нульові класи, які готують дітей до навчання в школі, можуть бути організовані 1) в дитячих садках (підготовчі групи/класи) і 2) початкових школах (відділення дошкільних закладів, що функціонують у початковій школі).

Незважаючи на те, що дошкільні відділення розміщуються у приміщенні початкової школи, вони зберігають програмні відмінності й не входять до її структури. У міністерських вимогах щодо організації такої форми підготовчого навчання визначено, що реалізація дошкільної освіти в такому відділенні при початковій школі вимагає адаптації шкільної бази та умов реалізації до потреб дітей молодшого віку. Робочий час відділення, тобто навчання, виховання та догляд, має бути адаптований до потреб дітей, які перебувають у ньому, а також до потреб батьків. Забезпечення умов експлуатації школи чи установи, включаючи безпечні та гігієнічні умови для навчання, виховання та догляду, є

завданням органу управління школою чи установою (Wychowanie przedszkolne, 2016).

У ході реформ, відповідно до ст. 5 Закону від 13 червня 2013 р. про внесення змін до Закону про систему освіти та деяких інших актів, з 1 вересня 2016 р. дошкільні відділення в початкових школах мали бути перетворені на дитячі садки (Liczebność oddziału). Але, враховуючи численні заяви та вимоги, що надходили від підрозділів місцевого самоврядування та інших структур, які є органами, що керують початковими школами з дошкільними відділами, набуття чинності положення про обов'язкове перетворення дошкільних відділень у дитячі садки відкладено.

Вищенаведене вказує, що однорічна передшкільна підготовка юридично зафіксована в польській системі освіти як проміжний щабель між дошкільною і початковою ланками. Організаційно-педагогічні й змістові аспекти її функціонування визначалися у контексті цілей, завдань і змісту дошкільної освіти. Зазначимо, що в ході опрацювання нормативних документів ми виявили певну еволюційність у цьому сенсі. Так, у Програмному мінімумі дошкільної освіти (1992) лише одним із пунктів переліку напрямів педагогічної роботи вихователя зазначалося «...створювати умови для розвитку потенційних можливостей дитини, підготувати до ефективного їх використання у шкільному навчанні» (Zarządzenie , 1992, Nr 12. Poz. 86).

Суттєво інше, важливе в ракурсі предмета нашого дослідження, формулювання основних положень подане в документі від 23 грудня 2008 р. під назвою «Основна навчальна програма дошкільної та загальної освіти в окремих типах шкіл» (Podstawa, Dz.Us., 2009, Nr 4. Poz. 17). Як і в попередніх редакціях, серед цілей діяльності закладу дошкільної освіти зазначено наступне: «10) надання дітям кращих освітніх можливостей шляхом підтримки їхньої цікавості, активності та самостійності, а також формування тих вмінь і навичок, які важливі для шкільної освіти».

Принципово новим у Основній навчальній програмі 2008 р. стало те, що освітній зміст виражений формулою дитячих компетенцій, очікуваних на етапі

закінчення дошкільного закладу й початку школи. Так, програмою визначено 15 сфер освітньої діяльності дошкільного закладу й у кожній з них конкретизовані навички й уміння, якими має оволодіти дитина-випускник. Наприклад, цитуємо: «Дитина, яка залишає дошкільну освіту й починає освіту в школі початкової»:

1) вміє приділити увагу дітям та дорослим, щоб зрозуміти, що вони говорять і чого вони очікують; ввічливо звертається до інших удома, в дошкільному закладі, на вулиці,

2) дотримується правил, обов'язкових до виконання у дитячій спільноті (намагається співпрацювати в іграх і в ситуативних завданнях) та у світі дорослих;

3) в міру самостійно справляється з життєвими ситуаціями і намагається передбачити наслідки своєї поведінки,

4) знає, що не можна хвалитися багатством і не слід дратувати дітей, які виростають у більш складних умовах, а також, не треба знущатися та переслідувати інших,

5) вміє відрекомендуватися: називає своє ім'я, прізвище та адресу; знає, кому можна надавати таку інформацію» (Podstawa, Dz.Us., 2009, Nr 4. Poz. 17).

Підкреслимо, що попри зміни в назвах і кількості сфер діяльності дошкільного закладу (у 2008 р. – 15 сфер, 2016 р. – 17, 2017 р. – 4), формула бажаних досягнень дитини на межі дошкільної і початкової освіти збережена й у наступних редакціях Основної навчальної програми – 2014, 2016, 2017 років (див. Додаток А).

Визначальними для змісту підготовчого до школи «нульового» року навчання є особливості польської початкової освіти. Зазначимо, що цей аспект ми не досліджували й тому не піддаватимемо детальному розгляду. Однак згадаємо окремі характеристики, які, на наш погляд, детермінують сенс і змістово-діяльнісний контент підготовки дитини до школи.

Відомо, що на даному етапі в Республіці Польща реалізовується цілісна програма елементарної освіти, що поєднує дошкільне виховання й початкове

навчання та передбачає активну роль дитини в процесі конструювання її знань, урахування цілісності навчання й виховання.

Відповідно до Розпорядження Міністерства національної освіти від 14 лютого 2017 р. «Про основну навчальну програму дошкільної освіти та основну навчальну програму загальноосвітньої освіти для початкових класів...», у Польщі початкова освіта триває вісім років і поділяється на два навчальні етапи:

- 1) 1-й етап навчання, що охоплює I-III класи початкової школи – рання освіта (*edukacja wczesnoszkolna*);
- 2) другий навчальний етап, що охоплює IV-VIII класи початкової школи (*Podstawa programowa, 2017, poz. 356*).

Метою першого етапу - ранньої шкільної освіти – є підтримка загального розвитку дитини. Процес виховання та навчання, що здійснюється в 1-3 класах початкової школи, дає можливість дитині розкрити власні можливості, почуття дії та зібрати досвід на шляху, що веде до істини, добра та краси. Навчання на цьому етапі спрямоване на задоволення природних потреб учнів. Школа поважає суб'єктивність учня в процесі побудови індивідуальних знань та переходу від дитинства до юності. В результаті такої підтримки дитина досягає зрілості для отримання освіти на другому навчальному етапі. Діти віком 7-9 років відвідують т. зв. «загальні заняття» тривалістю 3-4 години на день. Поширена класно-урочна система, але між заняттями перерв майже не існує – вчитель самостійно розподіляє навчальний час. За перші три роки навчання діти мають навчитися добре читати, писати, рахувати, засвоїти основні правила поведінки, усвідомити засадничі моральні цінності. Обов'язково враховуються індивідуальні особливості дітей, їх потенційні можливості; з гуманістичних міркувань ліквідовано бальну систему оцінювання, натомість розгорнуто описово-аналітичну оцінку, яка виставляється в середині й наприкінці навчального року.

У основі змісту ранньої шкільної освіти (I-III класи) – інтеграція: не має чіткого поділу на такі предмети, як польська мова, математика, природничі

науки тощо. Предметний зміст навчання передбачений на другому етапі початкової освіти (діти віком від 10 до 15 років).

Отже, такі особливості польської початкової освіти, як двоетапність, цілісність й інтегрованість, актуалізують проблему підготовки дитини до школи, детермінують її зміст.

### **Висновки до першого розділу**

Постулюючи перманентну актуальність проблеми підготовки дитини до школи, не обмежену часовими чи географічними рамками, дослідження ступеня її наукової розробки здійснили в тривимірному ракурсі – на основі аналізу класичної педагогіки; вітчизняних досліджень та польських студій.

З'ясовано, що польські наукові студії в означеній сфері мають давню історію й широку бібліографію, започатковану ще на межі XIX-XX ст. такими авторами, як Е. Буяновський, Г. Варнік, А. Диганські, Е. Естковський, А. Кишковський, Т. Новосельський. Б. Трентовський. Вони створили теоретичні й етичні основи, що дозволили ідентифікувати й розвинути їхнім послідовникам ключові напрями підготовки дитини до навчання в школі на основі врахування особистих ресурсів дитини, створити послідовні, надійні методи й діагностичні інструменти для підготовки до школи.

Шляхом ретроспективного аналізу встановлено, що починаючи з 1960-х років і до нині в Польщі тривають різнопланові дослідження проблеми підготовки до школи й шкільної зрілості; простежено еволюційність їх розвитку; висвітлено досягнення польських учених у науковому осмисленні, проблеми; розкрито сутність і результати проведених ними фундаментальних і прикладних досліджень. Зроблено висновки щодо сформованості польської наукової школи з означеної проблеми. Її найяскравішими представниками є А. Бжезінська, Д. Валошек, Б. Вілгоцька-Оконь, Л. Волошинова, Е. Грущик-Кольчинська, С. Гуз, К. Жухельковська, Я. Парафінюк-Соїнська, Б. Сава, У. Ошва, С. Шуман та ін.

На основі праць названих авторів систематизовано й розкрито зміст основних дефініцій, які відображають сутність підготовки дитини до школи й характеризують показники шкільної готовності дитини. Констатовано, що в польській фаховій літературі є багато термінів, які суголосні чи взаємозамінно використовуються з поняттям «підготовка до школи». Одними із найбільш поширених є «шкільна зрілість» і «шкільна готовність». Попри синонімічне звучання польські вчені диференціюють їх зміст: зрілість розуміють як результат процесів росту, що не підлягає зовнішньому регулюванню, а залежить від індивідуальної програми розвитку дитини; а готовність – це результат досвіду вирішення різних завдань, це стан, який потрібно розвивати.

Значна увага звернена на характеристику якостей дитини, сформованість яких означає її готовність до шкільного навчання. Учені розглядають різні варіації, але традиційно виділяють інтелектуальну емоційну, соціальну й фізичну сфери шкільної готовності.

Окрему увагу звернено на дефініцію «інституційна готовність», що означає належний рівень підготовки навчального закладу до того, щоб прийняти дитину, її відкритість і чутливість до можливостей, потреб і очікувань дитини. Підкреслено, що поляки ретельно ставляться до цього питання, особливо, коли йдеться про початок навчання дітей з шестирічного віку.

Зважаючи на широкий резонанс у Польщі питання щодо нижньої вікової межі шкільного обов'язку та його безпосереднє відношення до організації передшкільної освіти, проведено цільовий аналіз законодавчих і нормативних актів, матеріалів періодичної преси та мережі Інтернет. У результаті узагальнення опрацьованих фактів, простежено хвилеподібні зміни щодо вікового порогу початку навчання. Упродовж останніх років кілька разів змінювалися на законодавчому рівні норми шкільного обов'язку – то з шести, то з семи років. Позаяк тенденція розвитку передшкільного навчання в Польщі залишається стабільною. Із шести, чи з п'яти років, але для дитини



передбачений обов'язковий «нульовий рік» навчання (“zerowka”), що організаційно відбувається у двох формах:

а) підготовчі групи (класи) в дитячих садах на базі програми для дітей у віці 3-6-ти років з 5-9 годинним перебуванням;

б) відділення дошкільних закладів, що функціонують у початковій школі з 5-ти годинним робочим днем.

Функціонування цієї ланки регулюється державною навчальною програмою дошкільної освіти для дитячих садків, дошкільних відділів у початкових школах та інших форм дошкільної освіти (2008 р. зі змінами 2012, 2014, 2016, 2017 років), що визначає компетентності, якими має володіти дитина, коли «залишає дошкільну освіту і починає початкову школу». Їх конкретизації присвячений другий розділ роботи.

Матеріали розділу висвітлені в публікаціях авторки: Микитейчук, 2017 а, б; 2018 а, б.

## РОЗДІЛ 2

### ЗМІСТ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ПІДГОТОВКИ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ В ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

#### 2.1. Підготовка дитини до початку читання і письма в Польщі

У розділі систематизовані та узагальнені теоретичні й дидактичні засади педагогічного процесу підготовки дитини до школи в Республіці Польща, схематично відображені на рис. 2.1.

##### 2.1.1. Теоретичні засади підготовки дитини до початку читання і письма

Правильно підготувати дитину до початку читання – це обов’язок дошкільної освіти, визначений державною Основною навчальною програмою дошкільної освіти для дитячих садків, дошкільних відділів у початкових школах та інших форм дошкільної освіти Республіки Польща (Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, z dnia 23 grudnia 2008 r., Dz.U. z dnia 27 sierpnia 2012 r.). У документі конкретизовані уміння і навички, якими має володіти дитина на етапі завершення дитячого садка і початку шкільного навчання: вміє визначати напрямки та місця на аркуші паперу, розуміє такі команди: намалюйте коло у верхньому лівому куті аркуша, намалюйте шаблон, починаючи з лівого боку аркуша; може уважно розглядати (організувати поле спостереження), щоб розпізнати і запам’ятати те, що зображено на малюнках; має спритність і координацію рук і очей, необхідних для малювання, вирізання та навчання вчатися; зацікавлена читати і писати; готова навчитися читати і писати; слухає, наприклад, оповідання та казки; має інтерес до книг; поєднує короткі речення, ділить речення на слова, ділить слова на склади; виділяє звуки в словах простої фонетичної будови; розуміє значення інформації, поданої у вигляді спрощених малюнків та часто використовуваних знаків та символів, наприклад, у дитячому садку, на вулиці, на станції (Podstawa programowa, Dz.U., 2012, s. 5).

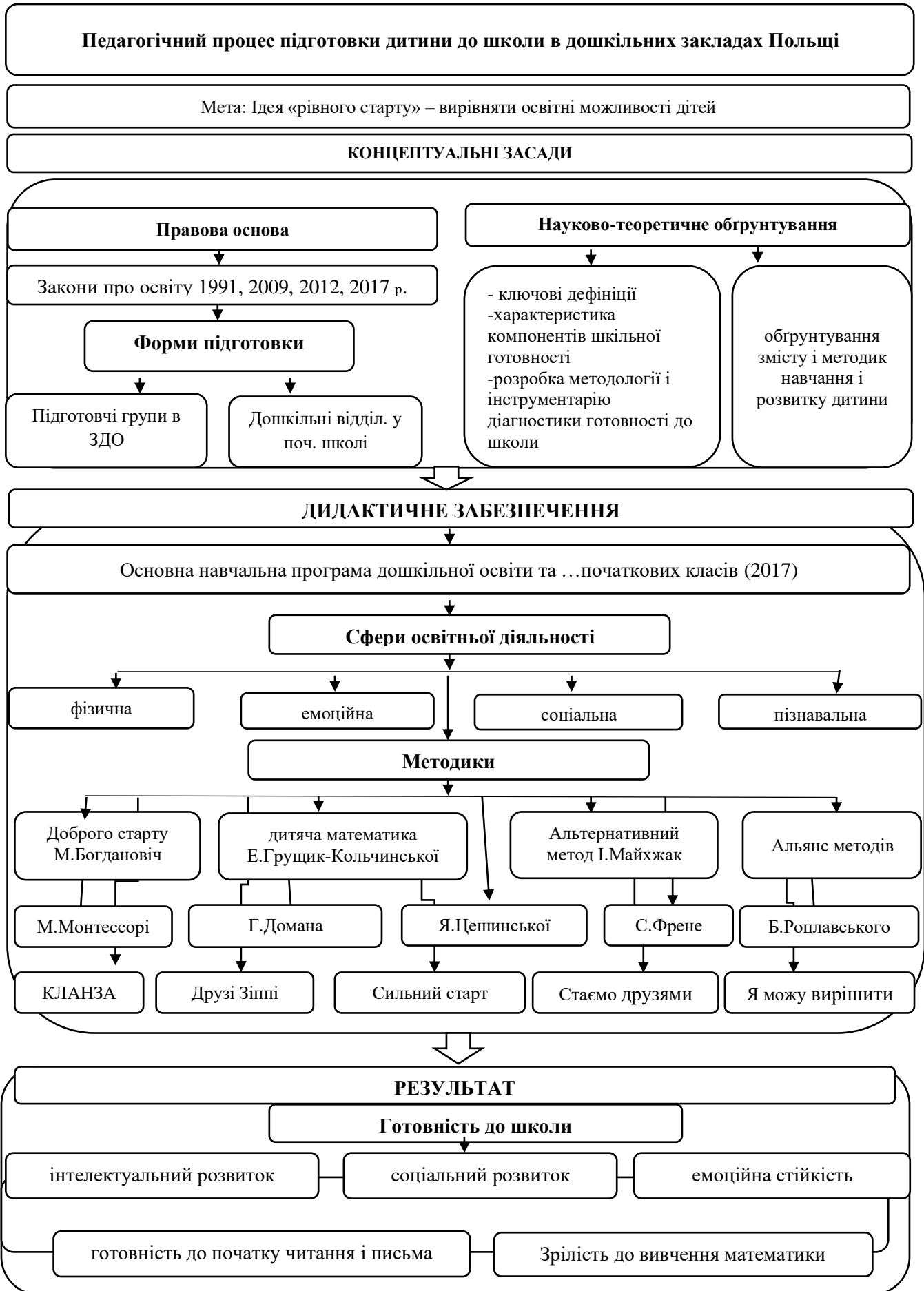


Рис. 1. Модель педагогічного процесу підготовки дитини до школи в Республіці Польща

Такий перелік умінь і навичок засвідчує важливий акцент Програми: діти починають вчитися читати лише в I класі, і ці навички вдосконалюються в наступні роки, щоб учні, які закінчили III клас, набули конкретних компетентностей у цьому відношенні на рівні першого етапу навчання. Тобто йдеться не про саме читання і письмо, а про підготовку дитини до початку опанування цими навичками.

Як засвідчує аналіз джерельної бази, починаючи з 1970-х рр. і до сьогодні, поняття «підготовка (готовність) до початку навчання читанню / письму» стало ключовим у великій кількості теоретичних і прикладних досліджень. Так, вступ до читання в дитячому садку як підготовку до роботи в школі обґрунтувала Г. Мистковська (Mystkowska, 1977). Питанням готовності вчитися читати та писати присвячені монографії А. Бжезінської (Brzezińska & Burtowy, 1985; Brzezińska, 1987). І. Дудзінська опублікувала книгу з організації навчання читання для шестирічних дітей, а К. Сохацька стежила за розвитком навичок читання у шестирічних дітей (Dudzińska, 1981; Sochacka, 2004).

Пошук ефективних способів підготовки дітей до читання та існуючі моделі та методи читання висвітлює низка публікацій Е. Арцішевської (2002), С. Гуз (2006), Г. Домана (1992), Х. Семеновіч (1996), Е. Ящишиної (2008).

Багато уваги польські дослідники приділяють проблемі труднощів у навчанні читати. Відсутність готовності читати і писати, можливий ризик виникнення дислексії, вирішення проблеми ранньої діагностики та надання належної підтримки дітям з атиповим розвитком – ці питання відображені в працях М. Богдановіч (1994, 2005), Я. Цешинської (2005), Б. Закревської (1999).

Предметом уваги окремих досліджень і публікацій є поняття «готовність читати та писати». Зокрема, Г. Спйонек та М. Ліповська оцінюють психомоторний аспект готовності – розвиток зорових, слухових або рухових функцій, які беруть участь у заходах з читання і письма (Spionek, 1970; Lipowska, 2001). Готовність в аспекті металінгвістичного розвитку дослідила Г. Красовіч-Купіс, а Е. Аврамюк вивчала лінгвістичні основи початкового

навчання читання та письма (Krasowicz-Kupis, 1999; Rozwój, 2006; Awramiuk, 2006).

На основі польської педагогічної літератури здійсимо аналіз основних позицій у науковій рефлексії проблеми підготовки дитини до початку навчання читанню (письму).

Найперше, на що звертають увагу дослідники в осмисленні означеного процесу, на визначення самих понять «читання» і «письмо».

У. Окоń у «Педагогічному словнику» визначає читання як «асоціювання символів написання (друку) мови зі змістом певного тексту» (Окоń, 1996, s. 46). Цей же автор під терміном написання розуміє акт «асоціації зображень почерку (букви) з рухами руки; при написанні «під диктовку» ця діяльність стає більш складною, складається з: отримання звукових мовних знаків, уявлення їх значень, уявлення про написання символів та малювання правої руки цих символів; ліворукі охоче використовують ліворучне письмо» (Окоń, 1996, s. 229).

Я. Малендовіч ширше представляє структуру й суть діяльності з читання та письма. Він каже, що читання - це «розуміння думок, виражених за допомогою звичайних графічних знаків – візуальних символів (...), що складають текст. Щоб прочитати текст, необхідно:

- 1) знати символи та їх функції;
- 2) вміти приймати символи у вигляді конкретних менших чи більших сутностей, композицій, званих текстами, тобто синтезувати символи, що складають текст, який читається;
- 3) вміти правильно інтерпретувати сенс цитованого тексту, тобто розуміти текст;
- 4) вміти застосовувати зрозумілий зміст тексту до поточних цілей та потреб» (Malendowicz, 1978, p. 10).

Писання відповідно до цього автора «полягає у висловленні думок за допомогою графічних символів або відтворенні чи обробці думок, поданих іншими людьми. Для написання потрібно:

1) знання символів (спеціальних графічних символів, що використовуються при написанні, а у разі переписування – також шрифтів) їхніх функцій;

2) здатність відтворювати ці ознаки та поєднувати їх у змістовне ціле (мовні структури) у композиціях різної довжини – залежно від ситуації;

3) можливість перетворення *durk* у письмовий – у разі переписування друкованих текстів;

4) можливість використовувати розділові знаки відповідно до змісту та синтаксису написаного тексту» (Malendowicz 1978, p. 12).

Автор розглядає суть цих двох процесів окремо, а різний підхід до сутності читання та письма подає А. Бжезінська. Вона характеризує процес читання, ставлячи термін «читання» у дві групи, які він називає «мовний підхід» та «психологічний підхід».

У мовному підході А. Бжезінська наводить визначення Б. Ельконіна: «читання – це створення звукової форми слова на основі її графічного образу» (Brzezińska, 1987, s. 30). Звукова форма слова буде відповідною організацією звуків у визначеному часовому порядку. Людина, яка читає, може створити правильну звукову форму слова на основі її графічного зображення. Читає відомі та невідомі слова. Але А. Бжезінська акцентує, що на етапі первинного оволодіння навичками читання дитина не завжди може розуміти значення прочитаного, що і не є обов'язковим (Brzezińska, 1987, s. 32).

Психологічний підхід підкреслює розуміння тексту. Щодо цього А. Бжезінська зазначає: суть читання полягає в «ідентифікації графічного символу та – розуміння значення вже визначеного графічного символу» (Brzezińska, 1987, s. 31). Вона також цитує Б. Матіса: «навчання читання полягає у тому, щоб навчитися розпізнавати та ідентифікувати символи та пізнавати значення цих символів» (Brzezińska, 1987, s. 31). Два підходи до процесу читання, представлені автором, протилежні. Лінгвістичний підхід не сприймає розуміння тексту як головний показник правильно оволодіти

навичками читання, а при психологічному підході важливим є розуміння тексту.

Зрештою, зазначає А. Бжезіньська, читання – це процес, який включає: «розпізнавання графічних символів, відтворення їх звукової форми, визнання значень цих символів, оцінка сенсів визнаних значень» (Brzezińska, 1987, s. 31). Розуміння читання у такому значенні вимагає, – підкреслювала А.Бжезіньська, – не лише формування ефективності зорових, слухових, кінетичних аналізаторів руху та належної координації між ними, але і вдосконалення мисленнєвих процесів, відповідальних за правильний аналіз та синтез інформації, їх обробку та посилення на власний досвід та оцінку дитини в контексті цього досвіду» (Brzezińska, 1982, s. 473).

Й. Любовецька й Х. Костишин вивчають психологічний підхід до навчання читання. На думку цих авторів, навчання читати полягає у «прийнятті дитиною розуміння того, що читає з самого початку» (Lubowiecka, 1998, s. 326). Такий підхід до навчання читання дозволить дитині побачити сенс і мету зусиль та спонукає її до вдосконалення цієї навички.

М. Чаковська представляє структуру та суть читання та письма дещо іншим чином, ніж у цитованих вище авторів. Вона каже: «Читання починається з сприйняття набору букв, які повинні бути ідентифіковані та точно розмежовані за формою та місцем розташування, тоді їх потрібно перевести в систему звуків (слова та артикуляційні образи), щоб визначити їх значення на цій основі. З іншого боку, письмовій формі потрібно спочатку усвідомити слова та завдання, які слід записати, потім провести їх ретельний слуховий аналіз, щоб перевести їх у систему звуків (фонем), присвоїти їм відповідні літери (графіки) і, нарешті, записати їх за допомогою рухів рук за допомогою інструментів писати» (Sackowska 1984, s. 11). У цій авторській публікації читання та писання як процес розглядаються разом.

З психологічної точки зору навички письма є вторинними для навичок читання, незважаючи на те, що вони суттєво відрізняються один від одного, розглядаючи їх як, серед іншого, сенсорний, руховий та інтелектуальний

процес. Ті ж розумові функції беруть участь у процесах навчання читання та письма, тому їх комбінований розгляд виправданий.

Соціальний аспект читання підкреслюється у довідковій літературі. Так, у педагогічному словнику К. Купісевича та М. Купісевича читаємо, що це – «одна з основних культурних видів діяльності людини, одна з елементарних навичок, що забезпечують успішність учнів у школі та є основою самоосвіти» (Kupisiewicz, 2009, s. 26).

«Педагогічна енциклопедія XXI століття» тлумачить цю діяльність як основну компетентність сучасної людини, оскільки: забезпечує соціальне спілкування між поколіннями; важливий засіб соціального спілкування, який дає можливість людям спілкуватися у повсякденному житті; основна навичка, що обумовлює участь у навчальному процесі; є важливим фактором, що стимулює психічний розвиток особистості. З цієї причини, узагальнює Т. Пілч, формування навичок читання є одним із найважливіших завдань шкільної освіти (Pilch, 2003, s. 600).

К. Ленартовська, М. Пленківіч та А. Якубовіч підкреслюють, що читання не є самоціллю, це – лише інструмент для передачі, засвоєння знань про світ, обробки та використання інформації в подальшому житті (Lenartowska, 1999).

Оволодіння дитиною мистецтвом читання, на думку Б. Закржевської, є вирішальним моментом у її житті. Завдяки цій навичці дитина має специфічний ресурс навичок спілкування, що дозволяє їй бути відносно самостійною і незалежною (Zakrzewska, 2003).

Читання, як зазначає К. Камінська, – це основна навичка, яка дає змогу дитині з одного боку розвиватись та навчатись кар'єрі, а з іншого - функціонувати в сучасному світі (Kamińska, 2005, s. 12). Маленька дитина має потребу в читанні, засвоєнні інформації, розшифровуючи спочатку окремі графічні символи, а згодом і весь графічний запис. Співставляючи розшифровані знаки та символи, вона оцінює та впорядковує їх, вивчає зміст, що міститься в нотації, та використовує його для власних дій, спрямованих на вивчення навколишньої дійсності. Читання - це процес розвитку, який



відбувається протягом життя особистості, починаючи з раннього дитинства до дорослого віку (Kamińska, 2005, s. 12).

Отже, оволодіння навичками читання об'єктивно вважають вирішальним моментом у житті дитини. Починаючи вчитися читати, дитина вже має певний спектр навичок користування розмовною мовою, диференціюючи елементи середовища через слух і зір, запам'ятовуючи окрему інформацію та її джерела.

Діти вчаться розмовляти без інструктажу та формального навчання, а читанню і письму можна навчитися лише за умови отримання цільової допомоги дорослих. Оволодіння цими навичками вимагає від дитини усвідомлених інтелектуальних зусиль, позитивної мотивації та розуміння своїх функцій як непрямих засобів комунікації та прийому інформації. Дитина, готова почати вчитися читати, швидко досягне успіху, що стане рушійною силою для подальшої діяльності в цій галузі.

Підготовка до початку читання відбувається з початку дошкільної освіти дитини. Визначальним у цьому, за Е. Яшчишиною, є соціальне середовище дитини (і сім'я/батьки, і дитячий садок/вчителі), яке має стимулювати властивості дитини, важливі для процесу набуття навичок читання. На думку вченої, наслідки цього навчання зумовлені двома основними факторами: розвитком дитини в сім'ї в аспекті пробудження її читацьких інтересів та готовності дитини почати вчитися читати (Jaszczyszyn, 2008).

Програмування навчання читання, за твердженням Р. Павловської, має враховувати багато етапів розвитку дитини: її мовний розвиток, індивідуальні здібності й інтереси, можливості та обмеження, умови навколишнього середовища, життєві потреби та потреби розвитку (Pawłowska, 2002, s. 15). Складність процесу читання вимагає, щоб дитина, яка починає навчання, володіла базовими перцептивними, когнітивними, руховими, мовними навичками на відповідному, достатньому рівні, щоб зробити навчання читання ефективним.

Відправною точкою в навчальній діяльності з підготовки дитини до навчання читанню є знання процесу читання, його психофізіологічних

механізмів. Цьому аспекту дослідниками приділена суттєва увага, адже відомо, що зорові, слухові, мовні, рухові функції, їх розвиток та співпраця, тобто взагалі перцептивно-рухова інтеграція, лежать в основі надзвичайно складної діяльності читання. Від їх рівня, від гармонійного психофізичного розвитку дитини, залежить її розумова діяльність, чи досягне вона успіху чи не зможе навчитися читати.

Так, А. Якубовіч пояснює: оскільки читання визначається структурою ока та нервової системи, воно вимагає ряду фізіологічних та психологічних актів людини, нечуваних у цьому вимірі в інших життєвих функціях. Це також вимагає зусиль, великої зосередженості, напруженості уваги, швидкого й ефективного функціонування розуму – міркування, асоціації, судження, викликання нових образів в уяві, переживання почуттів та інтенсивності пам'яті (Jakubowicz, Lenartowska, et.al., 1999). Крім того, воно також вимагає постійного маніпулювання словом, тобто понятійного, абстрактного фактора. Тому читання – це динамічний, складний процес, в якому, підкреслює А. Балејко, відбуваються такі явища: фізичне – формування графічних образів у сітківках очей, які є відображенням тексту, який читається, зображення у вигляді стимулу до коркової частини зорового аналізатора, де відбувається сприйняття графічних знаків; психологічне – читання полягає у стимулюванні процесів асоціації та інтерпретації зорових імпульсів (Balejko, 1999, s. 232).

Читання залежить від рухів очного яблука. Однак цей рух рівний, але він робиться в стрибках, які розділені паузами. Правильне читання відбувається під час перерв на відпочинок – це коли графічні символи та їхні очі чітко бачать, сенс цього слова чи довша одиниця тексту вловлюється. Показник рівня читання – це час, витрачений на ці рухливі паузи (Balejko, 1999, s. 233).

Як зазначає автор, чим коротше перерва на відпочинок під час читання, тим швидше процес і читання ефективніше. Під час читання наші очі роблять три типи руху: прогресивний рух – відбувається зліва направо, паралельно рядку тексту, що читається; зворотний рух – від кінця одного рядка тексту до початку наступного рядка; зворотний рух, що дозволяє повторити сприймання

графічного зображення тексту в разі помилки чи нерозуміння прочитаного тексту (Valejko, 1999, s. 233).

А. Балејко пояснює, що в читача-початківця ритм рухів очей і виникнення перерв на відпочинок не є регулярними. Це залежить від якості зору дитини, а також від розміру шрифту, компонування та змісту тексту, а також набутого вміння. Порівняно велика кількість перерв відпочинку та рухів назад, їх неточність збільшує час читання і його темп зменшується. При такій фрагментації процесу сприйняття також зменшуються можливості правильного розуміння тексту, що читається. Поступове оволодіння та вдосконалення навичок читання пов'язане з розширенням поля зору дитини (Valejko, 1999, s. 234).

На основі осмислення психофізіологічних механізмів процесу читання, дослідники визначають умови початку навчання читанню, конкретизують навички, якими діти повинні володіти, щоб бути готовими почати вчитися читати (писати). Зокрема, Й. Малендович серед умов, які сигналізують про можливість початку навчання читання, визначила такі: належна фізична підготовка дитини, правильний розвиток мовлення та розумова зрілість. Дослідниця, пишучи про належний розвиток мовлення, визнала, що її умовою є наявність адекватного ресурсу слів та вміння висловлювати свої слова словесно, повністю зрозумілим для навколишнього середовища. Тому акцент робився виключно на здатності правильно сформулювати та засвоїти достатньо активний та пасивний словник (Malendowicz, 1978).

У свою чергу Е. Мальмквіст серед факторів, що обумовлюють навчання читання, виділяє такі як: загальна фізична зрілість, адекватний рівень інтелекту, розвиток слухового та зорового сприйняття, рухова координація на відповідному рівні, вже згадували правильну вимову та розвиток психічної концепції (Malmquist, 1987). Дослідник заявив, що зрілість мовлення стосується правильності, логіки мовлення та відсутності мовних дефектів. Розуміння та фіксація сенсу промови – це процес життя протягом усього часу. Незнання логопедичної профілактики, відсутність адекватних вправ у ранні роки

дитинства можуть серйозно заважати розвитку навичок читання в старості, а власне і цілі розвитку особистості особистості. На думку Е. Мальмквіста, чи може учень-початківець, який навчається в школі, бути віднесений до зрілого грамотного учня, значно залежить від рівня, якого він досяг у розвитку своїх навичок говоріння. Дослідник чітко підкреслює, що «це абсолютна втрата часу намагатися навчити дитину читати, перш ніж вона зможе вимовляти слова відносно чітко і виразно, без особливих труднощів, перш ніж вона зможе висловити свої думки, розповісти свій досвід і поставити питання зрозумілим способом» (Malmquist, 1987).

З логопедичної точки зору визнається, що діти, які мають затримку мовлення або ті, хто демонструє чіткі мовленнєві дефекти, повинні спочатку отримати допомогу у виробленні відповідних навичок говоріння, перш ніж вони зможуть навчитися правильно читати.

А. Бжезіньська оперує терміном «готовність вчитися читати і писати», яким позначає «стан, при якому дитина починає виявляти чутливість до знаків, їх сутності та значення для процесу людського спілкування» (Brzezińska, 1987).

Дослідниця охарактеризувала три рівні стану готовності вчитися читати:

I - психомоторна готовність, існування якої є умовою оволодіння технікою читання та письма.

II - словниково-концептуальна готовність, яка, посилаючись на ресурс психологічного та мовного досвіду, визначає правильне розуміння явних та неявних смислів;

III - емоційно-мотиваційна готовність, суть якої полягає у виявленні існування писемного мовлення, правилах, які ним керуються, та розумінні його важливості в процесі спілкування між людьми та передачі культурного досвіду» (Brzezińska, 1987).

Перший рівень можна охарактеризувати як вдосконалення вмінь та навичок, що визначають «технічну» сторону читання та письма. Тут є: здатність розпізнавати та класифікувати за важливими ознаками різних символів, графічних символів, асоціювати їх із звуками чи іншими символами,

підкреслюючи недоліки символів чи графічних символів. У дітей старшого віку: знання букв – їх імена, їх відображення, написання деяких букв, пов'язування великих і малих літер або написаних різними способами, визначення відмінностей та подібності в літерах при абстрагуванні від того, як вони написані. Формування цих навичок у дитини буде ознакою їхньої готовності вчитися читати і писати на «технічному» рівні. Щоб ці навички мали місце, повинні дотримуватися психологічні умови процесу читання та письма, які включають: правильну вимову, специфічну латералізацію, високу ефективність руки, відповідальної за письмо, правильний рівень зорового та слухового сприйняття, правильну координацію уваги та відповідну здатність т. зв. свіжа дитяча пам'ять.

На другому рівні готовність вчитися читати і писати пов'язана з уже набутих у дитини психологічним та мовним досвідом, що дає змогу правильно зрозуміти текст, що має відношення до розвитку навичок читання та письма. Психологічний досвід пов'язаний із загальними знаннями дитини про реальність – суспільство, культуру, природу, технологію та деякі її властивості. Мовний досвід – це ресурс лексики, вміння говорити в різних ситуаціях.

Третій рівень готовності навчитися читати та писати – це розуміння дитиною значення та значення цих навичок для себе. На цьому рівні мова йде про формування внутрішньої мотивації, щоб стимулювати пристрасть дитини до книг, самостійно шукати знання, швидко оволодіти навичками читання та письма. Дитині важливо зосередитись на навчанні, дослідженні, відкритті, тобто її творчій діяльності та відповідному насиченому, стимулюючому середовищі, створюючи можливості для частого контакту з літературою.

У розумінні А. Бжезіньської, готовність вчитися читати (писати) є «результатом вікової зрілості, навчальної підготовки та досвіду, набутого в навколишньому середовищі» (Brzezińska, 1987, s.145). Ми маємо справу, – пише вона, – з розвитком готовності до читання, коли навколишнє середовище дитини стимулює ті властивості, які відіграють важливу роль у процес набуття

навичок читання (Brzezińska, 1987, s.145-146). Постулюється, що сім'я, дорослі формують властивості, які становлять основу для навчання читанню, адже діти, які взаємодіють з літературою, пов'язані насамперед із участю дорослого у цьому процесі. Дитина, яка дозріла до читання (чутлива) та готова (вчиться) вчитися читати, ще не може читати, але знає, що це майстерність. Про вплив дорослих стверджує і А. Балух: дорослий читає, розуміє та переживає цінності, пов'язані з читанням, і представляє його дитині, визначає її майбутній інтерес та форму читання (Baluch, 1994, s. 10.).

А. Бжезінська, використовуючи термін «готовність вчитися читати і писати», вказує на властивості, які характеризують дитину, яка вже зріла (чутлива) та готова (сприйнятлива), щоб почати вчитися читати та писати. Ось приклади готовності дитини до читання: – дитина усвідомлює, що таке читання, чим воно відрізняється від того, щоб щось розповідати; також усвідомлює різницю між «картинками» та «словом»; – дитина вміє читати і писати рідною мовою, наприклад, зверху вниз і в той же час зліва направо; - може пояснити, чому люди вчать читати (і писати); – володіє багатим словниковим запасом, добре засвоєною здатністю вільно висловлюватися в різних ситуаціях; – правильно розмежовує звуки, кольори і форм» (Brzezińska, 1992, s. 152). Тобто, за А. Бжезінською, «підготовка до готовності...» – це «стимулювання розвитку у дітей властивостей, які є основою для формування заданої навички» (Brzezińska, 1992, s. 152).

Про готовність вчитися читати і писати, аналогічно до А. Бжезінської, висловила і М. Дмоховська. На її думку, готовність вчитися читати і писати в дитячому садку «зосереджується на розвитку психомоторних навичок, пробудженні та формуванні пізнавальних процесів та позитивних емоційних і соціальних установок дітей з початку їхнього перебування в дитячому садку» (Dmochowska, 1985, s. 338).

Авторка виділила кілька основних умов для набуття навичок читання та письма: хороша просторова орієнтація, спритність використання координації рук і очей, а також координація слуху-моторики, поліпшення зорового та

слухового сприйняття, говоріння правильно, створення статичних і рухових ідей графічних фігур, розуміння сутності символу, позитивне емоційне та соціальне ставлення (Dmochowska, 1985, s. 338).

Позитивне емоційно-соціальне ставлення М. Дмоховська визначає «основою для досягнення рухової та розумової готовності дітей вчитися читати і писати, а також отримувати позитивні результати після того ж самого навчання» (Dmochowska, 1985, s. 395). Вона наголошує на важливості не лише пробудження у дітей інтересу до друкованого й писемного слова, але й переконати їх у прикладному значенні вміння читати й розуміти прочитане. Емоційна та соціальна зрілість виражається, на її думку, в готовності виконувати накази дорослих, здатності до повноцінної роботи, що вимагає концентрації вільної уваги та зусиль волі (Dmochowska, 1985, s. 395).

Така думка суголосна з висновками А. Бжезіньської про те, що на стимулювання мотивації та творчої активності дитини суттєво впливає правильно стимулююче середовище як важлива умова досягнення готовності читати та писати (Brzezińska, 1992, s. 152).

Інший дослідник, П. Міхальчик, слідом до колегами, стверджував, що формування у дитини навичок, необхідних для високого рівня готовності почати вчитися читати і писати, відбуватиметься лише тоді, коли будуть дотримані певні умови: «правильна вимова, специфічна латералізація; висока ефективність домінуючої руки, як з точки зору швидкості, так і точності рухів; правильний рівень зорового та слухового сприйняття; належна зорово-слухова-рухова координація, здатність тривалий час зосереджувати увагу, свіжа пам'ять» (Michalczyk, 1986, s. 434).

Г. Красовіч-Купіс конкретизувала «технічний» та «пізнавальний» аспекти терміна «готовність для читання та письма», поданого А. Бжезіньською (Brzezińska, 1992, s. 152). На її думку, технічний аспект повинен враховувати сферу перцептивно-рухових процесів та базові мовні навички, такі як:

- 1) адекватний рівень зорового сприйняття;

2) адекватний рівень рухливості, графітомоторний, включаючи латералізацію фіксованого типу та елементарні навички у сфері просторової орієнтації (справа-вліво, вгору-вниз відносно один одного та інших людей);

3) віковий рівень візуально-рухової інтеграції та перцептивно-рухової інтеграції в інших сферах;

4) відповідний рівень слухового сприйняття – диференціація звукових характеристик, диференціація мовленнєвих та інших звуків, сприйняття та відтворення ритму, слухова пам'ять;

5) адекватний мовленнєвий розвиток – правильна вимова, вміння будувати різні типи висловлювань, розуміння висловлювань, набуття основних мовних навичок – фонологічної, морфологічної та синтаксичної, семантичної, словесної пам'яті, у тому числі фонологічної;

6) усвідомлення мови на фонологічному, морфологічному та синтаксичному, а також на семантичному та прагматичному рівнях;

7) усвідомлення письма як системи знаків, яка регулюється певними правилами і має конкретне посилання на мовлення та реальність;

8) адекватна увага та навички пам'яті, включаючи короткочасну та оперативну пам'ять (Krasowicz-Kupis, 1999, s.79; Rozwój, 2006, s. 80).

Когнітивний аспект готовності включає розвиток основних мовних навичок. Г. Красовіч-Купіс також включила в нього рівень мислення, що дозволяє виконувати операції над мовою як комунікативним матеріалом (усвідомлення мови), а також розуміння та критичне ставлення до читання текстів (семантичне та прагматичне усвідомлення мови). У цьому розумінні складовими готовності (зрілості) для навчання читання та письма, на думку Г. Красовіч-Купіс, є:

- неспецифічні компоненти, корисні в навчанні: а) ставлення та мотивація; б) розвиток перцептивно-рухових навичок та їх інтеграція; в) інтелектуальний розвиток – розвиток мислення на операційному рівні;

- специфічні, не випадкові компоненти в навчанні читати та писати: а) розвиток мови та мови – навички спілкування та оволодіння мовною



системою; б) усвідомлення мови; в) усвідомлення рукописного тексту (Krasowicz-Kupis, 1999, s. 79).

Ще один цікавий підхід, пов'язаний з питанням готовності до навчання читанню і письму, представили Б. Белень, Е. Бранська та М. Карвовська – Стручик. На їхню думку, «дитина зріла і готова читати, коли набуває досвіду, що дозволяє їй досягти успіху в навчанні, а не тоді, коли досягне правильного віку» (Bieleń, 1996, s. 8). Автори вважають, що незалежно від того, в скільки років починаємо вчити дитину читати, потрібно враховувати принцип адекватності досвіду й навичок. Готовність, у їх розумінні, – це «адекватність умінь, навичок, компенсації та досвіду вимогам конкретного завдання, включаючи навчання читанню чи письму» (Bieleń, Brańska, & Karwowska-Struczyk, 1996, s. 8).

Дослідники доводять, що готовність почати вчитися читати і писати не з'являється у дитини спонтанно. Так, М. Буртови підкреслює: «Готовність вчитися читати і писати – це не (...) стан, якого потрібно просто чекати, а виховувати його, створюючи сприятливі умови для своєї дитини» (Burtowy, 1984).

Отже, мова йде про підготовку дитини до того, що вона може успішно навчитися читати (включаючи її досягнення в цьому відношенні) в шкільних умовах. Добре знання того, що таке зрілість для навчання читання у школі, дозволяє вчителям планувати заходи в більш перспективній перспективі, ніж запропоновано дошкільною програмою.

### **2.1.2 Навчально-дидактична діяльність щодо підготовки дітей дошкільного віку до навчання читати та писати**

Належний розвиток навичок, необхідних для початку навчання читанню, можливий за умови ретельної організації навчально-дидактичної роботи, що передбачає два послідовні і взаємопов'язані етапи: 1) розвиток готовності до навчання читання (передбуквенний етап) та 2) введення елементів читання, тобто систематичне ознайомлення з літерами (Dudzińska, 1983, s. 475).

І.Дудзінська наголошує на однаковій важливості цих двох етапів. Вони суттєво відрізняються за змістом дитячої діяльності, але взаємно обумовлюють і утворюють цілісне ціле. Перший етап – домінування звуку. В другому, поруч із звуком, є його графічний еквівалент – літера (Dudzińska, 1983, s. 475). Хороша підготовка в перший період визначає ефективність досягнень у наступному; вступний період – це основа, на якій базується подальша інструкція з читання. Цей етап – це період, протягом якого дитина охоплюється дошкільною освітою.

Введенню елементів для читання повинна передувати ретельна підготовка, від якої великою мірою залежать подальші результати. У цій підготовці важливе значення для підвищення працездатності зорового та слухового аналізатора відіграє підвищення продуктивності мовлення дитини. Продуктивність цих аналізаторів покращується завдяки розвитку зорового сприймання, необхідного для розрізнення літер. Букви дітям важко розпізнати і запам'ятати, оскільки вони є абстрактними знаками, які відрізняються лише дрібними деталями.

Справедливим, на наш погляд, є твердження А. Балејко про те, що не всі діти здатні навчитися читати за час читання. За словами автора, причини цієї невдачі слід в першу чергу бачити в неправильних методах навчання та пізньому початку навчання читання (Balejko, 1999, s. 232-254). Бажано вчитися через гру, враховуючи індивідуальний рівень розвитку дитини та її інтереси. Символи, букви, знаки та цифри є невід'ємною частиною оточення дитини. Діти шукають їх значення, задають питання, хочуть розшифрувати їх. На думку Х. Тента, в ранньому навчанні читанню потрібно викликати пробудження у дітей цікавості за значенням таємничих персонажів, заохочуючи до спонтанного навчання, і насамперед передачі радості та задоволення, отриманих від читання. Спосіб читання дитини набагато складніший, якщо це не виходить з її інтересів, коли на першому плані – техніка чи навичка читання. Читання вчить важливим розумовим навичкам, тому, акцентує Х. Тента, ніколи

не зарано давати дітям знати, яким великим задоволенням це може бути (Tenta, 2005, s. 8-12).

У цьому безперечно важлива роль належить вчителю. Й логічно, що одним із ключових у рефлексії проблеми підготовки дитини до читання є питання ролі вчителя закладу дошкільної освіти, де ця підготовка здійснюється з перших моментів перебування дитини. Відповідно, наголошує Я. Ушинська-Ярмоц, основою навчальної діяльності є знання вчителя про властивості розвитку дитини та здатність сприймати її як особистість, що розвивається індивідуальним способом (Uszyńska-Jarmoc, 2005, s. 55).

На думку Р. Павловської, успіх дитини у навчанні читати вимагає від вчителя інтегрованих, системних, оперативних знань про дитину, про розвиток її мови та мислення, про механізми нейрофізіологічного, психологічного та мовного читання (Pawłowska, 2002, s. 15).

Вчитель, працюючи з дитиною, не стільки спрямовує її розвиток, скільки бере участь у ньому; він зосереджується не лише на інтелектуальних здібностях дітей та засвоєнні їх знань, а насамперед на виявленні та стимулюванні їх природних талантів та схильностей. Ці спостереження важливі для організації навчального процесу читання. Саме в особі вчителя Е. Арчішевська бачить остаточного творця та впроваджувача окремих, унікальних програм виховання в дошкільному закладі, новатора у виборі ефективних методів роботи. Його знання, стиль роботи, критичний та творчий підхід до навчального процесу – навчання читання – є надзвичайно важливими факторами, які підтримують дитину в цьому процесі (Arciszewska, 2002, s. 238).

За словами К. Камінської, створення належних умов для набуття дитиною цієї непрості навички – це, перш за все, не порушення її належного розвитку відповідно до індивідуального ритму. Створення таких ситуацій, за яких дитина візьме на себе труднощі навчитися читати самостійно, долаючи пов'язані з цим труднощі, стає, на думку автора, необхідною умовою. Вчитель повинен не стільки вчити, скільки допомагати дитині в самостійному пошуку та набутті знань, навчати дитину «вчитися». Цікавою з цього приводу є цитата

Х. Гарднера: «вчителі думають про розум як про журнал, який потрібно заповнити, тоді як вони повинні думати про це як про інструмент, який слід використовувати» (Petty, 2010, s. 28). Самостійне подолання труднощів, досягнення успіхів дає дитині велике задоволення, віру у власні причинно-наслідкові можливості. Це рушійна сила, мотивація до подальших зусиль, це ланцюжок позитивного підкріплення.

Отже, дослідники проблеми застерігають, що готові знання, нав'язані певним чином вчителем, викликають опір, вчать дитину бути пасивним, виконувати вимоги вчителя – тобто, вчитися для інших, а не для себе, що, як правило, сьогодні в школі, як у польській, так і українській. Тому важлива увага приділяється методам навчання, які відповідають актуальним тенденціям.

Ця проблема – пошук оптимальних і ефективних методів підготовки дітей дошкільного віку до навчання читання – упродовж багатьох років не втрачає актуальності як серед теоретиків в галузі освіти, так і практикуючих учителів. Як висловились К. Камінська, ця тема викликає масу емоцій (Kamińska, 2005, s. 11). Вчені – прихильники різних теорій і концепцій, погоджуються, що складність проблеми та її багатогранність ускладнюють пошук універсального методу навчання читання, який підходить для всіх дітей. М. Спітцер – дослідник мозку та процесів, що відбуваються в ньому, – зазначає, що ідея навчити всіх однаково не має шансів на ефективне втілення, і індивідуалізація цього процесу не може бути «періодично модним» знаменом реформаторської діяльності (Spitzer, 2008; Adamek, 2011). Оскільки навчання є різним, необхідно, щоб кожна дитина та її вчитель могли розкрити найкращі для неї шляхи та мати можливість покладатися на них на всіх етапах навчання.

Підготовка дитини до навчання читання – це тривалий процес, а тому вимагає розумної, продуманої, але перш за все систематичної та послідовної освітньої стратегії, в якій методи навчання відіграють провідну роль.

За розумінням К. Камінської, метод навчання читання є сукупністю теоретично обґрунтованих дій, які у теорії і практиці призводять до досягнення конкретної мети, що є оволодінням навичками читання (Kamińska, 1999, s. 61).

На основі опрацювання джерельної бази нашого дослідження виявлено, що в польській педагогіці існують різні класифікації методів навчання читанню. Їх розрізняють з огляду на особливості процесу навчання читанню, його конкретних закономірностей, обумовлених фонетичними, фізіологічними та психологічними чинниками.

Зокрема, Р. Вецковський розглядає такі групи методів: 1) синтетичні – індукційні, 2) аналітичні – дедуктивні, 3) аналітичні й синтетичні – змішані, 4) глобальні (фронтальні) – всеосяжні (Kamińska, 1999, s. 68).

А. Юрек (Jurek, 2012) робить більш детальну розбивку, розрізняючи, крім вищезазначених методів, експериментальні (впровадження когнітивних інновацій) та еkleктичні (комбіновані). Кожна з цих груп методів віднесена до специфічних.

На основі літератури з цього предмету, аналізу змісту навчальної програми дошкільної освіти та інтегрованого навчання та власних досліджень Е. Арчішевська зазначає, що дидактична поведінка вчителів у галузі початкового навчання читанню наразі схожа. Як зазначає автор, незалежно від освіти та стажу вчителів, модель навчання заснована по суті на аналітико-синтетичному методі фонетичного характеру. Ця модель описується нею як стандартна або традиційна (Arciszewska, 1998, s. 31).

Ці думки поділяє А. Юрек. Авторка переглянула та проаналізувала методи читання (та письма), які використовуються в польських підручниках, найбільш популярних у школах з точки зору складності (Jurek, 2012, s. 197). Результати її досліджень, підтверджені учнівськими роботами, дозволили сформулювати висновок, що жоден із цих методів не лише не забезпечує досягнення учнями оптимальних навчальних досягнень у читанні, а навіть заважає їм набути основних навичок, необхідних на цьому навчальному етапі. Тому велике значення має багатогранна підготовка дітей до навчання читанню.

Разом з тим, проте, багато педагогів, особливо дошкільної освіти, шукають інноваційних, ефективних методичних та програмних рішень шляхом впровадження альтернативних моделей навчання читання. Інтерес до цих

моделей виникає, на думку Е. Арчішевської, мабуть, через доступність матеріалів, від нехитрих способів впровадження інноваційних методологічних пропозицій та, ймовірно, від моди, щоб відійти від стереотипного мислення про природу зобов'язань щодо виховання до маленької дитини. За словами авторки, новий тип освіти базується на конструктивістських теоріях, які визначають роль вихователя дитячого садка як натхненника та творця умов для побудови та перетворення знань у контакті з навколишнім середовищем; визначають місце дитини в навчальному процесі як активного творця власних знань (Arciszewska, 2002, s. 238).

Про невідповідність традиційних методів потребам розвитку сучасної дитини стверджує і А. Клім-Клімашевська. Вона протиставляє загальноживаним аналітичним і синтетичним методам, у яких правильне навчання читання починається з навчання за строго розробленою літерною моделлю (графічним позначенням звуків), альтернативні способи навчання читання, які також називаються «методами навчання читання без букв» (Klim-Klimaszewska, 2011, s. 89). Загалом, вони покладаються на використання глобального навчання читання, правильно підібраних слів, з відповідною хронологією їх викладу, у строго визначеному автором способі. А. Клім-Клімашевська вказує, що в усіх цих методів вихідним моментом у навчанні читати є весь текст – простий, короткий, зрозумілий та ілюстрації, тісно пов'язані з ним. Вони не використовують підручники з подальшими етапами навчання, але використовують спеціально розроблений набір ігор, вправ, завдань. Як зазначає автор, майже у всіх альтернативних методах навчання читання вивчення алфавіту відбувається лише після того, як діти освоїли читання. Вивчення кожної окремої букви не відбувається, хоча алфавіт представлений дітям. Вивчення алфавіту відбувається під час взаємодії з усіма його літерами, як друкованими, так і написаними, великими та малими літерами, при вивченні їх відмінних особливостей. Невід'ємною частиною навчання читанню є письмо. Важливо, щоб ці методи включали в себе полісенсорне вивчення шаблонів, літерних форм і літер.

А. Клім-Клімашевська наголошує, що вчителі не виправляють помилок у записі дитини, але все ж показують правильну формулу. Усі польські автори альтернативних методів навчання читання вважають, що розпочинати вправи в цій галузі варто вже в групі дітей трирічного віку, що є частиною сучасних освітніх тенденцій (Klim-Klimaszewska, 2011).

Важливе значення має те, що в польських освітніх закладах наразі вчитель може впливати на форму програми, яку реалізує на практиці. Він може вибрати програму, змінити її або створити авторську, в тому числі й у галузі навчання читанню, що дає йому можливість вносити зміни відповідно до нових освітніх потреб.

На основі аналізу фахової літератури та безпосереднього ознайомлення з роботою дитячих садків у Польщі можна конкретизувати спектр методів навчання читанню, які найбільш часто використовуються у практиці: альтернативний метод навчання читання І. Майхжак (Majchrzak, 2007); метод «доброго старту» М. Богдановіч (Bogdanowicz, 1989); одночасний та послідовний метод навчання читання Я. Цешинської (Cieszyńska, 2005); фонетично-буквенний кольоровий метод Б. Роцлавського (Rocławski, 1998); природний (натуральний) метод вивчення мови (Czerwińska, & Narożnik, 1997); метод «читання в грі» або «веселого читання» Г. Домана (Doman, 1992); навчання читати та писати за методикою М. Монтесорі (Guz, 2006); Альянс методів (Arciszewska, 1998); методи навчання читання в англomовних країнах та їх адаптація до польської мови (Dobrowolska-Bogusławska, 1991); сучасна французька техніка С. Френе (Semenowicz, 1966; 1980).

Зазначимо, що назви методів у польській педагогічній літературі варіюються. Ми подали найбільш вживані варіанти, апелюючи до автора та назви книг, в яких ці методи презентовані. Водночас, у цьому контексті варто згадати книгу К. Камінської «Навчання читати дітей дошкільного віку» (1999), де зроблена перша на той час спроба впорядкувати інформацію про методи, які використовуються у польських дитячих садках (Kamińska, 1999). Крім того, в педагогічних журналах, адресованих вихователям дитячих садків, популярними

є статті, що містять фактичні описи методів. Також на веб-сайтах і форумах педагогів і батьків можна знайти актуальну інформацію про кожен із цих методів та літературу, яка використовується у роботі з дітьми.

Важливими також вважаємо зауваги К. Крушевського щодо великої кількості й розмаїтості методів: існування безлічі методів («спектру конкуруючих методів навчання») він оцінює як звичайну й необхідну ситуацію й водночас наголошує, що учні спільно з вчителем створюють дидактичний досвід та урізноманітнюють, і навіть, модифікують задані методи навчання (Joyce, & Calhoun, 1999, s. 54). Схожу тезу постулює Е. Арчішевська: окрім автора методу та інструкцій щодо впровадження методу автора, існує стільки ж способів реалізації нових концепцій, скільки є багато її реалізаторів (Arciszewska, 2002, s. 93).

Нижче здійснимо загальний огляд названих методів, щоб мати уявлення про ідеї, які завдяки їм реалізуються в практиці підготовки дітей до школи в Польщі. Позаяк, вони є не лише способами роботи, а й предметом дидактичної полеміки щодо впровадження моделі навчання читання дітей молодших семи-шести років та проблеми її ефективності щодо результатів читання та набуття літературних компетентностей.

### ***Фонетично-буквенний кольоровий метод***

У концепції Б. Роцлавського основа успіху програми визначається мовними знаннями вчителя про природу, структуру та розвиток мови, а також фонематичним слухом дитини (автор використовує щодо своєї методики термін «глотодидактика» *glottodydaktyka*). Б. Роцлавський надає великого значення способу навчання техніці вільного розуміння читання, а також формуванню навичок читання та усвідомлення орфографії. Він вважає, що навчання читанню слід починати якомога раніше, коли дитина з'являється на світі. Основою читання є, як стверджує автор, правильне спілкування батьків з малюком. Тому слід практикувати артикуляцію та навички мови якомога раніше.



Фонетично-буквенний кольоровий метод поєднує читання і письмо. «Саме вивчення букв викликає спонтанне бажання дитини писати», – впевнена К. Камінська (Kamińska, 1999, s. 60). На думку Б. Роцлавського, навчити читати можливо, коли ми знаємо дитину, її здібності та мовні навички. Важлива також підготовка вчителя та мовні знання. «Це навчання, – пише К. Камінська, базується на специфічному мовному навчанні дитини, в якому, проходячи окремі фази вивчення мови на фонетичному рівні, воно також покращує лексико-синтаксичну сторону» (Kamińska, 1999, s. 61).

У навчанні читання за методом Б. Роцлавського немає підручника, але є набір завдань, ігор та вправ, що використовуються для розвитку навичок артикуляції, фонематичного слуху, а також аналізу та синтезу слів. Для полегшення аналізу та синтезу голосу автор пропонує використовувати спеціальні блоки LOGO, які вміщують чотири варіанти кожної літери: великі літери, письмові та малі. Відмінність цих блоків від інших полягає в тому, що букви написані лінійкою, а кожен блок має зелену основу внизу, завдяки якій дитина вчиться правильно її ставити, що значно полегшує візуальне придбання форми букви. Вони виконують роль рухомого алфавіту, але алфавіт, показаний на блоках, відрізняється від «традиційного».

Концепція програми базується на алфавіті з 44 літер, що містить пом'якшувачі та двозначні. Автор включив до нього нові багатозначні символи: «ni, si, zi, ci, dzi», він також ввів букви: «q, v, x». Спочатку діти вивчають алфавіт, взаємодіючи з усіма його літерами. Це відбувається під час гри, коли діти, неодноразово контактуючи з блоками, вчать шукати однакові букви та вловлювати відмінності між літерами (відмінні риси). Діти вивчають літери на тлі цілого алфавіту, при цьому звертається увага на відмінності у вигляді літер.

За словами автора методу, навчання читанню можна починати, коли дитина розбиває слово на звуки або вміє скласти слово із звуків. Спочатку для цього використовуються лише основні літери алфавіту. Однак, завдяки вправам, спрямованим на зв'язування букв із відповідними фонемами, діти усвідомлюють наявність другої літери в позначенні конкретного звуку. Читання

слів здійснюється за допомогою техніки, яка називається «ковзання» з літери на букву. Це передбачає подовження стійких звуків, щоб дати дитині час розпізнавати наступні букви. Цей метод використовується для розпізнавання менш відомих дітям букв. По мірі просування в процесі читання поступово скорочується на це час. Важливо також адаптувати тексти до рівня майстерності дитини. У міру вдосконалення читання метод «ковзання» замінює плавне читання, а останній етап – це вміння тихо читати. «Тільки діти, які в ранньому віці оволоділи технікою читання, справді стають любителями книг і здатні успішно протистояти спокусливим телевізійним програмам дітей» (Rocławski, 1998). Глотодидактика дає чудову можливість індивідуального підходу до дитини, враховуючи закономірності, пов'язані з мовною специфікою польської мови.

### ***Метод доброго старту (MDS)***

Цей метод має французьке походження (базується на французькому методі Ле Бон Департа), в польському варіанті розроблений М. Богдановіч, яка є клінічним дитячим психологом, директором Інституту психології Гданського університету, засновником Польської асоціації дислексії, віце-президентом Європейської асоціації дітей з дислексією (EDA). З 1968 р. вона розробляє і удосконалює систему вправ для навчання на початковому рівні та профілактики шкільних проблем у читанні й письмі (Bogdanowicz, 1985; Kamińska, 2005).

У початковому варіанті метод призначався для реалізації реабілітаційних і корекційних цілей в мовному розвитку дитини, тому його часто використовують як для підготовки до читання і письму (рідною чи іноземною мовами), так і для профілактики й лікування дислексії та її ризику.

Це метод слухово-зорового руху, в якому основну роль відіграють три елементи: слуховий (пісня), зоровий (графічні візерунки) та руховий (діти виконують рухи під час відтворення графічних візерунків, гармонізованих із ритмом пісні) (Bogdanowicz, 1985). Мета методу хорошого старту – одночасно стимулювати зорові, слухові, дотикові й кінестетико-рухові функції, розвивати

інтеграцію всіх психомоторних функцій, що сприяє процесу навчання читанню і письму (Bogdanowicz, 2000).

У польській практиці використовуються три варіанти методики:

1. «Пісні для малювання» – це комплекс вправ, розроблений для найменших дітей, віком від 4 до 7 років. Вправи починаються з серії занять, які можна продовжувати протягом усього дошкільного періоду.

2. «Пісні та прикмети» – це продовження першого варіанту і призначене для дітей 6-7 років для того, щоб підготуватися до читання і письма, для дітей «ризикую дислексії» та із затримкою розвитку.

3. «Пісні для букв» – останній варіант, мета якого – полегшити вправу читання та письма, спрямована на дітей шести-семи років та учнів, які страждають на дислексію. Передбачає полісенсорне вивчення окремих букв алфавіту. В цьому варіанті пісні були підібрані таким чином, що в заголовку та в тексті було слово, що починається зі звуку, що відповідає букві, яка є предметом вивчення і закріплення. Ритм пісні адаптується до структури букви у зв'язку з відповідною геометричною фігурою. Тоді можна відтворити форму літери в повітрі з одночасним співом. Таким чином відбувається запам'ятовування заданої графічної літери – форма сприймається одночасно зором, дотиком, рухом.

Усі варіанти залежать один від одного і доповнюють один одного, складаючи послідовні етапи стимулювальної та терапевтичної роботи, спочатку на не письмовому матеріалі, а потім на матеріалі, що включає друковані та письмові букви.

Існує загальна структура занять для всіх варіантів:

1. Вступні заняття – це підготовка до відповідних занять, під час яких діти покращують концентрацію уваги, орієнтацію в просторі й власного тіла, розвивають мовні навички та моторику.

2. Основні заняття (рухові вправи, рухово-слухові вправи, моторно-слухово-зорові вправи) – мають опосередкований і розслаблюючий характер. Важливий зміст пісні, що становить основу заняття.

Починаючи з ігор та вправ на рух і зорово-слухове сприймання, поступово вводяться комплексні рухово-слухово-зорові вправи, які найкраще стимулюють розвиток дитини, «розвивають сприйняття та орієнтацію в просторі, а також зорово-слухово-рухову координацію, покращуючи рухливість кінцівок та пам'ять» (Kamińska, 2005, s. 68). На початку діти вибирають візерунок або відтворюють ритм пісні. Потім вводиться графічний візерунок, який дитина грає кілька разів. Важливо дотримуватися правильного напрямку згідно з введеною буквою.

3. Заключні заняття – це вокально-ритмічні вправи, які є завершальним елементом у структурі занять. Вони покликані розслабити дитину після інтенсивних вправ.

Ефективність MDS підтверджена в багатьох дослідженнях (Богдановіч, 2014). Він застосовується у дитячих садках, школах та інших навчальних закладах для дітей різного віку, як у формі індивідуальної, так і колективної роботи.

### ***Навчання натуральній / природній мові***

«Навчання природній мові» – це новозеландський метод навчання читання, спілкування та письма, створений Б. Кутінгта (Jaszczyszyn, 2010, s.120). Він сприймається не лише як «вивчення мови, але насамперед як освіта через мову, в якій вона є засобом спілкування та інструментом мислення» (Czerwińska, & Narożnik, 1997, s. 7). Суть читання в цьому методі полягає не в техніці читання, а в розумінні читання. Він використовує навчальні ситуації, природне бажання грати і цікавість досліджувати довкілля, щоб познайомити дітей із світом писемності. Тож відправною точкою в цій концепції є дитячі переживання, які дозволяють їм пізнати взаємозв'язок між писемністю та значеннями, знайденими в розумі. Мета методу – виробити мотивацію спілкування, читання та малювання графічних символів на основі книг із серії «Сонячна бібліотека» під час різних заходів дитини.

При навчанні природній мові читання та письма вчать на трьох етапах: ознайомлення дитини з цілим (текстом, реченням, словом); ознайомлення

дитини з деталями: структурою речення, літерами, пунктуацією; перехід до побудови цілого з використанням набутого знання (Młodzińska, 1995, s. 31).

Вихідним пунктом є весь текст, який є коротким і простим, зрозумілим і з привабливим контекстом. Діти навчаються, читаючи книги, вірші та пісні. Вони роблять це глобально, візуально запам'ятовуючи цілі слова. Матеріал, який полегшить дитині дошкільного віку через секрети навчання читання, – це серія книг «Сонячна бібліотека». Вони містять розповіді, які дозволяють ознайомити дитину з темою та новими мовними структурами та закріпити їх (Czerwińska, & Narożnik, 1997, s. 7).

Однією з цілей природного вивчення мови є формування смаків читання з самого початку. У різний час дитина вирішить, яку історію вибрати. Це важлива здатність вибирати те, що є добре і важливо для дитини, і що важливо в цілому (Chrzanowska, 1997, s. 5).

Суть цих книг – образ, який повинен відповідати тексту, адже в основі читання лежить зв'язок зображення з фонемою та її графічним позначенням. Педагог повинен зробити такий вибір змісту, який змусить дитину після короткого читання досягти успіху, тобто зможе «читати самостійно», хоча насправді він ще не має такої навички. Читання не повинно набридати дітям, навпаки, має зацікавити їх і заохотити продовжувати самостійно досягати книги. Пройшовши наступні етапи, приводите дитину до самостійного читання та письма.

У процесі навчання читання та письма паралельно використовуються такі види читання та письма (Młodzińska, 1995, s. 32): спільне, командне та індивідуальне читання, читання дітям; спільне та самостійне дитяче письмо.

Загальне (фронтальне) читання має на меті зацікавити дитину, допомогти їй засвоїти зміст і, таким чином, зрозуміти текст, прочитаний нею. Отже, це обговорення книги (її заголовки, обкладинка, ілюстрація), але без розповіді дітям історії. Він проводиться спільно, але може відбуватися не тільки з усією групою, але з кількома особами або окремо. Після попереднього голосного, з відповідною інтонацією та імітацією читання тексту вчителем, діти

відповідають на запитання, перевіряючи розуміння, а також читаючи текст разом.

Командне читання стосується малої групи та супроводжується пошуком слів, повторюваними структурами речень. Основні критерії, які враховуються при групуванні, включають: інтереси дитини, сприйнятливі можливості дитини на відповідному рівні розвитку, вікові відмінності: «Під час читання в команді вчитель повинен визнати можливості та потреби дітей, щоб спрямувати їхній спосіб роботи з дитиною, тобто вибрати книги, методи, матеріали» (Młodzińska, 1995, s. 32). Діти в групі підбадьорюють один одного, допомагаючи один одному долати труднощі, а тісний емоційний контакт дає змогу швидше та гармонійно розвивати інтелектуальний розвиток. Залежно від прогресу та потреб дітей, вчитель змінює склад групи. Таке читання – це міст між спільним та індивідуальним читанням.

Індивідуальне читання передбачає створення можливостей, щоб дитина в будь-який час спонтанно читала будь-яку позицію (тексти віршів, пісень, підписів, дитячих рим, газет та іншого). Щодня вчитель повинен працювати індивідуально з дитиною, допомагаючи їй подолати труднощі, що виникають у набутому вмінні.

Читання дітям – це читання різноманітних книжок, як доступних у дитячому садку, так і принесених дітьми.

Дві середні форми роботи є домінуючими, і на основі спостережень діти поділяються на невеликі колективи.

Письмо – це невід’ємна частина природного вивчення мови. Навички письма трактуються дитиною як інший спосіб надання інформації, а також спосіб висловлення власної думки.

Метод передбачає такі види письма: спільне (фронтальне), самостійне, індивідуальне.

«Навчання природній мові – це насамперед специфічний спосіб організації навчальної діяльності, сприятливої для набуття дитиною конкретних знань та навичок, необхідних відповідно до її рівня розвитку та інтересів»

(Kamińska, 2005, s. 81). У роботі з цим методом акцент робиться на індивідуальному підході до кожної дитини, адже основа природного вивчення мови полягає у підтримці бажання вчитися та створювати основу для появи навичок грамотності.

У цій концепції відіграють велику роль «Освітні куточки». Вони мають незвичне значення, але і дещо інший характер. «Організовуючи матеріальне середовище, пам'ятайте, що потрібно створити можливість для активних, творчих дій», – наголошує Е. Червінська (Czerwińska, 1995, s. 34).

До освітніх куточків у вивченні методу природної мови належать: алфавітний, математичний, пластичний, письмовий текст, книги, графоскоп, «картки поезії», «рими», «читання по кімнаті», «читання в куточку прослуховування, «куточок природи», куточок «велика книга», дошка оголошень. У куточку, безпосередньо пов'язаному з читанням, є посібники, які навчають аналізу та візуального синтезу, наприклад, магнітні букви, перерви у словах. Цікавим рішенням є куточок «читання по кімнаті», тут дитина контактує з текстом у будь-якій ситуації. Це можуть бути поради, написи, підписи. Куточки мають бути створені за активної участі дітей. Таке стримане управління діяльністю дитини в конкретному куточку може принести їй задоволення і розвинути творчу активність.

Поняття природного навчання читати – це насамперед специфічний спосіб організації навчальних взаємодій та випадкових ситуацій, сприятливих для набуття дитиною конкретних знань та навичок, необхідних відповідно до його рівня розвитку та інтересів. Але робота не повинна обмежуватися часом або простором. Індивідуальне навчання дозволяє нам відповідати припущенням концепції, яка спрямована на підтримку готовності до навчання та створення основи для появи навичок читання (Kamińska, 2005).

### ***Навчання читати та писати за методом М. Монтесорі***

Система М. Монтесорі дає дітям багато свободи. Завдання вчителя – створити умови для занять та підтримки діяльності дитини, не надто обмежуючи їх. Втручання вчителя виключається в ситуації, коли дитина, яка

використовує сенсорні матеріали, робить помилку, оскільки помилка сприймається дітьми як інформація, а не те, чого слід уникати будь-якою ціною. Конструкція та структура сенсорних матеріалів і спосіб їх використання сприяє, серед інших досягнення проміжної мети, наприклад, підготовка дітей до навчання читання та письма (Guz, 2004).

М. Монтесорі розглядає чутливість до письма та читання у віці від 3 до 6 років. Дитина в цей період має здатність символічно мислити, тобто її цікавлять знаки та їх значення, а також слова та їх значення.

Відповідно до концепції Монтесорі, навчання писати передуює навчанню читати. Навчання письму включає три етапи, які розраховані на:

- 1) приведення м'язового механізму в рух,
- 2) вироблення зорового та м'язового зображення букв;
- 3) запам'ятовування рухів, необхідних для написання заданої літери, синтаксису слів (Kamińska, 2005).

Вправи, передбачені на етапі 1, полягають у правильному схопленні предметів (наприклад, стисканні трьома пальцями так званих пальців для написання дерев'яних циліндричних головок), округлості пальців фігур предмета, накреслення фігур (наприклад, металеві матриці – дозволяють правильно тримати та керувати олівцем), люків поверхня – дитина дотримується певних меж, відчуває силу і напрямок руки.

Фундаментом навчання писати є навчання читати. Вирішальним кроком є ознайомлення дітей з літерами, яке відбувається на етапі 2. Це робиться за допомогою літер, вирізаних з грубого паперу, наклеєних на дерев'яні знаки. Робиться це так:

1. Асоціація чуттєвого сприйняття та почерку. Учитель показує, а потім пише грубою буквою і називає її. Дитина є спостерігачем і слухачем. Вона виконує ті ж дії, що і вчитель раніше.

2. Сприйняття (порівняння та розпізнавання букв після почуття її назви). Букви розкладаються перед дитиною, а вчитель запитує конкретну букву (яка



буква «А»?) Результатом такого повторення є зміцнення та закріплення знань про букви.

3. Вимова. Учитель запитує ім'я (він запитує у дитини назву букви – що це?), і вона дає відповідь. Таким чином асоціюється зоровий і руховий центр (Kamińska, 2005, s. 94).

На 3-му етапі, завдяки різним типам рухомого алфавіту, дитина може аналізувати і складати слова та присвоювати їх правильним предметам. Вона не повинна читати ці слова. На цьому етапі важливо розпізнати раніше вивчені букви грубими літерами, проаналізувати окремі звуки та вибрати правильні літери. Учитель чітко вимовляє слово, підкреслюючи перший звук, а дитина вибирає букву. Потім, вимовляючи слово ще раз, підкреслюється інший звук і т. ін. Ця вправа розвиває уміння аналізувати і дозволяє асоціювати звук з літерою (читання звуків). Читання, яке розуміється як здатність розпізнавати слово, що складається з рухомих букв, та надати його значення, відбудеться, як тільки дитина зможе синтезувати букви в слова. Основна вправа для цього моменту – гра з т. зв. «мовний кошик». «Мовний кошик» може бути плетеною коробкою або кошиком, в якому є кілька предметів, назва яких має просте написання. Вибір предметів залежить від букв, які дитина вже ознайомила під час роботи з грубими літерами та рухомим алфавітом. Повинно бути кілька таких кошиків, щоб включити всі букви алфавіту, виключаючи два символи та м'який знак, оскільки для цього використовуються інші посібники.

Процес читання дотримується заданої схеми: показ дитині графічного позначення назви предмета, який вона знає; вимовляння дитиною звуків послідовно, але без розуміння змісту (повторення їх, поки вони зрозуміли); після прочитання та розуміння положення сторінки з написом праворуч (Kamińska, 2005, s. 95).

З метою оволодіння розумінням читання (абсолютне читання) використовуються ігри та розваги. Завдяки їм дитина читає не лише слова, а й речення.

Літературна освіта є частиною мовленнєвої освіти Монтессорі. Велике значення приділяється, серед інших, бібліотеці, де всі книги знаходяться в межах досяжності дитини: «Усі публікації на полицях повинні бути цінними за змістом, мати якісні ілюстрації та палітурки. Для поглинаючого розуму дитини книги, засновані лише на перевірній інформації про світ у всіх його аспектах, повинні бути доступними в класі Монтессорі; важливо давати імена авторів дітям. Педагог повинен забезпечити, щоб діти плавно перегортали сторінки, не руйнуючи їх» (Ciszewska, 2015).

### *Сучасна французька техніка С. Френе*

С. Френе присвятив багато уваги проблемам виховання маленької дитини. Він висловив думку, що дітей у віці від 4 до 6 років слід виховувати в дитячому садку. Його навчальна філософія чудово описує специфіку дитячого садка як закладу, в якому (відповідно до норм розвитку дітей) реалізуються навчальні взаємодії через: «пошук досвіду», інтерес до дитини та її потреб, пристрасть до відкриття та творчої діяльності, створення вчителем атмосфери взаємної довіри, що сприяє взаємному діалогу між дитиною та навколишнім середовищем.

С. Френе пропонує запровадити в дитячому садку «природний метод читання», який стосується мовного аспекту, але також враховує його соціальний характер (Kamińska, 2005, s. 95). Він зазначав, що під час навчання читання слід збільшувати сферу дитячого досвіду та соціальних контактів. У рамках «природного навчання читання» педагог виділив наступні етапи: побудова дітьми короткого, вільного тексту та його написання вчителем на дошці; повторне глобальне читання речення або слова написаного тексту; відтворення тексту за допомогою друку з одночасним індивідуальним візуальним аналізом (поділ слова на літери при підборі літер із доступного набору тексту) та синтез (введення вибраних букв у слова); пошук у словах надрукованих вчителем та дітьми загальних елементів стосовно звуків, літерної форми чи складу; спроби побудувати слова на основі спостережень за відомими елементами (Arciszewska, 2002, s. 101; Kamińska, 2005, s. 96).

Основна форма роботи – це невелика команда, члени якої після друку тексту отримують копію готової розповіді. Вони зберігають їх у зошитах під назвою «книги життя». Надруковані сторінки також використовуються для створення брошур (техніка шкільної газети), які надсилаються кореспондентам (техніка листування). Листування між садочками (канцелярські та аудіоматеріали) дозволяє налагоджувати контакти, і в той же час природним чином спонукає дітей до оволодіння технікою читання та письма, необхідною для передачі своїх думок, питань та відповідей одноліткам. Інші матеріали збираються у папки (наприклад, проблемні файли) для використання в інших цілях.

Серед прийомів, які використовуються в дитячому садку, також: поїздки, планування роботи з дітьми на тиждень, самостійні постановки, художнє самовираження. Е. Арцішевська сигналізує про використання в дитячих садках автокорективних карт (як частина «шукаючого досвіду»), які, за намірами С. Френе, самостійно працюють в школі (Arciszewska, 2002, s. 102).

Автор заохочує приймати спонтанні коментарі дітей, але радить використовувати їх лише тоді, коли більша група дітей досягає тих же результатів, виходячи з власного досвіду. Він також рекомендує надавати індивідуальну допомогу тим дітям, які наздоганяють інших, але застерігає від нав'язування темпу, відповідного для кожної групи (Arciszewska, 2002, s. 102.).

**Метод навчання читання І. Майхжак** розроблений на початку 1980-х років на основі педагогічної системи М. Монтесорі й представлений у праці «Знайомлячи дитину зі світом писемності» (Majchrzak, 1995, s. 18). Авторка вважає, що першим кроком до знайомства дитини з грамотою і писемністю має стати ознайомлення з літерами власного імені. Діти, яких навчають таким чином, швидко розуміють, що читання – це не «вимовляння» написаних слів (поєднання прочитаних звуків), а знаходження значень слів, які є буквеним шифром.

Цей метод передбачає такі етапи в процесі навчання читати:

1. Етап ініціації – перший контакт із власним іменем у вигляді письмового слова. Вчитель роздає дітям картки із записаним іменем дитини, звертає увагу дитини на першу букву, яка більша за інші, тому що вона перша. Потім дитина довго дивиться на своє ім'я і вивішує його в визначеному місці.

2. Стіна, повна букв – вчитель записує на картонній картці ім'я наступної дитини, перелічує наступні букви, а дитина рахує літери на своє ім'я та приклеює свою візитку на стіні. Дитина повинна розміщувати свою візитну картку на такій висоті, щоб вона могла стояти під нею. Також візитки з іменами повинні висіти на рівні очей дитини.

3. Подання алфавіту – паперова стрічка, розміщена на одній зі стін, містить усі літери алфавіту, від А до Я. Малі літери під великими літерами. Літери а, е, і не матимуть еквівалентів у рядку великих літер, і ці пробіли залишаться порожніми, оскільки жодне слово не починається з жодної з цих літер. Вчитель описує кожен букву по черзі, як через її форму, так і звучання. І. Майхжак пропонує поєднати алфавіт із грою в лото. Під час цієї гри діти ставлять знак біля кожної букви, яку вони знайшли від їх імені. Перший, хто заповнив свою карту, виграє (Majchrzak, 1995, s. 20). Для введення алфавіту може знадобитися більше місяця. Час і темп залежать від відгуку дітей та віку. Наприклад, з трирічними і чотирирічними дітьми можна щодня вивчати наступний лист.

4. «Ринок букв» – кожній дитині вручається конверт, в якому вміщені маленькі картки з літерами її імені та прохання скласти їх. Дитина робить це, спочатку слідує напису на конверті, а потім в якийсь момент вона робить це з пам'яті. Вправу слід повторювати щодня протягом деякого часу. Далі вчитель повідомляє, що ці літери можна скласти в інші слова. Ефект такого досвіду полягає в тому, що з власних букв можна створити лише обмежену кількість слів. Щоб мати можливість написати все, що нам спадає на думку, ми повинні отримати всі букви алфавіту. Тоді ми будемо працездатними операторами журналу. Вчитель пропонує дітям гру під назвою «ринок букв». Кожен вступає у гру зі своїм особистим капіталом, тобто літерами свого імені, які отримав у

конверті. Перший спосіб збільшити цей капітал - отримати від вчителя всі букви, які фігурують в інших варіантах вашого власного імені. Наприклад, Пьотр також отримує u, ś, ć, k, e, якщо він думає, що його можна назвати Piotrek, Piotreczek, Piotruś. Кожен учасник гри записує на окремі аркуші паперу стільки «своїх» букв, скільки потрібно, щоб отримати ті, яких немає. Якщо до цього часу дитина була зосереджена на літерах, які вона має, то тепер буде дивитись на ті, яких немає, і шукати можливих помічників.

5. Гра в склади – найпростіші й складні склади записуються на аркуші паперу і роздаються дітям. Які склади утворюють слово win? Той факт, що гра в склади – гра в випадковість, стимулює цікавість: що принесе наступний аркуш? Кожен наступний аркуш – це новий шанс.

6. Іменування світу – це вправи, які покладаються на присвоєння правильного імені всьому, що є поряд з нами, наприклад, на дошці, вікні, машині тощо. Кожного дня вчитель має приходити до класу з кошиком, повним іменників. Іменники слід розділити між дітьми, які мають розділити клас та поставити карту імен поруч із відповідним об'єктом. Автор пропонує створити ритуал читання в дитячому садку. Перш за все, рекомендовано встановити особливий час, фіксований час доби, коли клас перетвориться на читальний зал, тобто місце, де панує тиша і де кожен зосереджується на власному тексті. З головоломки, де підпис складається з одного слова, учні переходять до складніших текстів.

Навчання базується на різних видах наборів вправ, праймерів та ігор. Дитині подають образи, які вона поєднує зі значенням слова. Вчитель може розпочати навчання тоді, коли дитина зможе поєднати значення слова з його абстрактними графічними позначеннями. За словами І. Майхжак, письмовий запис є постійним, і дитина може звернутися до нього в будь-який час, тоді як слуховий досвід залежить від відправника звуку і минає. Умова читання – лише хороший зір, рівень інтелекту, який дозволяє зрозуміти текст, який переглядається (Majchrzak, 1995, s. 24).

***Альянс методів***

Е. Арцішевська (Arciszewska, 1998) виступає за використання глобального читання в початковому навчанні читання. Вона вважає, що всебічне вивчення слів дітьми розширює сферу відомих слів і дозволяє їм усунути написання. Авторка в Альянсі методів використала й скомбінувала елементи різних альтернативних моделей початкової освіти з читання. Цей метод «є своєрідним ускладненням або адаптацією декількох способів дії, які можна реалізувати на практиці» (Arciszewska, 2002, s. 104).

Корисними для синтезу Е. Арцішевська вважає такі методики: І. Майхжак «Введення дитини у світ писемності», «Метод природного читання» С. Френе, «Навчання у грі» Г. Домана та Х.Добровольської-Богуславської «Методи викладання читання в англомовних країнах» (Arciszewska, 1998, s.31).

Альянс методів реалізується на кількох етапах (Arciszewska, 2002, s. 104).

Початковий етап: активне глобальне читання – використання імен та інших слів (ініціація, ігри, рух та таблиця), а також англомовні методи (активне глобальне читання з маніпулюванням субтитрами).

Перший та другий етапи: диференційоване читання, засноване на впровадженні методів С. Френе (автокреативні картки) для глобального речення та читання слів з аналітико-синтетичним читанням, головним чином, в індивідуальному ході дитячої діяльності.

Другий етап: аналітичне та синтетичне читання, натхнене педагогікою М. Монтессорі (Guz, 2006), модель І. Майхжак (Majchrzak, 1995) та комплексні англомовні методи (вивчення природної мови та книги із серії «Сонячна бібліотека») (Czerwińska, & Narożnik, 1997, s. 7). На цьому етапі діти знайомляться з алфавітом, але букви не вчать. Запропоновані ігри спонукають дітей самостійно виявляти зв'язки між звуками та літерами. Ще одна важлива дидактична ситуація, яка стимулює навички читання, – це відмова вчителя від вимоги всіх дітей читати один і той же текст. Кожен з них регулярно має різні завдання з читання. Крім того, дитина вибирає завдання відповідно до власної готовності та оцінки своєї складності.

У методі Альянсу немає такої форми контролю над дітьми, як «опитування», і вона замінюється дотриманням стратегії, яку дитина приймає під час читання. Досягнення дітей – це керівництво для вчителя до створення подальших пропозицій.

### ***Одночасний і послідовний метод навчання читання***

Цей метод був розроблений Я. Цешинською (Cieszyńska, 2015) є складним методом, заснованим на підтримці роботи лівої півкулі головного мозку та використанні одночасних можливостей правої півкулі (глобальна, всебічна обробка інформації). Результати досліджень організації розуму дозволили визначити функції лівої та правої півкуль, а також мовні функції, покладені на них.

Дослідження мовних функцій лівої та правої півкуль показали, що: залежно від скроневої області виконуються складні словесні операції, пов'язані з діяльністю лобової кори; права півкуля розуміє слух і читання глобальних специфічних іменників, контролює напрям читання (польською мовою зліва направо), контролює інтонацію, наголос та ритм мовлення. Атипова організація функцій мозку може порушити організацію мови лівої півкулі, що в свою чергу призводить до труднощів у навчанні читати та писати.

Інформація про мозкові процеси щодо мовної поведінки відіграє вирішальну роль в організації занять та відбору матеріалу в роботі з дітьми. В рамках методу авторка запропонувала комплекс вправ, які можна використовувати як дітям, які з різних причин (не тільки дислексичних) мають специфічні труднощі у читанні та письмі, так і дошкільнятам, вчитися читати (Cieszyńska, 2015). Я. Цешинська пропонує організувати вправи так, щоб додаткове стимулювання допомагало формувати лівобічну церебральну асиметрію, яка є незамінною при розробці мовної інформації. Завдяки цьому «раннє навчання читання може вплинути на формування асиметрії півсфери, характерної для мовлення, завдяки спеціально організованому мовному досвіду» (Cieszyńska, 2015, s. 14).

Авторка припускала, що очікуваний ефект раннього навчання читання полягає у запобіганні проблем (які можуть виникнути пізніше) у навчанні читати та писати. Оскільки багато навичок з'являються в потрібний час для розвитку, це сигналізує про те, що вчитель має зробити, щоб допомогти їм розвивати (Szmuc, 2009, s. 42).

Правила, яких повинен дотримуватися вчитель, визначають: час та інтенсивність загальнорозвиваючих вправ під час роботи з дітьми, мета яких – тренувати розумові функції, необхідні для навчання читання та письма (протягом року, інтенсивно); порядок введення голосних та приголосних (спочатку голосні – відокремлено, тоді приголосні лише в складах або глобально); розмір букв алфавіту та їх тип (відповідно: великі і малі, друковані – письмові), що використовуються в роботі з дітьми залежно від їх віку (молодший, старший) та типу розладу (розлад візуального аналізу та синтезу); напрямок мислення (від одночасного глобального мислення правої півкулі до послідовного складового мислення - послідовне, ліва півкуля); кількість слів (визначених як великі) для глобального читання (права півкуля), які згодом будуть використані для введення поділу їх на символи (ліва півкуля); використання спеціальних текстів, зміст яких пов'язаний із життєвим досвідом дітей, та складених з простих і знайомих слів; підбір навчальних матеріалів для читання (наприклад, різні розміри шрифту, кольори, якість шрифту, макет рядка) (Cieszyńska, 2015, s. 26-27).

Для ефективного використання вправ Я. Цешинська рекомендує дотримуватися конкретних вимог, які формулює як принципи: принципи класифікації труднощів (впровадження більш складних вправ, коли діти можуть зробити легше); дотримання часу концентрації уваги дитини; використання методики зміни ролей, коли дитина грає роль учня, ретельно аналізуючи матеріал з дитиною, щоб стимулювати її для рефлексивних дій, проведення ігор, використовуючи реалізований в даний час матеріал, навчаючи дитину перевіряти себе, щоб помітити власні помилки та виправляти їх, виконуючи вправи зліва направо, що сприятиме лівій півсферичній асиметрії та дозволить



отримати певну самостійність у прийнятті рішень та робити вибір (Cieszyńska, 2015, s. 43). Робота з цим методом дає можливість свідомо вести навчання таким чином, щоб стимулювати всі сфери розвитку, також враховуючи підготовку дітей до подолання труднощів, з якими вони можуть потенційно стикатися на наступних етапах навчання читання.

### ***Гра в читанні***

Суть методу Г. Домана (Doman, 1992) полягає в тому, що він розглядає навчання читання як частину дитячої гри. Автор виступає за домашнє навчання читання і стверджує, що його слід починати з дитиною незабаром після її народження. Вказує на необхідність дотримуватися певних правил, які впливають на успіх у навчанні читати. Перераховує такі основи хорошого навчання: починайте з самого раннього віку, будьте радісні, поважайте свою дитину, навчайте лише тоді, коли ви та ваша дитина щасливі, завершіть швидше, ніж ваша дитина захоче закінчити, показуйте матеріали швидко, часто вводіть нові матеріали, виконуйте програму систематично; підготуйте матеріали ретельно та заздалегідь (Doman, 1992).

Цей метод використовує глобальне (фронтальне) навчання читання, вибираючи правильні слова. Їх виклад відбувається в строго визначеному порядку з певною хронологією. Навчання має бути у формі забави, а час, відведений на нього, повинен бути коротким. Однак гра повинна відбуватися лише тоді, коли дитина відпочиває і в хорошій формі.

Матеріали, корисні для навчання, вимагають попередньої підготовки та повинні відповідати певним умовам. Вони повинні бути великими (10 × 60 см) і чіткими, щоб дитині не було труднощів їх бачити (висота літер – 8 см). Крім того, колір літер повинен зосереджувати увагу дитини, тому на початку навчання найкращим кольором стане червоний. Поступово розмір літер зменшиться, а їх колір зміниться на чорний.

Читання навчається послідовно на наступних етапах: 1) одиничні слова, 2) двослівні вирази, 3) прості речення, 4) складні речення, 5) книги (Doman, 1992).

Етап 1 передує правильній інструкції з читання. Починається з п'ятнадцяти слів, які повинні бути близькі дитині. Тож починаємо з імені дитини та членів сім'ї, а також із слів «про себе». Цей етап передбачає візуальну стимуляцію дитини шляхом розпізнавання окремих слів. Навчання на цьому етапі полягатиме у поданні «двадцяти п'яти слів на день, розділених на п'ять наборів по п'ять слів кожен. (...) Дитина буде дивитись п'ять нових слів щодня або одне нове слово в кожному наборі, а кожен день вилучатимуть п'ять слів» (Doman, 1992, s. 142). На початку лексики (близько 50 слів) складається лише з іменників, пізніше вводяться також дієслова.

Етап 2 – проміжний між окремими словами та простими реченнями. На цьому рівні вводяться прикметники для створення значущих виразів. Дитина поєднує два слова, які вона вже знає, створює нову ідею. Учитель пропонує розділити двослівні вирази на два набори по п'ять кожен. Кожен набір показаний тричі на день протягом п'яти днів. Після закінчення цього часу вилучається один вираз із кожного набору щодня і додаються нові.

Етап 3 складається з включення активності в двослівні вирази. Це означає, що слова, які раніше були складені, використовуються із додаванням картки зі словом «е». Таким чином, створюються прості речення, які з часом розширюються. На цьому етапі зменшується розмір літер до 5. Вчитель показує коробки тричі на день протягом п'яти днів. Потім додає щодня два нові речення і видаляє два. В кінці третього етапу створюється буклет із простих речень. Він повинен мати розміри 20×45 см, червоні літери розміром 5 см, містять п'ять речень із ілюстраціями до кожного речення. «Збережена сторінка передує зображенню та відокремлена від ілюстрації» (Doman, 1992, s. 154).

На етапі 4 вчитель додає дієслова й іменники. На цьому рівні зменшуються літери до 3,5 см (можна спробувати зменшити до 2,5 см), збільшується кількість слів і змінюється колір з червоного на чорний. Навчання – це читання речень або книг вголос дитині.

Перехід до 5 етапу пов'язаний з тим, що дитина готова прочитати реальну та відповідну її можливостям книгу. Вчитель знаходить і пропонує книгу, яка

містить уже відомий словниковий запас. Він повинен містити від 50 до 100 слів і не більше одного речення на сторінці. Розмір літери повинен бути менше 2 см, а текст повинен передувати ілюстрації та бути на окремій сторінці. Потрібно прочитати книгу дитині два-три рази на день протягом декількох днів. Такі заняття закінчуються тим, що дитина самостійно читає книги. Вона може прочитати книгу стільки разів, скільки захоче (Doman, 1992, s. 196).

### *Методи навчання читанню, адаптовані з англійської мови*

Г. Добровольська-Богуславська, використовуючи власний досвід, набутий під час роботи в школі для польських дітей та в англійській школі, намагалася адаптувати методи навчання англійської мови читання (глобальні та аналітико-синтетичні) до умов польського класу (Dobrowolska-Bogusławska, 1991). Тому це не авторський метод, а швидше посібник до практичних знань з посиланням на польські методи. Окрім проблем, що виникають у навчанні читати, і в основному впливають із відмінностей між орфограмою та вимовою, в посібнику представлені дискусії фахівців та вправи й ігри, перевірені нею на практиці. Способи використання природної готовності дитини до дії, ситуації, в яких вони мають здатність маніпулювати написами та рухом, є важливими дидактичними питаннями, які він ілюструє вправами. Їх впорядкувала Г. Добровольська-Богуславська: а) вправи для читання (зорова сприйнятливність); б) ігри та вправи на читання, які навчають дитину розпізнавати слова та речення; в) фонетичні вправи (вправи для розрізнення початкових звуків, побудови слів від частин); г) вправи на збагачення вимови (включаючи вправи на ведення бесід та задавання питань); д) голосне читання вчителя у поєднанні з навчанням (Dobrowolska-Bogusławska, 1991, s. 144-145).

Окремий пункт містить «корисні практичні поради» щодо дидактичних заходів (їх створення та вдосконалення), призив та нагород, способів стимулювання та продовження уваги дитини або виготовлення простих художніх матеріалів) (Dobrowolska-Bogusławska, 1991, s. 145).

Отже, наразі існує широкий спектр методик, які використовуються у підготовці дитини до початку читання і письма. Як бачимо, в їх основу

покладено діяльнісний підхід, використання різних видів дитячої активності, максимальне наближення освітніх ситуацій до реального життя дитини. Домінуюча роль в дидактичному арсеналі належить ігровим технологіям.

Варто акцентувати, що для польської практики дошкільної і початкової освіти гра є багатофункціональним освітнім методом, який поєднує в собі навчання, працю і практичну діяльність, соціальну активність.

Більше того, тут розрізняють такі поняття, як гра й забава, й навіть розвивається т.зв. «педагогіка забави». Як педагогічна субдисципліна, педагогіка забави ґрунтується на ідеях створеної в Польщі й відомої у всьому світі методики КЛАНЗА, що працює на принципах забави й анімації – добровільності участі, відсутності суперництва, переживання емоційного піднесення й отримання задоволення, використання різних засобів самовираження, стимулювання творчої активності, визначення конкретних часових і просторових меж, у яких здійснюється спонтанний вибір, набуття позитивного досвіду під час роботи в групі. Неодмінними атрибутами методики КЛАНЗА є сприятлива атмосфера, взаємна співпраця у групі, взаємопошана, доброзичливість, вдячність за сумлінну працю і, як наслідок, успішна й цілковита інтеграція дитини в соціум. Педагогам КЛАНЗА пропонує широкий діапазон ігор (рухливі, дидактичні, дискусійні, інтеграційні, рефлексивні (для самодослідження і самооцінки), рольові), сюжетних танців, рухів, різноманітної музики як елементу навчання і відпочинку (Zaorska, 2010, s. 73-78). Приклад практичних способів використання методики КЛАНЗА в освітньому процесі представлено в Додатку Б-1.

Під час безпосереднього ознайомлення з роботою дошкільних закладів у польських містах Радом, Краків, Кельце та містечку Нове Село (Ярослав), ми опитали фахівців щодо обізнаності з вище описаними методиками та їх поширеності в практиці. Насамперед зазначимо, що всі педагоги відразу ж назвали методику М. Монтесорі (Guz, 2006) та Г. Домана (Doman, 1992), які використовують і в підготовці до читання / письма, і в математиці. Щодо читання і письма, найбільш відомими й часто використовуваними виявилися

методи І. Майхжак (Majchrzak, 1995) та «доброго старту» М. Богдановіч (Bogdanowicz, 1985). Менш відомий метод навчання читання Я. Цешинської (Cieszyńska, 2015).

Жоден з співрозмовників не згадав про Альянс методів Е. Арчішевської (Arciszewska, 1998). Однак, у ході розмов з'ясувалося, що вихователі не знають самої назви, але з окремими методами, які утворюють Альянс, обізнані й застосовують їх.

Всі опитані зазначили, що мають право вибирати методи й вважають це позитивним. Також можуть впливати на програму, яку реалізують на практиці – вибрати, змінити існуючі або створити авторську, в тому числі й у галузі навчання читанню, що дає їм можливість вносити зміни відповідно до нових освітніх потреб.

Поєднання різних методів є важливим завданням, оскільки забезпечує дітям різноманітні схильності з багатонаправленими можливостями навчання читання. Завжди є ймовірність, що один із запропонованих шляхів навчання є більш відповідним і легшим для даної дитини. Саме на рівні дошкільної освіти вихователь має можливість такого визнання, має час і умови для підтримки дитини в індивідуальному процесі набуття нею навичок читання, а також у її загальному розвитку.

Зазначимо, що окремі вихователі висловлювали думку, що читанню взагалі не можна вчити в дитячому садку, оскільки нинішня основна навчальна програма цього не дозволяє. На їхню думку, дитячий садок повинен лише готувати дітей до навчання читанню, яке має відбуватися лише в школі. Проте, таку підготовку вони здебільшого розуміють, як ознайомлення дітей із буквами.

Однак, як засвідчує здійснений нами аналіз сучасної педагогічної літератури та досліджень польських учених, це не є коректним підходом до проблеми й дещо викривлене тлумачення основних засад навчальної програми. Дійсно, навчання читанню в розумінні шкільної освіти не є доцільним через сприйнятливості здібності дитини дошкільного віку. Але представлений теоретичний аналіз підготовки до читання і описані методики дають

можливість навчати дитину читати «непомітним» для неї способом, який зацікавлює, відкриває таємниці світу букв, стимулює радість пошуку, і в жодному разі не є тягарем, що відштовхує дитину від навчання, як це часто буває в школі. Навпаки – це мотивує, звільняє і розвиває цікавість, активізує пізнавальні функції, і перш за все робить дитину активним самоучасником цих занять. Саме дитина керує процесом, розвиває свої навички в індивідуальному темпі та часі, на відміну від шкільної освіти, в якій всі діти повинні мати однакові навички одночасно.

Вихователі визнають, що діти в дитячому садку хочуть навчитися читати. Таку думку висловили 98% опитаних. Однак мотивація вчитися читати дітям на порозі шкільної освіти найчастіше пов'язана зі страхом хороших оцінок у школі (навіяним побоюванням батьків), рідше із бажанням або здатністю самостійно виявляти, здобувати знання завдяки використанню книжок. Позаяк, вихователі зазначають, що наявність альтернативних методик право їх вибирати, створювати власні програми (в межах законодавства про освіту) уможливорює ефективно готувати дитину до початку читання.

На думку респондентів, роль вчителя на початковому етапі навчання читання зводиться до створення ситуації, яка спонукає дітей до інтересу до читання, тоді вчитель стає людиною, яка веде весь процес, на завершальній стадії мобілізує дітей до самостійного читання. Робота вчителя повинна бути: довгостроковою, систематичною, послідовною та провідною. Навчання повинно проводитися у формі розваги та базуватися на різних видах змагань. Учитель не повинен напружувати чи карати дітей, навпаки, він повинен бути теплим, терплячим і ніжним.

У своїй роботі опитувані вчителі використовують один підручник та різні допоміжні матеріали. Респонденти вказали, що на початковому етапі засвоєння дітьми навички читання варто користуватися власними посібниками – робочі зошити/аркуші вони готують самі. Лише на пізньому етапі запроваджуються супровідні книги («підручники»).

Для стимулювання у дітей інтересу до читання опитувані вчителі застосовують такі дії: спільні дидактичні ігри, наприклад, електронний мозок, спільне розгадування кросвордів, ребуси, індивідуальна робота з книгою; демонстрація дитині переваг володіння навичками читання та потребою позитивної мотивації. Дієвою визнають педагогіку розваг.

У Додатках Б-2, Б-3 представлені зразки навчально-методичних матеріалів, які використовують педагоги в освітньо-виховному процесі «нульового» року навчання (опрацьовані на основі безпосереднього ознайомлення з роботою дошкільних закладів у Республіці Польща).

## **2.2. Дидактичні аспекти підготовки дитини до вивчення математики**

Підтримка інтелектуального розвитку дитини разом з математичною освітою є одним із напрямків, які, згідно з Основною навчальною програмою дошкільної освіти в Республіці Польща, мають бути реалізовані для досягнення цілей дошкільної освіти. Дитина, яка залишає дошкільну освіту та починає початкову школу, повинна:

- 1) рахувати об'єкти та розрізнити неправильний і правильний підрахунок;
- 2) визначити результат додавання і віднімання, допомагаючи собі, рахуючи на пальцях або на інших збірках;
- 3) визначити еквівалентність двох множин, а також використовувати порядкові числа;
- 4) розрізнити ліву та праву сторони, визначити напрямки та розташування об'єктів відносно до себе, а також відносно до інших об'єктів;
- 5) знати, що таке вимірювання довжини, прості способи вимірювання: кроками, стопа за стопою;
- 6) бути знайомою з послідовністю днів і ночей, сезонів(пір року), днів тижня, місяців року» (Podstawa programowa, 2009, s. 17).

Ці знання і уміння є ознакою готовності дитини до початку навчання у школі, ознаками зрілості до вивчення математики.

У польській літературі в контексті лексико-семантичної структури поняття «шкільна зрілість» використовується дефініція «зрілість до вивчення математики».

С. Шуман розкриває зміст цього поняття через дві категорії – чутливість і сприйнятливність. Чутливість, за розумінням дослідника, – це здатність самостійно розв’язувати задачі та використовувати математичні навички в життєвих ситуаціях, тоді як сприйнятливність до вивчення математики рівнозначна міркуванню в логічній умові, в якій математичний зміст передається на заняттях у школі (Reclik, 2006, s. 175).

З. Семадені, у свою чергу, виділяє три компоненти зрілості дитини для вивчення математики в шкільних умовах. Зокрема:

- інтелектуальна зрілість (операційна, символічна та числова зрілість);
- рухово-перцептивна зрілість (ефективність малих та великих рухових навичок, спритність рук, точність сприйняття та зорово-рухова координація);
- емоційна зрілість (відповідний рівень емоційної стійкості до складних ситуацій) (Semadeni, 1991).

Щоб розуміти значущість і масштаб зрілості до вивчення математики, Е. Грущик-Кольчинська конкретизує навички і функції, які її утворюють (Gruszczuk-Kolczyńska, 2002, s. 23). Зокрема:

1. Лічба або здатність і готовність дітей рахувати, а саме: а) ефективність обчислення предметів на знаковому, символічному та словесному рівні; б) здатність розрізняти неправильний і правильний підрахунок, додавати і віднімати в межах 10 - на пальцях або по пам’яті; в) здатність порівнювати, де більше, а де менше.

2. Оперативні міркування на конкретному рівні: а) здатність розпізнавати принцип сталості розривних величин, що проявляється у визнанні рівності множин, незважаючи на зміну розташування окремих елементів; б) можливість сортувати ряд у порядку зростання чи спадання.

3. Здатність функціонувати на символічному та знаковому рівні без посилення на дієвий рівень та практичні дії стосовно: а) математичних понять



(мовний та символічний аспект); б) арифметичних операцій (арифметична формула та її перетворення); в) графічних діаграм (графіки стрілок, дерева, таблиці);

4. Емоційна зрілість для складних ситуацій, що проявляється у:  
а) самостійності та готовності розв'язувати завдання; б) стійкості до проблемних ситуацій;

5. Правильний розвиток ручної спритності, сприймання та зорово-рухової координації (Gruszczyk-Kolczyńska, 2002, s. 23).

Як бачимо, в наведених переліках змістової структури поняття «зрілість/готовність до вивчення математики», зазначені показники, які відображають його психологічний та педагогічний аспекти.

За висновками фахівців, які ґрунтуються на проведених дослідженнях, основою зрілості до вивчення математики є психічна зрілість. Зокрема, С. Гуз наголошує: «необхідною умовою для розуміння дитиною понять і освоєння математичних операцій є досягнення ними зрілості в оперативному міркуванні на конкретному рівні» (Guz, 2006, s. 169). Ця умова є обов'язковою, оскільки математичні поняття та мова математики мають оперативний характер.

Фокусуючи увагу на обов'язковості врахування рівня розвитку психічних процесів, які беруть участь у засвоєнні дитиною знань і математичних навичок, вчені особливо акцентують на емоційній зрілості. «Діти зрілі для вивчення математики, – підкреслює Е. Грущик-Кольчинська, – коли вони хочуть вчити математику, здатні зрозуміти сенс математичних зв'язків, обговорених на уроках, і протистояти напруженню, що супроводжує розв'язання математичних задач» (Gruszczyk-Kolczyńska, 2002, s. 20).

До слова, зазначимо, що Е. Грущик-Кольчинська, як і багато інших авторів, наголошує, що емоційна і соціальна зрілість дітей є одними найважливіших елементів в шкільній зрілості. Цей тип зрілості включає такі показники: здатність справлятися з простими ситуаціями; вміння поводитися в групі дорослих або однолітків способом, адаптованим до прийнятих норм і звичаїв; самостійність; виконувати інструкції, спрямовані безпосередньо на

дитину та всю групу; вміння дотримуватися вимог до рівного навчання (Gruszczyk-Kolczyńska, 2002, s. 25).

Е. Грущик-Кольчинська додає до вищезазначених показників ще такі, не менш важливі положення: дитина повинна вміти переносити неприємне збудження і напругу; повинна бути емоційно стійкою, щоб незважаючи на цю напругу він міг вирішити завдання; повинні бути сформовані звички раціональної поведінки в повних ситуаціях перешкоди і насичені негативними емоціями (Gruszczyk-Kolczyńska, 2002, s. 27).

Емоційна зрілість встановлює загальні рамки інтелектуального пізнання в математичній освіті. Стійкість дитини до інтелектуально складних ситуацій - один з важливих показників готовності до вивчення математики в шкільних умовах. Адже вирішення математичних задач та подолання труднощів вимагає від дітей високого рівня емоційної зрілості. Емоції супроводжують інтелектуальну діяльність, але також прокладають їм шлях. «У кожному математичному завданні – якщо завдання має навчальний сенс - є певна складність, а розв'язання завдання є подоланням цієї складності. Виявлення труднощів та їх подолання завжди супроводжується зростанням напруженості та негативних емоцій», – підсумовує Е. Грущик-Кольчинська (Gruszczyk-Kolczyńska, 1992, s. 34).

Тому в навчанні математики дуже важлива емоційна стійкість, яка виражається умінням раціонально керувати своєю поведінкою, незважаючи на переживану напругу та негативні емоції. Адекватний рівень емоційної стійкості У. Ошва розглядає як «здатність вирішувати проблемні ситуації, долати невдачі, адекватно реагувати на труднощі та робити висновки з допущених помилок» (Oszwa, 2008, s. 8).

Також до психічної зрілості У. Ошва відносить рівень розвитку в дитини пізнавальних процесів, зокрема, таких як зорове та зорово-просторове сприймання, мова, аналітичні та синтетичні компетентності, увага, пам'ять (Oszwa, 2008, s. 8).

Р. Домінек та А. Пелка-Вошко вказують на ще один елемент психічної зрілості для вивчення математики – адекватний рівень децентрації. Ідея полягає в тому, щоб дитина могла одночасно зосередитись на кількох аспектах ситуації, яка сприймається, наприклад, на кольорі, розмірі положення і була готова до зворотності в мисленні й діях, вміла повертатися (подумки) до вихідної точки (Dominek, & Pełka-Woszko, 2004).

Педагогічний аспект зрілості до вивчення математики, за характеристикою У. Ошви (2008), стосується оволодіння дитиною базових знань геометричних фігур, набуття навичок числення, виконання арифметичних операцій та проведення обчислень. До цього А. Клім-Клімашевська додає ще вміння дитини обґрунтовувати, висловлювати судження, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, упорядковувати інформацію та використовувати її самостійно. Це, – стверджує авторка, – основа для майбутнього абстрактного мислення, необхідного для вивчення математики» (Klim-Klimaszewska, 2005, s. 112).

Особливу увагу в цій площині фахівці приділяють лічбі. М. Свідрак, аналізуючи шкільну зрілість дітей на етапі початку навчання в першому класі, використовує поняття «зрілість до підрахунку (лічби)», що означає, на її думку, «здатність визначати просторові, часові, кількісні відносини, класифікувати об'єкти за призначенням та виконувати додавання та віднімання в межах десяти» (Świdrak, 2007, s. 86; Magda Adamowicz, 2010).

Зазначимо, що в польській літературі напрацьовані детальні характеристики цієї компетентності – здатність дитини до підрахунку (лічби).

Її основу, як доводять спеціальні дослідження К. Вайнна (вивчав немовлят), складають певні математичні інтуїції, які формуються дуже рано в процесі розвитку дитини (Oszwa, 2005, s. 34). Математичні інтуїції, що проявляються дітьми на рівні передопераційних уявлень, Е. Грущик-Кольчинська називає т.зв. дитячим підрахунком (Gruszczyk-Kolczyńska, 1997).

Інтуїтивні міркування, якими керується дитина при підрахунку, формуються протягом декількох років, і до того, як стануть невід'ємною

частиною математики, відбувається поетапний процес. Перше, що потрібно зробити – це освоїти схему підрахунку діяльності та визначити, де є більше чи менше, а потім визначити результат додавання та віднімання елементів. Індивідуальні відмінності в оволодінні цими навичками часто є наслідком умов навколишнього середовища і пов'язані з тим, як дорослі люди приносять почуття рахунку дитині. Лічба дітей – це показник формування їх зрілості для вивчення математики, про який піклуються дорослі.

У. Ошва також зазначає, що підрахунок походить від ритму та жесту вказування, що породжує і є змістом вправ, спрямованих на формування у дитини таких розумових навичок: лічба об'єктів та розмежування правильного й неправильного підрахунку; додавання і віднімання спочатку на деталях (предметах), потім на пальцях і, нарешті, усно (пам'ять); визначення місця, де більше, а де менше предметів; лічба на пальцях, що охоплює три фази: стратегія підсумовування (при підрахунку суми перетворення обох компонентів починається з одиниці), стратегія Макс (починаючи з меншого компонента і рахуючи все разом) і стратегія «Мін» (підрахунок від 5 вгору до досягнення бажаного значення); усна лічба з використанням знань складу числа, наприклад,  $3 + 5 = 8$ , та  $1 + 2 + 5 = 3 + 5 = 8$  (Oszwa, 2008).

Якщо практикувати такі навички, то, впевнена К. Плуца, дитина буде прагнути до точності й підвищувати свої пізнавальні здібності. Підраховуючи, вона намагається дотримуватися правила «один на один»: один відлічений предмет, один вказівний жест і одна розмовна цифра. Якщо у дитини є можливість часто рахувати, вона швидко збільшує не тільки кількість запам'ятовуваних чисел, але й пильнує правильний порядок у їх переліку (Pluta, 2015).

Е. Грущик-Кольчинська наголошує, що на початку найважливішим є особистий досвід дитини, що виникає внаслідок спостереження та наслідування дорослих. Тільки після знайомства з ритмом лічби і багаторазового повторення дитина знає, скільки елементів є при перерахуванні чисел. Дитина досягає цього рівня компетентності лічби близько п'яти років. Найближчим часом вона

починає розуміти, що результат підрахунку не залежить від того, чи рахується він «з початку» чи «з кінця», важливо порахувати всі предмети (Gruszczyk-Kolczyńska, 1997).

Завдяки систематичним вправам шестирічна дитина здатна оволодіти цією майстерністю та обчислити окремі елементи незалежно від того, як вони розташовані.

Крім того, компетентності, що складають підрахунок дитини, включають можливість порівняння кількості двох або більше множин, що можна здійснити двома способами. Перший спосіб – обчислити елементи однієї множини, а потім обчислити елементи другої, запам'ятати обидва числа і порівняти їх. З іншого боку, другий метод полягає в упорядкуванні об'єктів парами і на цій основі стверджувати про еквівалентність або відмінності в кількості множин. Виходячи з закономірностей розвитку, слід констатувати, що другий метод називають більш зрілим методом.

Ще одним показником компетентності підрахунку дітей є здатність користуватися лічбою під час дитячих ігор (лічилки).

Також про сформованість в дитини компетентності підрахунку засвідчує її здатність визначати результат додавання та віднімання. На початковій фазі цієї навички дитину цікавить лише зміна, спричинена додаванням чи відніманням, вона потім зауважує, що додавання є об'єднанням, присумуванням, а віднімання – відбиранням.

Сформованість компетентності підрахунку/лічби визначається достатнім розвитком інших показників математичної зрілості, зазначених у переліку Е. Грущик-Кольчинської, а саме: здатності оперативно міркувати на конкретному рівні та використовувати символічні уявлення.

Індикаторами зрілості для засвоєння математики в галузі оперативних міркувань на конкретному рівні Е. Грущик-Кольчинська визначає здатність дитини до визнання стійкості розривних величин та визначення послідовних рядів. Вона стверджує, що освоєння міркувань у галузі сталості послідовних інваріантів гарантує формування конкретних математичних понять та вміння

застосовувати їх у проблемних ситуаціях (Gruszczyk-Kolczyńska, & Zielińska, 2011, s. 18).

Оперативні міркування при визначенні сталості розривних величин є необхідною умовою для розуміння кардинального аспекту чисел і для розуміння того, що кількість елементів не змінюється, незважаючи на спостережувані переміщення в числовому ряді. Це також необхідна умова для розуміння та оволодіння чотирма арифметичними операціями та осмислення сенсу текстових завдань.

Також оперативні міркування в області елементів впорядкування при визначенні послідовних рядів є основою відношення упорядкування та його властивостей, а також порядкового аспекту та регулярного числа.

Оперативні міркування при визначенні стійкості маси визначають поняття міри та навичок вимірювання, а оперативні міркування щодо визначення стійкості довжини є основою для формування геометричних понять та оволодіння вмінням вимірювати довжину.

Можливість відірватися від деталей та використовувати символічні уявлення як інший показник зрілості для вивчення математики пов'язана з теорією Дж. Брунера. Характеризуючи процес формування понять та спосіб отримання та оброблення інформації у свідомості, він визначив доміанти окремих періодів розвитку у вигляді дієвого, знакового та символічного зображення (Gruszczyk-Kolczyńska, & Zielińska, 2011, s. 22). У результативних експериментах дитина помічає деякі закономірності в ході дії на предмети, які є своєрідним досвідом математичної маніпулятивної діяльності. У знакових експериментах дитина виявляє візерунки, використовуючи матеріали, які замінюють реальні предмети, що з'являються у математичних завданнях, та використовує схематичні малюнки для створення, наприклад, кіл та ліній. У символічних експериментах дитина розуміє математичну задачу за допомогою символів та математичних знаків у вигляді математичної формули, що відображає зв'язки між величинами у завданні. Ефективне інтелектуальне функціонування в усіх уявленнях та легкість переходу від одного до іншого є

важливою умовою успіху в математичній освіті. Дитина, яка починає школу, повинна вміти створювати дієві, знакові та символічні уявлення та вміти вільно оперувати ними.

Успіх у вивченні математики зумовлений здатністю інтегрувати перцептивну і рухову функції – синтезувати та координувати зорові, слухові, тактильні та кінестетичні функції з руховими.

Спостереження Е. Грущик-Кольчинської та інших дослідників засвідчують, що в навчанні математики від дітей вимагається виконувати багато заходів, заснованих на зоровому сприйнятті, фітнесі рук та координації рук і очей (Gruszczyk-Kolczyńska, 1992). Зрілість до вивчення математики пов'язана з готовністю вчитися читати і писати. В обох випадках потрібен високий рівень сприйнятливих рухових навичок. Дитина повинна вміти робити перцептивні аналізи та зорові синтези. Виходячи з цього, можна диференціювати, а потім ідентифікувати форму та розташування цифр, букв. Розробка математичних концепцій надає широкі можливості стимулювати розвиток мисленневих процесів дитини. Однак, приймаючи математичні поняття, слід враховувати основні закони дитячого розвитку, і зокрема той факт, що дитина здатна досягти чогось у дії набагато швидше, ніж сама може усвідомити, чого насправді досягла, і тим більше це може виразити словами. Тому, наголошує Е. Грущик-Кольчинська, окрім специфічного рівня розвитку елементарних здібностей, правильна координація та динаміка нервових процесів відіграють істотну роль, оскільки від них залежить здатність інтегрувати діяльність та організовувати їх у навички (Gruszczyk-Kolczyńska, 1992).

У пошуках відповіді на запитання, що допомагає та ускладнює розвиток у дітей математичних навичок, дослідники однозначно стверджують, що це – індивідуальні інтелектуальні здібності. Вони є необхідною умовою досягнення належного рівня шкільної зрілості загалом. Інтелектуальні процеси, від яких залежить успіх у вивченні математики, використовуються дітьми для

класифікації та створення всіх понять, прогнозування ефектів та ефективного підрахунку не лише при вирішенні математичних задач.

Е. Грущик-Кольчинська стверджує, що всі діти, інтелектуально нормальні, рано чи пізно досягають зрілості до вивчення математики. Однак, на думку автора, особливо важливо, що це відбулося перед початком навчання в першому класі, оскільки в протилежному випадку можуть виникати порушення і навіть блокування процесу навчання математики (Gruszczyk-Kolczyńska, 1997).

Отже, наукові дослідження доводять важливість здобуття дитиною в дошкільному віці основними математичними навичками. Особлива увага звернена саме на останній рік дошкільної освіти, коли створюються основи шкільної математичної освіти та сприйнятливості дітей до навчання взагалі. Чи будуть діти успішні в шкільній математиці, залежить від їх рівня міркувань, емоційної стійкості та навичок, які можна успішно сформувати на рівні дошкільної освіти. Це – за оцінкою Е. Грущик-Кольчинської, «мабуть, єдиний спосіб захистити дітей від невдач і поставити їх на шлях до успіху в школі» (Gruszczyk-Kolczyńska, 1997, s. 3).

Особливу роль у підготовці дитини до математичної освіти фахівці відводять шкільному середовищу, організаційним та методичним умовам, особі вчителя, освітній ситуації сім'ї дитини. Окрім внутрішніх умов, необхідно впливати на зовнішні фактори, які при правильній організації допоможуть достатньо стимулювати розвиток дитини, створити для неї можливості повноцінно розвивати спеціальні здібності та допомогти дитині досягти відповідного рівня готовності до навчання.

Створення освітнього середовища, в якому діти здобувають основні знання та математичні навички, необхідні для вивчення математики в школі, є однією з цілей дошкільної освіти.

Математична освіта в дитячому садку, за трактуванням А. Клім-Клімашевської, – це «навчання якісним і кількісним відносинам та формування математичних понять» (Klim-Klimaszewska, 2011, s. 135).



Вона охоплює такі питання: 1) вивчення якісних особливостей предметів, таких як розмір, вага, місткість, форма, довжина, ширина і висота; 2) розробка концепцій щодо положення предметів у просторі та визначення напрямків; 3) терміни визначення часу, включаючи назви днів тижня, пори року, місяців; 4) основні плоскі та просторові геометричні фігури, упорядковуючи з них просторові композиції, розпізнаючи геометричні фігури в навколишньому середовищі; 5) множини та підмножини; 6) поняття кількості елементів множини, включаючи поняття рівності та нерівності множин; 7) арифметика натуральних чисел, тобто використання основних і порядкових чисел у межах 10 та прості приклади додавання та віднімання (Klim-Klimaszewska, 2011, s. 137).

Е. Грущик-Кольчинська вважає, що математичну освіту дітей дошкільного віку слід розглядати на багатьох рівнях. Згадуючи про цілісний психічний розвиток, дослідниця наголошує як на розвитку здатності розуміти, міркувати, передбачати та оцінювати факти, так і на розвитку пам'яті й уяви, а також вказує на досвід дитини (Gruszczyk-Kolczyńska, 1997). Е. Свобода займає аналогічну позицію, заявляючи: «щоб знати математику, треба спочатку вміти мислити характерним чином, аби лише вміти будувати математичні поняття у свідомості, а потім вміти ними користуватися. Підготовка дітей до розуміння математичних понять і процедур повинна головним чином полягати в наданні зразків організації мислення або озброєння їх здатністю концентрувати увагу на конкретних фрагментах реальності» (Swodoba, 2007).

Таким чином, узагальнює У. Ошва, навчання математики в дошкільному закладі має полісенсорний характер: вбудоване в діяльність, що підтримує загальний психічний розвиток дитини, активізує сенсомоторне мислення та конкретно-уявне мислення дитини. Це той будівельний блок, з якого дитячий розум створює поняття та вміння, що сприяють розвитку мислення та загартовування емоційної стійкості (Oszwa, 2006).

Для того, щоб маленьку дитину приємно ввести у «світ математики», вчитель повинен знати, як організувати заняття та як правильно вибрати

методи, форми та принципи педагогічної роботи. Для дошкільнят дуже важливо здобувати знання за допомогою власних дій та самостійних висновків, а не запам'ятовуючи готову інформацію, подану вчителем. Дитина вчиться через дії (не слухаючи), тому найважливішими є особистий досвід дитини, її експерименти, маніпулювання предметами, спроби узагальнити спостережувані закономірності. З. Моравська стверджує, що «кожне нове поняття, властивість чи відносини має сприйматися дитиною так, ніби вона сама виявила це» (Morawska, 1985). Тож основою для створення математичних понять і вмінь є дія, яка супроводжується називанням предметів та видів діяльності. Це допомагає побачити, що найважливіше, а також допомагає зосередити увагу.

Аналогічні спостереження висловлюють Дж. Філіп і Т. Рамс, стверджуючи, що маленька дитина вчиться найефективніше, коли розумова діяльність супроводжується належним чином підібраними видами діяльності: «Фізичні заняття викликають у дитини емоційне напруження та розумові зусилля, що сприяє досягненню поставленої мети» (Filip, 2000, s. 58).

Відповідно до таких міркувань, основними методами в дошкільній математичній освіті в усіх вікових групах повинні бути активні методи, тобто методи самостійних експериментів, метод завдань, метод вправ, що дозволяють закріпити поняття та вміння. Однак, як зазначає М. Фідлер, для того, щоб розвивати уявлення та мислення дитини, її прямі спостереження повинні бути пов'язані з поясненням, інструкціями та розмовою з учителем. Тож активні методи не менш важливі, як і словесні (Fiedler, 1983).

Займаючись пошуком ефективних і водночас привабливих для дитини способів навчання математики в дитячому садку, А. Клім-Клімашевська рекомендує використовувати в навчанні методи, які викликають творчу активність маленьких дітей (Klim-Klimaszewska, 2011). Побудова математичних настільних ігор є таким прикладом. Також Дж. Філіп та Т. Рамс, визнаючи, що математична освіта дітей раннього віку надзвичайно складна, пропонують зробити її більш привабливою та ефективною за допомогою математичних ігор і розваг (Filip, 2000). Як стверджує З. Криговська, «гра сприяє стимулюванню

інтелектуальної активності, теоретичних інтересів дитини; прагнення до перемоги часто є мотивацією (...) в процесі вивчення математики» (Fechner-Sędzicka, 2012, s. 14).

У цьому контексті варто, на наш погляд, навести приклад дитячого садка в Познані, який вже багато років організовує змагання для дошкільнят – математичну та логічну гру «Моя щаслива математика». Мета змагань – використовувати набуті математичні знання, уяву та вміння причинно-наслідково мислити (Kaiser, 2015).

Математична освіта повинна бути пов'язана з натхненням дитини протягом цілого дня перебування в дитячому садку, під час різних форм діяльності. За словами Р. Домінек та А. Пелка-Вошко, пригода дитини з математики починається вже «під час перших ранкових пропозицій вчителя, шляхом індивідуальної роботи, пропозицій для невеликих команд, випадкових занять, хвилин виклику, натхненних та спонтанних ігор, а закінчується пропозиціями для дітей на наступний день» (Dominek, 2004).

М. Фідлер (1983) вважає, що ефективність процесу формування математичних понять у дошкільній освіті багато в чому визначається використанням адекватних принципів, серед яких найважливішим є принцип регулярності та консолідації. Автор пояснює, що в математиці всі терміни та закони тісно пов'язані між собою, і «відсутність найменшого елемента як складової даної концепції заважає дитині зрозуміти повний понятійний зміст, виражений словами, головними цифрами чи порядковими числами» (Fiedler, 1983). Слід також пам'ятати, що заняття в дитячому садку не можна проводити без спеціально підібраних предметів - навчальних посібників. Мислення маленьких дітей має образотворчий характер, тому їх пізнавальна діяльність не може базуватися лише на слові, а насамперед на правильно підібраних предметах. Рівень складності навчальних матеріалів не повинен перевищувати сприйнятливих можливостей дитини. Чим простіше їх побудова, тим простіше направити увагу дитини на математичну проблему.

У дошкільних закладах з математики використовують різноманітні навчальні посібники, такі як: логічні блоки, цифри в кольорах, палички для арифметичних та геометричних вправ. В останні роки все більшу популярність набуває також використання комп'ютерів у навчальному процесі. Комп'ютер з відповідним навчальним програмним забезпеченням може позитивно мотивувати до вивчення математики. До численних комп'ютерних програм, які використовуються при навчанні математики в дитячому садку, належать: «Мої перші математичні ігри», «Математичні пригоди» або «Числові фігури – напрямки».

Рефлексуючи над проблемою методичних аспектів математичного виховання і освіти в дитячому садку, Е. Свобода вказує на три засадничі складові правильної математичної підготовки дітей дошкільного віку: 1) сприйняття закономірності, функціонування у світі ритмів та регулярності; 2) навичка помічати логічну послідовність явищ та стосунків; 3) вміння сперечатися, переконувати, відстоювати свою думку (Swoboda, 2007).

Автор пропонує власні методичні рішення, що поєднують перелічені елементи, які можна використовувати в роботі з дітьми в дитячому садку: використання розповідей та віршів для формування математичного мислення, яке тренує вміння аналізувати та застосовувати регулярність; класифікація та сортування з використанням оригінальних критеріїв, аргументація (наприклад, під час самостійного створення логічних карток, що є способом формування понять і призводить до вміння визначати); створення зразків (візерунків), орієнтованих на математику, використовуючи повторювані елементи, симетрії, завдяки яким діти знайомляться з ритмами та закономірностями та отримують основу для інтуїтивного осмислення геометричних зв'язків та відношень (Swoboda, 2007).

А. Тиль, у свою чергу, підкреслює важливе завдання вчителя, який організовує дошкільну математичну освіту дітей: з найменшого віку збудити й розвинути інтерес до математики. В результаті дослідження автор наводить перелік пропозицій щодо заходів, які сприяють формуванню математичних

інтересів дошкільнят. Найважливішим педагог вважає «спрямування уваги дітей на математичні проблеми, які виявляються в повсякденних ситуаціях» (Tul, 2006). Це дозволяє побачити практичну корисність набутого знання й уміння. А. Тиль в резюме висловлює оптимістичне переконання, що «якщо вихователі дитячих садків використовуватимуть у своїй дидактичній та навчальній роботі хоча б деякі запропоновані ним пропозиції, вказуючи на шляхи реалізації (...) питання про підвищення інтересу до математики з раннього віку, то буде менше проявів явища матофобії (що складається із страху, викликаного поганим емоційним ставленням до вивчення математики), і частіше ми будемо діагностувати пристрасть до вирішення задач у галузі математики» (Tul, 2006).

Фахівці (А. Клім-Клімашевська, Е. Свобода, З. Моравська) переконують, що підготовка до вивчення математики повинна починатися якомога раніше: «всі справи, пов'язані з навчанням якісним та кількісним відносинам, а також формуванням математичних понять, повинні бути вплетені в дитячі ігри, починаючи з гри трирічних дітей», – підкреслює А. Клім-Клімашевська (Klim-Klimaszewska, 2011, s. 136).

Тим часом, як зауважує Е. Свобода, в дитячих садках зазвичай реалізовується довгострокова програма (включаючи трирічних дітей), яка готує дітей до навчання читанню та письму, а питання підготовки до вивчення математики повністю нехтується (Swoboda, 2007). Подолати цей недолік можливо, впроваджуючи в дитячому садку інноваційні методи навчання математики. Зокрема, до таких А. Клім-Клімашевська відносить: 1) навчання малої дитини математиці методом Г. Домана; 2) дитячу математику Е. Грущик-Кольчинської (Klim-Klimaszewska, 2011, s. 233).

У методі Г. Домана у якості навчальних посібників використовуються великі картонні коробки, в яких будь-якими способами розміщуються крапки від 1 до 100. Число з іншого боку дошки – кількість крапок. На ста послідовних менших дошках написано червоним кольором з цифрами від 1 до 100. У методі Г. Домана (Doman, 1992) дуже важливо послідовно виконувати етапи. На

початку дитина вчиться розпізнавати картки з крапками, але не шляхом підрахунку, а через візуальне враження. Додавання починається з тридцятого дня навчання в школі, а віднімання – з сорокового дня. Наступні кроки – розв’язування задач, мультиплікативні дії, тобто множення та ділення, а також рівняння та числа.

Реалізована таким чином математична освіта враховує принцип класифікації складності та властивості розвитку маленької дитини. Крім того, як зазначає А. Клім-Клімашевська, «дитина помічає, що навчання є більш радісним процесом, ніж інші види діяльності, і такий підхід збережеться протягом усього життя» (Klim-Klimaszewska, 2011, s. 233).

У багатьох дитячих садках Польщі вже понад 20 років реалізується програма математичної освіти «Дитяча математика», розроблена Е. Грущик-Кольчинською та її командою (Gruszczyk-Kolczyńska, & Zielińska, 1997) (див. Додаток Б-4). Завдяки цьому методу діти розвивають і розширюють розумові здібності, необхідні для вивчення математики, в результаті чого математична освіта стає приємною і приносить дидактичні ефекти. Програма враховує важливість особистого досвіду дитини, який є «тим будівельним матеріалом, з якого вона створює нові концепції, набуває нових навичок та розвиває емоційну стійкість» (Gruszczyk-Kolczyńska, & Zielińska, 1997, s. 4).

Е. Свобода, доповнюючи програму Е. Грущик-Кольчинської, також звертає увагу на роль власного досвіду дитини в процесі формування її математичного мислення. «Це можуть бути переживання, пов’язані з розумінням певних фактів і явищ, а також досвід щодо певних процедур, дій, поведінки в конкретних ситуаціях (...). Досвід у цьому відношенні призведе до того, що дитині не доведеться витратити час та енергію на ознайомлення із ситуаціями і завданнями, вона буде готовою правильно фіксувати та структурувати інформацію» (Swoboda, 2007, s. 72).

Аналогічну позицію займають Р. Домінек і А. Пелка-Вошко, стверджуючи, що навчання-викладання математики «найбільш повно реалізується у ході будь-яких довільних дій, які виконуються дитиною, що

дозволяє експериментувати, досліджувати, пропонувати ідеї, гіпотези (а головне - переривання в разі втоми), бо дитина має найкращі шанси зрозуміти математичні структури в ході дії» (Dominek, 2004, s. 13).

Програма математичної освіти за авторством Е. Грущик-Кольчинської включає такі тематичні кола:

1. Просторова орієнтація, тобто формування навичок, які допоможуть дітям зорієнтуватися у навколишньому середовищі та будуть корисні в школі на уроках математики та соціально-природного середовища.

2. Ритми, що розвивають уміння бачити візерунки та використовувати їх у різних ситуаціях. Це важливо при навчанні рахувати і дозволяє зрозуміти сенс вимірювання.

3. Розвиток навички підрахунку, а також додавання та віднімання: від підрахунку деталей, підрахунку пальцями до усного рахунку.

4. Підтримка розвитку оперативного міркування, яке має на меті підготувати дитину до розуміння поняття натуральної чисельності.

5. Розвиток навичок вимірювання довжини; потрібна не тільки в школі, а й у повсякденному житті.

6. Класифікація, тобто знайомство дітей із завданнями щодо множин та їх елементів.

7. Впорядкування та вирішення арифметичних задач, удосконалення наступних навичок обліку дітей.

8. Ознайомити дітей із вагою та чуттям ваги.

9. Вимірювання рідини.

10. Геометричні інтуїції, що охоплюють формування геометричних понять та компоновання сланців.

11. Дитяча побудова математичних ігор, що посилює емоційну стійкість і розвиває інтелектуальні здібності.

12. Написання математичних операцій за допомогою символів ( $<$ ,  $>$ ,  $+$ ,  $=$ ) (Gruszczyk-Kolczyńska, & Zielińska, 1997, s. 11-12).

Розробники програми наголошують, що ці 12 тематичних кіл мають реалізовуватися в заданому порядку відповідно до принципу градації складності та з урахуванням норм розвитку маленької дитини.

Узагальнюючи, автори програми «Дитяча математика» формулюють чіткі вимоги до організації математичної освіти в дитячих садках: прагнути, щоб усі діти досягли зрілості для вивчення математики; розвивати активне інтелектуальне ставлення до проблемних ситуацій; розвивати мову, сприйнятливність, винахідливість та винахідливість у вирішенні завдань; розвивати та пробуджувати у дитини природну цікавість та бажання досліджувати навколишню дійсність; створити стимулюючу атмосферу для запитань та розвитку навичок підрахунку, а також додавання віднімання; підтримувати розробку оперативних міркувань; використовувати вроджену потребу в дитячій творчості; мати на увазі природний розвиток психічних операцій дитини та їх інтереси; ґрунтуватися на особистому досвіді дитини; інтегрувати математичні вправи в різні, здавалося б, нематематичні ситуації, наприклад, рухові та дослідницькі ігри, операції з прибирання, мистецькі та конструктивні заходи та музика; йдеться про надання дитині якомога більше конкретного досвіду, необхідного для формування основних математичних понять та логічного мислення; забезпечувати матеріальні умови, тобто збирати іграшки та предмети маніпулятивного типу, встановлювати математичний куточок та скрині для скарбів для практичної дослідницької діяльності, набирати дидактичні ресурси, наприклад, мозаїку, лічильники; створюють психологічний комфорт, тобто клімат свободи, безпеки та прийняття (Kaiser, 2015, s. 120).

Останній постулат особливо важливий при роботі з дитиною, яка має труднощі в оволодінні математичними знаннями та вміннями. Часто потрібна психолого-педагогічна допомога, щоб уникнути майбутніх серйозних проблем у навчанні математики на рівні школи. Однак слід пам'ятати, що рівень розвитку окремих дітей неоднаковий. Завжди та скрізь до дитини слід ставитися індивідуально, адже кожна розвивається у своєму власному темпі,



досягаючи зрілості для вивчення математики та мислення на операційному рівні в різний час.

Детальне висвітлення програми дитячої математики виходить за межі предмета нашого дослідження (за масштабом наукової розробки й практичної значущості вона заслуговує на окреме вивчення і порівняння з українськими програмами, які впроваджуються у ході підготовки до школи).

Позаяк, на основі праць Е. Грущик-Кольчинської та її колег, наведемо кілька практичних моментів, які вони підкреслюють і намагаються довести до педагогів і батьків різноманітними шляхами – навчально-методичними посібниками, вказівками, інструкціями, популярними статтями тощо.

Найперше, автори програми вважають, що заняття з математики найкраще проводити щодня, а якщо це нереально, то для досягнення гарних результатів - не рідше трьох разів на тиждень. Але саме заняття не має бути чітко регламентованим у часі, а має тривати доти, поки приносить задоволення дитині.

Діти перед початком школи – як справедливо зауважує Е. Грущик-Кольчинська – здатні опанувати багато математичних навичок. Вони можуть рахувати, додавати та віднімати усно, порівнювати та визначати, де більше, а де менше об'єктів. Однак є велика частка дітей, які «не дотягують» до більш розвинених і талановитих. Тому педагог зобов'язаний «допомогти тим, хто не може йти в ногу».

Однак, Е. Грущик-Кольчинська застерігає: «не намагайтеся навчати шестирічну дитину!». У такому випадку дитина буде слухати лише розкриті істини ( $2 + 2 = 4$ ) і обмежуватиметься повторенням того, що йому сказав або показав дорослий, і точно наслідувати. А має бути інакше, – наголошує авторка програми, – перші математичні навички дитина повинна відкрити сама. Дорослий повинен створити для цього умови. Ступінь складності завдань повинен бути адаптованим до здібностей дитини, адже тільки таким чином вона може самостійно або за допомогою дорослої людини їх розв'язати, а потім відчувати радість від компенсації за раніше переживану напругу. А

напруженість виникає внаслідок неправильної поведінки з дітьми, що руйнує їх ентузіазм та віру у власні здібності. Часто дорослі дорікають дитині: «не можеш зрозуміти найпростіших речей», «ти ніколи цього не зрозумієш». Тепер дитина точно не зрозуміє, і тільки зміцнить переконання, що їй не вистачає відповідних навичок.

Водночас, за оцінкою Е. Грущик-Кольчинської, традиційні програми математичної освіти містять невідповідність того, що формується, та закономірностей розвитку дітей у навчанні. Йдеться про обмеження щодо обсягу підрахунку/лічби. Дослідження учених показують, що обмеження лічби до 10 не є повністю виправданим. І це тому, що під час незліченних спроб порахувати (буквально все навколо) дитина цього віку усвідомлює закономірність і водночас освоює все більший діапазон числівників. Тому всі обмеження на підрахунок у дітей недоцільні та навіть шкідливі.

При цьому вчителі «нульового» класу, а також батьки повинні бути пильними, щоб дитина, приєднавшись до математичних операцій, думала про їх рішення, а не робила це механічно та недбало; інакше вона допустить багато необґрунтованих помилок. Однією з таких поширених помилок є змішування арифметичних дій. Наприклад, замість «+» дитина сприймає «-» і навпаки.

Також особливої уваги потребує робота над осмисленням дитиною в «нульовому» класі поняття нуля, цифри та числа. Неприйняття формул дій і часто нерозуміння їх ознак змушує дітей плутати різні види рахункових операцій і не усвідомлювати математичних переваг після перевищення десяткового порогу. Вони також не в змозі побачити різницю між діленням числа на рівні частини та перетворенням одного числа в інше. Найпоширеніші помилки цього типу діти роблять, за спостереженнями фахівців, при розв'язанні текстових завдань. Тому для використання в «нульовому» класі рекомендують використовувати задачі на зразок, наприклад, такої: «у магазині іграшок було 3 ляльки та дві машини. Скільки іграшок було разом?». Такі завдання готують шестирічну дитину до логічного аналізу чисел, а дидактична робота в «нульовому» класі та в сім'ї повинна бути організована так, щоб

дитина, відповідно до свого розумового розвитку, зрозуміла поняття числа та логічних зв'язків з нею.

Добре, коли дитина рахує на пальцях. Деякі діти поєднують цю діяльність з торканням до носа, їх не потрібно турбувати, оскільки вони мають сильну потребу відчувати ритм підрахунку. У контексті вищезазначеного, у навчанні математиці краще працювати над символами, ніж над цифрами. На етапі початку вивчення математики робота над символами дає більшу гарантію уникнути небезпеки плутанини понять, ніж робота над цифрами. Числа досить заплутані, тому й у своїх діях діти орієнтуються насамперед на числовий результат, а не на спосіб його досягнення.

Для формування математичної концепції множини рекомендується метод введення спеціальних завдань, що реалізується у формі гри/розваги. Ігри, особливо тематичні та конструктивні, спрямовані на розвиток у дітей п'яти-шестирічного віку вміння мимовільно (стихійно) визначати у кількісному відношенні розмір дитячих груп чи іграшок, і як наслідок - призводять до вміння розташовувати предмети за певним принципом або в правильному порядку. Вміле маніпулювання конкретними предметами та їх вимірювання з урахуванням розвитку схильності дитини до виявлення числових зв'язків символічно та абстрактно приносить бажані результати при реалізації математичної програми в «нульовому» класі. Для цих ігор знадобляться лото, пазли, пазли, блоки тощо. Цей метод, підкреслює Е. Грущик-Кольчинська, особливо корисний при формуванні просторових понять, чуття кількості і якості. А відсутність орієнтації в основних поняттях якості та числа є однією з важливих причин невдач у навчанні математики, починаючи з першого класу. Тому необхідно запобігти такому явищу вже в «нульовому» класі.

Популяризуючи практичні вказівки щодо організації передшкільної математичної освіти дітей, Е. Грущик-Кольчинська та Е. Зелінська (1997) наголошують на тому, що вона буде ефективнішою, якщо відбуватиметься не лише в дитячому садку, але й у сімейному середовищі дитини. Тому важливо, щоб педагог заохочував та показував батькам, як використовувати домашнє

середовище для отримання дитиною правильного досвіду й математичних понять. Організація співпраці дитячих садків з сім'ями, що стало невід'ємною складовою польської системи дошкільного виховання, засвідчує, що батьки виявляються чудовими партнерами вчителя в процесі підтримки розвитку математичних навичок дитини (Gruszczuk-Kolczyńska, & Zielińska, 1997).

Як і в процесі підготовки дитини до початку читання і письма, так і формування математичних компетентностей, широко використовуються альтернативні методи роботи. Одним із популярних у багатьох польських дитячих садках є метод М. Монтесорі.

Важливою метою системи Монтесорі, як стверджує Б. Штейн, є вироблення «математичного духу». Як зазначала сама новаторка, в кожній людині є математичний сенс, завдяки якому вона є «цілісною особистістю (істотою), яка може мислити математично, робити висновки, вчитися, формувати власну уяву та узагальнювати можливості» (Stein, 2003, s. 45).

Математика в педагогічній системі Монтесорі є важливою освітньою сферою, мета якої – «навчити дитину самостійності, розвинути інтерес до математики, ввести у світ цифр і чисел, виявити важливість кодування та операцій з числами, а також здійснення цілеспрямованих дій, що передбачають розв'язання математичних задач та формування емоційної стійкості» (Surma, 2013, s. 55).

У дитячому садку Монтесорі діти вперше зустрічаються з математикою у віці 2,5 років завдяки сенсорним матеріалам, наприклад, червоні палички – це підготовка до цифрових паличок, а вправи з сенсорними накладками розвивають почуття дотику, необхідне для роботи з сенсорними цифрами (Surma, 2013).

Важливо підкреслити, що сенсорним матеріалам належить особливе місце в методиці М. Монтесорі. Моделюючи методи підрахунку, вона створила математичний матеріал, в якому діти використовують руки, щоб зрозуміти математичні знання (Stein, 2003; Wennerström, & Smeds, 2007).

Математичний зміст у методі М. Монтесорі завжди переживається шляхом активної дії дитини. У. Стінберг пояснює: «дитина активно вивчає числа, десяткову систему (...). І при цьому сама визначає свій темп (Steenberg, 2004, р. 53). Вивчення математичних понять за допомогою практичних вправ стимулює допитливість дитини та її бажання продовжувати навчання. Практичний досвід та порівняння розмірів, об'єму, розмірів предметів сприяє кращому знанню основних математичних правил, хоча дитина часто цього не усвідомлює.

Математичні матеріали забезпечують досягнення цілей, які можна об'єднати в чотири тематичні групи:

1. Навички лічби та підрахунку в межах 1-10, а саме: «ознайомлення з цифрами, їх назвами та значенням; навчання послідовності цифр; знайомство з графічним символом кількості, тобто числом; підготовка до написання чисел; знання взаємозв'язку між кількістю та символом; введення дій на додавання та віднімання від 1 до 10; розвиток навичок порівняння кількості – вивчення символів «<», «>», «=»; ознайомлення з нулем та формування поняття нуля як порожньої множини; формування поняття числа в багатозначному аспекті; вивчення поняття парності та непарного числа; створення ряду від 1 до 10» (Surma, 2008).

До цієї групи матеріалів Монтесорі належать: цифрові палички, сенсорні цифри, шпинделі та жетони. (У літературі з цього приводу можна знайти різні назви окремих матеріалів, що є результатом розбіжностей у перекладах з італійської, німецької чи голландської мови).

2. Уведення позиційної десяткової системи, що включає: ознайомлення з принципами побудови позиційної десяткової системи; виконання математичних операцій у десятковій системі; навчання знакам додавання, віднімання, множення та ділення; початковий підрахунок в пам'яті (усний рахунок); розширення числового діапазону до 99.

Зазначені завдання виконуються за допомогою вправ із золотим матеріалом, штампами, масивом крапок, малим, великим та золотим абаком,

великою таблицею множення, набором для ділення багатоцифрових чисел, а також грою в банк («балаган»).

3. Уведення чисел до 1000 із конкретними цілями: розвиток навичок конвертації повними десятками та сотнями; присвоєння графічного символу числа заданій кількості; формування поняття сталості чисел.

Матеріалами цієї групи є: кольорові числа, таблиці, короткі ланцюжки кольорових чисел, ланцюжок сотні, таблиця сотні, ланцюг тисячі із золотистих матеріалів.

4) виконання операцій над малими числами від 1 до 100, а саме: вироблення вміння додавати числа понад десятковий поріг; виконання розрахунків шляхом заповнення до 10; конкретизація чергування додавання; практичні навички віднімання від 0 до 18; поліпшення усного рахунку; вивчення таблиці множення в діапазоні 100; геометрична інтерпретація множення та чергування множення; підготовка до розширення чисел; визначення дільників чисел від 1 до 81; зазначення зв'язків між множенням та діленням (Surma, 2008, 2013).

Ця група монтессорівських матеріалів включає: смуга додавання, смужкова таблиця додавання, набір таблиць додавання, смуга віднімання, смужкова таблиця віднімання, набір таблиць віднімання, бісерна таблиця множення, набір таблиць множення, бісерна таблиця ділення та набір таблиць ділення.

Математичні матеріали вводяться у визначеному порядку, що визначає специфіку предмета та потребу в оцінці складності. Кожен наступний матеріал відрізняється від попереднього тим, що поступово зростає рівень складності та необхідне абстрактне мислення. Щодо цього чітко висловила С. Гуз: «діти поступово переходять від дій на конкретному матеріалі до дій на все більш абстрактному матеріалі; від дій на предметах, через вивчення математичних символів та асоціювання їх із конкретними, до дій на абсолютно абстрактному, символічному матеріалі» (Gus, 1998, s. 98).

Набори Монтессорі також містять матеріали, які називаються додатковими чи практичними, до яких належать інструменти, прилади та аксесуари, завдяки яким діти здобувають практичні навички зважування, вимірювання довжини та часу та підрахунку грошей. Це такі предмети, як пісочні годинники, календарі, в т.ч. календарі погоди, різні типи годинників, лінійки, стрічки, масштабні шкали, монети, банкноти, посуд або мірні чашки. Спостереження, проведені М. Монтессорі, наочно показують, що діти з дошкільного віку виявляють інтерес до чисел, геометричних фігур, хочуть навчитися рахувати (Guz, 2006). Таким чином, розроблені матеріали з розвитку є, як підкреслював У. Стінберг, «насправді нічим іншим, як відповіддю на реальні потреби дитини» (Steenberg, 2004, р. 53). За їх допомогою і завдяки активній дії дитини математика пізнається більш ефективно та цікаво.

Отже, готовність до вивчення математики включає педагогічний аспект, що означає досягнення дитиною адекватного рівня підготовки до математичної освіти в галузі знань геометричних фігур, навичок лічби, обчислення арифметичних операцій або знання правил підрахунку та здійснення обчислень. Психологічний аспект готовності виявляється у сформованості в дитини вміння вирішувати проблемні ситуації, долати невдачі, адекватно реагувати на невдачу, робити висновки про помилки та володіти відповідним рівнем емоційної стійкості. Психологічний аспект стосується також функціонування дитини у сфері пізнавальних процесів (зорове сприйняття - аналіз та синтез та візуально-просторові, мовні, аналітико-синтетичні компетентності, увага та пам'ять).

Підготовка дитини до математичної освіти є важливою складовою навчальної програми дошкільної освіти, яка окреслює ознаки готовності до вивчення математики: дитина має відповідний рівень оперативних міркувань, знає, як правильно обчислювати предмети, має достатньо розвинене зорове сприйняття та координацію очей і рук, орієнтується в навколишньому просторі. Спрямованість на досягнення названих ознак покладена в основу математичної освіти в дитячому садку, зміст якої охоплює широкий спектр питань (розмір,

вага, місткість, форма, довжина, ширина і висота; положення предметів у просторі та визначення напрямків; визначення часу, дні тижня, пори року, місяці; рік; геометричні фігури, просторові композиції; множини, підмножини, кількість елементів множини, рівність/нерівність множин; арифметика натуральних чисел).

Визначальна роль у процесі формування у дошкільнят основ математичної грамотності відведена правильно організованій навчально-методичній роботі. Особлива увага приділена активним методам навчання, реалізація яких сприяє тому, що дитина засвоює знання і уміння за допомогою власних дій, експериментує, маніпулює предметами, опирається на власний досвід, робить спроби узагальнити спостережувані закономірності й формулювати самостійні висновки. Серед ефективних і привабливих для вивчення математики в дитячому садку польські фахівці рекомендують, насамперед, ігрові форми, наприклад, математичні настільні ігри (А. Клім-Клімашевська), математичні ігри й розваги (Дж. Філіп, Т. Рамс), математичні змагання і пригоди (Р. Домінек, А. Пелка-Вошко).

З найбільш використовуваних у практиці дитячих садків Польщі названі такі методики, як: 1) дитяча математика Е. Грущик-Кольчинської (Gruszczuk-Kolczyńska, & Zielińska, 1997); 2) навчання у грі методом Г. Домана (Doman, 1992), 3) методика М.Монтессорі (Guz, 2006). Визнаними показниками їх успішності, як показує досвід, є те, що в результаті їх застосування математична освіта для дитини стає приємною й приносить дидактичні ефекти.

Переконані, що осмислення змісту та організації навчально-методичної роботи з пропедевтичної математичної освіти в дитячих садках Польщі, а відтак, впровадження ідей позитивного досвіду в практику підготовки дітей до школи в Україні сприятиме оновленню змісту й організації обов'язкової передшкільної освіти.



### 2.3. Підтримка соціального розвитку дітей

За логікою попередніх параграфів, висвітлення питання про підтримку соціального розвитку дітей на етапі передшкільної освіти розпочнемо з огляду компетентностей, якими має оволодіти дошкільник після закінчення однорічної підготовки.

Так, відповідно до положень Основної навчальної програми, метою дошкільної освіти є, серед інших: «... 3) розвиток у дітей емоційної стійкості, необхідної для раціонального розв'язання нових і складних ситуацій, включаючи м'яко перенесений стрес і невдачу; 4) розвиток соціальних навичок дітей, які необхідні в належних стосунках з дітьми та дорослими» (Podstawa, Dz. Us., 2009, Nr 4, poz. 17).

Означена мета конкретизована переліком соціально орієнтованих знань і умінь, які повинна мати дитина, яка «завершує дошкільний заклад і переходить у початкову школу». Вони впорядковані за такими напрямками:

«1. Розвиток соціальних навичок у дітей: спілкування з дорослими та дітьми, гармонійне функціонування в грі та в завданнях:

1) звертає увагу дітей і дорослих на розуміння того, що вони говорять, і чого вони очікують; ввічливо звертається до інших вдома, в дитячому садку, на вулиці;

2) дотримується правил життя у дитячій спільноті (намагається взаємодіяти в іграх та в завданнях) та в світі дорослих;

3) справляється з життєвими ситуаціями і намагається передбачити наслідки своєї поведінки;

4) знає, що не варто хвалитися багатством і не слід дражнити дітей, які виховуються в більш складних умовах, і не слід глузувати та переслідувати інших;

5) знає, як себе представити: називає своє ім'я, прізвище та адресу проживання; знає, кому така інформація може бути надана.

2. Формування діяльності з самообслуговування, гігієнічних та культурних звичок, навичок підтримки порядку:

- 1) знає, як правильно мити та протирати і чистити зуби;
- 2) правильно поводитьься за столом під час їжі, накриває стіл і прибирає за собою;
- 3) користується туалетом самостійно;
- 4) одягається та роздягається сама, піклується про особисті речі та не піддає їх втратам чи крадіжкам;
- 5) підтримує порядок у своєму оточенні.

( .... )

6. Здійснення дітьми діяльності, спрямованої на піклування про власну безпеку та безпеку інших.

- 1) знає, як поводитися в надзвичайних ситуаціях і де отримати допомогу, знає, як її просити;
- 2) знайома з безпечним переміщенням дорогою та використанням транспортних засобів;
- 3) знає про загрози, що існують у світі людей, рослин і тварин, і уникає їх;
- 4) знає, що не може самостійно приймати ліки та використовувати хімічні речовини (наприклад, засоби для чищення);
- 5) намагається самостійно та безпечно організувати вільний час у дитячому садку та вдома; має уявлення про те, де безпечно грати, а де ні.

7. Виховання через мистецтво - дитина, глядач та актор.

- 1) знає, як поводитися на церемоніях, наприклад, на концерті, фестивалі, виставі, в театрі, в кіно;
- 2) грає ролі в театральних іграх, використовуючи мовлення, міміку, жести і рух; знає, як користуватися реквізитом (наприклад, маскою).

( .... )

15. Сімейне, громадянське та патріотичне виховання.

- 1) перелічує імена близьких, знає, де вони працюють, чим займаються;

2) знає назву місцевості, де живе, знає основні установи та знайома із соціальними ролями важливих людей, наприклад, працівника поліції, пожежника;

3) знає свою національність, що живе в Польщі, а Варшава – столиця Польщі;

4) називає державний герб та прапор, знає гімн Польщі та знає, що Польща належить до Європейського Союзу;

5) знає, що всі люди мають рівні права (Podstawa, Dz. Us., 2009, Nr 4. Poz. 17).

Чітко прописані в нормативному освітньому документі соціальні компетентності є, на наш погляд, виявом значущості цього питання для польської теорії і практики передшкільної освіти.

У Польщі, як і в Україні, навіть попри нинішні тенденції спрямованості на розвивальний і здоров'язбережувальний ефект ранньої освіти й відмови від вузько-предметного змісту підготовки до школи, часто побутує думка, що освітні, профілактичні програми, орієнтовані на розвиток соціально-емоційної сфери, не потребують часу, який можна було б виділити на реалізацію предметної освіти.

Натомість, фундаментальні дослідження польських учених з галузі соціальної психології і психології розвитку, таких як А. Бжезінська (Brzezińska, 2000), Б. Смиковський (Smykowski, 2012), М. Чуб (Czub, 2014), М. Дептула (Deptuła, 2005) доводять, що реалізація програм, які зміцнюють соціально-емоційні компетентності, не лише сприяє зниженню агресивної поведінки чи покращенню освітньої атмосфери, але й впливає на результати навчання та підвищення рівня навчальних досягнень учнів.

Зазначимо, що в польських наукових джерелах щодо дефініції «соціальні компетентності» вживаються різноманітні синонімічні поняття. Їх називають ще «міжособистісними навичками» чи «соціальними навичками» – специфічними, поведінковими компонентами ефективної соціальної взаємодії (Smółka, 2010, s. 3). Терміни: соціальні, міжособистісні, комунікативні й

інтерактивні навички в соціальних науках трактуються синонімічно, але все частіше намагаються визначити їх у заданому ситуаційному, соціальному контексті, ефективності спілкування та інтерактивних можливостях особистості.

Г. Шаффер тлумачить соціальні компетентності як здатність дитини ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем, досягаючи важливих для неї соціальних цілей, і здатність вступати в складні міжособистісні взаємодії (Schaffer, 2008, s. 16). За визначеннями М. Карвовської-Стручик, це – «складні навички, що обумовлюють ефективність подолання конкретного типу соціальних ситуацій, набутих дитиною у контактах з однолітками та дорослими, як у сімейному колі, так і в інших умовах соціалізації», а також, додає А. Мацак, – «під час соціального навчання» (Karwowska-Struczyk, 2009, s. 370; Matczak, 2001). У. Якубовська соціальною компетентністю називає оптимізацію соціального функціонування людини та досягнення власних цілей у процесі взаємодії з повагою до гідності інших людей (Jakubowska, 1996, s. 31).

Дослідники доводять, що соціальні компетентності виражаються у різноманітних здібностях і навичках, які генерують і детермінують певні стратегії поведінки, що є ефективними в даній ситуації та призводять до підтримки й розвитку міжособистісних зв'язків (Jakubowska, 1996, s. 31).

Зокрема, для характеристики поведінки дитини дошкільного віку польські фахівці використовують кілька класифікацій соціальних компетентностей. Найчастіше звертаються до розробки американців Е. Мак-Гінніс та А. Голдштейна, які детально характеризують 40 просоціальних навичок, об'єднав у 6 груп (McGinnis, & Goldstein, 2001): 1) основні просоціальні навички; 2) навички, пов'язані з функціонуванням у школі; 3) навички, корисні для створення дружби; 4) навички боротьби з емоціями; 5) альтернативи агресії; 6) навички самообслуговування (McGinnis, & Goldstein, 2003).

К. Кнопша пропонує такий перелік соціальних компетентностей: 1) навички, пов'язані із соціальним сприйняттям (точне сприйняття оточуючих,

наприклад їх досвіду чи намірів, а також розуміння та правильна оцінка соціальних ситуацій); 2) соціальна чутливість, співпереживання та міжособистісна децентрованість; 3) знання соціальних правил та вміння правильно поводитися в соціальних ситуаціях; 4) здатність вирішувати конкретні міжособистісні проблеми та контролювати соціальні ситуації; 5) навички, що обумовлюють подолання конфліктних ситуацій та вимагають наполегливості; 6) ефективна самопрезентація та здатність впливати на інших; 7) навички спілкування; 8) навички кооперації (Кнопп, 2013, s. 1).

М. Чуб розрізняє соціально-емоційні компетентності за 9 напрямками:

1. Зв'язки з дорослими: а) контакти з дорослими для вирішення проблем, передачі свого досвіду та ідей; б) періодичні очні, словесні чи фізичні контакти з близьким дорослим під час його власної діяльності.

2. Взаємовідносини з однолітками: а) участь у простих спільних іграх; б) налагодження перших дружніх стосунків та залучення до більш складних ігор з тими ж обраними однолітками.

3. Вираження емоцій: а) вираження складних емоцій, що виникають внаслідок самосвідомості, наприклад гордості, збентеження, провини; б) словесний опис власних та чужих емоцій; в) здатність вдавати емоції (наприклад, у грі).

4. Емпатія: а) розуміння того, що почуття інших людей відрізняються від власних почуттів; б) зародження здатності потішити іншу людину.

5. Регулювання емоцій: а) здатність передбачати потребу заспокоїтись і підготуватися до неї; б) вибір серед багатьох самозаспокійливих поведінок такої, що відповідає ситуації.

6. Контроль імпульсів: вправління у контролюванні своєї поведінки та контроль емоцій - за власною ініціативою.

7. Розуміння психічних станів (емоцій, потреб та намірів) інших людей: а) вміння висловлюватися про почуття та потреби власні й інших людей; б) уміння «вдавати» певний психічний стан під час гри, «прикидатися», грати ролі.

8. Самосвідомість: здатність розпізнавати власні почуття, потреби та визначати приналежність до груп (наприклад, сім'ї, ясла).

9. Почуття компетентності: а) видиме усвідомлення власного впливу на реальність (конкретні навички) та здатність повідомляти про це під час опису себе (Czub, 2014, s. 27-29).

Наведені переліки, як стверджують самі автори, не є вичерпними, але мають практичне значення як для діагностики готовності дошкільника до початку навчання у школі, так і для розробки програм підтримки і розвитку соціальних навичок у дітей та їх впровадження в педагогічний процес дитячих садків і початкової школи.

Водночас треба зазначити, що на відміну від психології, у польській педагогіці питання соціальних компетентностей та їх класифікації не має широкої наукової розробки. Й. Смогожевська і Г. Шумський, зокрема, стверджують, що соціальні компетентності та вміння відносно погано визначені й перебувають поза увагою, так само, як і програми педагогічної роботи з соціального розвитку дитини: «Писати про щось, чого не вистачає в Польщі, непросто. Якби ми згадували лише ті програми розвитку соціальних навичок у дошкільнят, які є в нашій країні, список був би дуже коротким. Важко сказати чому, але вибір програм для формування соціальних навичок дітей дошкільного віку в Польщі дуже поганий, незважаючи на дуже високу потребу у використанні таких програм» (Smogorzewska, & Szumski, 2015, s. 74).

Дослідники пишуть, що власне польських програм, розроблених польськими авторами, немає. На практиці педагоги використовують в основному перекладені з англійської або й англomовні програми (Smogorzewska, & Szumski, s. 75). Зважаючи на дотичність до предмета нашого дослідження, нижче здійснимо їх огляд.

Але, щоб упередити хибне уявлення про стан розробки означеного питання у Польщі, наголосимо, що йдеться про програми для дітей дошкільного віку з різним рівнем когнітивного та соціального розвитку - як для тих, хто функціонує адекватно своєму віку, так і тих, хто має соціальний чи

соціально-когнітивний дефіцит. Ми не брали до уваги програми, які розраховані для дітей з обмеженими можливостями або з певними розладами. Щодо такого типу програм доступно відносно багато матеріалів, підготовлених саме польськими авторами, наприклад, книги із серії «Я вчусь розуміти інших» Беати Блок, Зофії Бжески, Малгожата Маршалек та Катажини Радтке-Міхалевської (2012), «Я і мій світ. Соціальні історії» Керрол Грей та Ебі Л. Уайт (2005), «Нові соціальні історії» Керол Грей (2014), які спрямовані на найменших дітей та підтримують розуміння сенсу жестів, розрізнення та розпізнавання емоцій, розуміння інших людей (Smogorzewska, & Szumski, 2015, s. 74). Але, зважаючи на предмет нашого дослідження, ми не будемо аналізувати їх у цій роботі.

Отже, за результатами опрацювання джерельної бази і емпіричної інформації, охарактеризуємо програми підтримки соціального розвитку дітей, які використовують у польських дошкільних закладах (див. Додаток Б-4.1).

констатуємо, що значне розповсюдження у Польщі має методика соціального навчання і розвитку під назвою «Друзі Зіппі» – це міжнародна програма сприяння здоров'ю та добробуту дітей 5-9 років, яка реалізується у дошкільних закладах і початкових школах (Przyjaciele Zippiego, 2010).

Програма «Друзі Зіппі» була створена в співпраці з психологами з університетів Канади, Норвегії та Великобританії. Власником програми є англійський фонд PFC «Партнерство для дітей». В його основі – досвід організації під назвою Befrienders International, яка займається профілактикою самогубств. Її представники прийшли до висновку, що якщо маленькі діти навчаться вирішувати конфлікти та мати справу з труднощами у повсякденному житті, вони краще підготуються до вирішення криз у підлітковому та дорослому віці.

Вперше програму як спрямовану на запобігання проблем з адаптацією було запроваджено в 1998-1999 рр. Після початкового тестування в Данії її було переглянуто й видозмінено. Нинішній варіант покликаний забезпечити особистісний розвиток дитини в аспекті її соціально-морального зростання.

Про дієвість програми свідчить її використання в дитячих садках і початкових школах у понад 30 країнах світу, зокрема в Аргентині, Бельгії, Болгарії, Бразилії, Великій Британії, Данії, Індії, Канаді, Китаї, Литві, Мексиці, Нідерландах, Норвегії, Південній Кореї, Португалії, Словаччині, Сполучених Штатах Америки, Чехії, Франції, Шотландії та ін. (Лохвицька, 2019, с. 7).

У Польщі програма «Друзі Зіппі» впроваджується з 2005 р. Спочатку, в 2005-2009 рр. її розповсюджував Методичний центр психолого-педагогічної допомоги (центральної навчальний центр для вчителів, керований Міністерством національної освіти). А з 1 червня 2010 р., згідно з підписаним ліцензійним договором, єдиним власником програми «Друзі Зіппі» в Польщі є Центр позитивної освіти - недержавний загальнодержавний центр підготовки вчителів, що базується у Варшаві.

Програма доступна по всій країні через мережу центрів удосконалення вчителів, які підписали угоду про співпрацю з Центром позитивної освіти та тренерів, що представляють ці центри, які були спеціально підготовлені для подальшого поширення програми. Пакет матеріалів для реалізації програми в дитячих садках та початкових школах разом із підтримкою дітей доступний за додаткову плату лише разом із навчанням для вчителів.

Програма «Друзі Зіппі» має на меті сприяти психічному здоров'ю та добробуту маленьких дітей, розвиваючи їхні комунікативні та соціальні навички, сприяючи хорошому функціонуванню в групі, друзям, вирішенню проблем та труднощів.

Головна ідея програми – формувати в дітей розуміння проблемних ситуацій морального змісту, уміння приймати належні рішення («Правильне рішення допомагає мені почуватися краще. Правильне рішення не завдає шкоди мені та іншим»), готовність до співпраці та взаємодопомоги, які поліпшують власне емоційне самопочуття та стан інших, сприяють виникненню дружби, адаптації малят до соціального середовища.

Сутність програми полягає в спрямованості на розвиток у дошкільнят когнітивних, соціально-емоційних і поведінкових навичок – таких як



самоконтроль, самооцінювання, саморегуляція, взаємодопомога тощо, забезпеченні емоційного благополуччя дітей у спілкуванні з іншими, що зрештою сприяє становленню соціальної компетентності та накопиченню власного досвіду моральної поведінки в соціумі.

Програма «Друзі Зіппі» (“Zippy’s Friends”) побудована на основі єдиного довготривалого сюжету, що розгортається в шести оповідках про Зіппі (Зіппі – комаха-паличник, а його друзі — п’яти-семирічні дівчатка й хлопчики, з якими трапляються різні пригоди).

В оповідках відображено переживання й труднощі, спільні для дітей цього віку в усьому світі: зародження дружніх стосунків, знаходження нових і втрата колишніх друзів, явище обзивання дітьми одне одного, а також швидкоплинність змін у ситуаціях морального змісту, характерних для реальних життєвих історій, тощо. Усі історії проілюстровано, а на комплексних заняттях дітям пропонують різні завдання, рухливі та рольові ігри, малювання за їх змістом тощо.

Заняття проводить вчитель – вихователь у дитячих садках та початкових школах, спираючись на дуже детальні сценарії. Протягом навчального року вчитель проводить 24 зустрічі з дітьми (як правило, один урок на тиждень).

Програма складається з 6 тематичних частин (4 засідання в кожній частині): почуття, спілкування, дружба, вирішення конфлікту, зазнати змін і втрат, впоратися з труднощами.

Полотно кожної частини – це історія, яку читає вчитель та збагачена ілюстраціями, на які ми посилаємося під час вправ та ігор під час 4 зустрічей. Герої оповідань – це група друзів, які переживають різні пригоди, які можуть трапитися з будь-якою дитиною. На прикладі цих ситуацій вчитель розмовляє з дітьми, обговорюючи різні способи поведінки та варіанти дій. Під час зустрічей діти виконують вправи, малюють, відтворюють сценки та придумують різні способи впоратися з труднощами, з якими стикаються.

Засідання мають єдину структуру – вони починаються з обговорення та згадування правил, які застосовуються під час занять. Прослухавши розповідь,

діти виконують вправи, щоб допомогти їм зрозуміти та засвоїти зміст, обговорений на певні теми. Кожна зустріч закінчується підсумком, під час якого кожну дитину запитують, чи сподобалась вона зустрічі та як почувала себе під час занять.

Суть занять у програмі «Друзі Зіппі» – це суб'єктивне ставлення до дітей. Педагог надає їм право мовчати, коли вони не хочуть говорити про якусь тему, просить їх думки чи ідеї. Важливим завданням вчителя є створення атмосфери довіри та поваги, створення безпечних ситуацій, щоб діти могли висловлювати себе щодо актуальних для них тем.

Слухаючи розповіді про пригоди героїв програми, бесіди, вправи, ігри та заходи – діти вчаться: розпізнавати та називати свої почуття та почуття інших; говорити і слухати уважно; просити про допомогу, укладати та підтримувати дружбу; мати справу з самотністю та відмовою; сказати «вибачте» та вирішувати конфлікти; боротьба зі змінами та втратами, в т. ч. зі смертю; опинитися в новій ситуації і впоратися з труднощами.

Програмні матеріали програми доступні лише під час підготовки вчителя та включають: набір матеріалів для вчителя (сценарії занять, робочі таблиці, методичний зошит, на основі яких проводяться заняття), 30 наборів матеріалів для дітей, посібник для батьків і комплекс вправ, які потрібно робити вдома, набір плакатів, додаткові матеріали в електронній версії).

Перед початком програми вчителі складають фігурку – Зіппі, яка супроводжує зустрічі протягом року.

Програму реалізують вчителі, які працюють з дітьми 5-9 років. Педагоги, перш ніж почати впроваджувати заняття з дітьми, беруть участь у навчанні (12 навчальних годин), під час якого ознайомлюються з філософією та засадами програми, темами та методами проведення занять. Вони також дізнаються результати оціночних досліджень, відповідність основній навчальній програмі дошкільної та початкової освіти, міжнародному обсягу програми та принципам чинної ліцензійної угоди.

Перш за все, вчителі вивчають зміст програми, цілі окремих частин, правила, застосовні до проведення занять та методику проведення зустрічей з дітьми. Під час навчання вони готуються до складних ситуацій в ході занять. Одним із елементів навчання для вчителів є проведення прикладного семінару та детальне ознайомлення учасників з матеріалами, на яких ґрунтується програма.

Навчання проводить тренер Zippi's Friends, який представляє Центр позитивної освіти або центр підготовки вчителів. Під час реалізації програми рекомендується провести хоча б одну нараду з нагляду, яка спрямована на обмін досвідом, обговорення виникаючих проблем, успіхів та уточнення будь-яких сумнівів.

Для забезпечення якості програми – Центр позитивної освіти раз на рік організовує семінар для тренерів, під час якого обговорюються всі новини, актуальні питання, пов'язані з впровадженням та майстернями з підвищення кваліфікації для тренерів.

Основна вимога до запуску програми - участь викладача у навчанні та придбання матеріалів для проведення заходів з дітьми. Засідання проводяться в класі або в кімнаті дитячого садка і не потребують додаткового обладнання.

Найкращим підтвердженням якості програми є той факт, що багато вчителів впроваджують програму щороку з новими групами дітей і заявляють, що вже не можуть уявити собі роботу з дітьми цієї вікової групи без програми Zippy Friends (Nerwińska, 2012).

Її популярність, безумовно, може бути обумовлена добре складеним і цікавим змістом, але, ймовірно, також тому, що альтернативи практично немає. Водночас, практика показує, що впровадження такої програми можливе лише за умови спеціальної підготовки педагогів, яка здійснюється лише сертифікованими Центрами. Без участі в тренінгу й сертифікованих матеріалів реалізація програми неможлива. Для участі в навчанні можуть подати заявки лише цілі заклади (дошкільний заклад, школа). Але виключена можливість,

наприклад, ознайомити студентів – майбутніх педагогів зі змістом цієї програми.

Ще одна програма розвитку соціальних навичок дітей дошкільного віку, яка впроваджується у Польщі, представлена в книзі американських авторів Еллен Мак Гінніс та Арнольда Голдштейна «Формування просоціальних навичок маленької дитини. Попередження агресії та поведінкових розладів у дитячому садку та підготовка до школи» (McGinnis, & Goldstein, 2003). Ця книга є частиною програми під назвою Skillstreaming – це соціально-емоційна програма навчання, покликана допомогти дітям та молоді засвоїти позитивні способи задоволення їх потреб.

Програма навчання соціальним навичкам у ранньому дитинстві використовує чотиричастинний підхід до навчання – моделювання, рольова гра, зворотній зв'язок про ефективність та узагальнення – для навчання найважливішим просоціальним навичкам дітей дошкільного та дитячого віку.

Навички, засвоєні за допомогою цієї програми, надають дітям можливість орієнтуватися у шкільному середовищі, слідкувати за очікуванням вчителів, вирішувати конфлікт між однолітками та дорослими та навчитися поводитися зі своїми почуттями в міру зростання. Програма покликана допомогти дітям вирішити проблеми, що виникають у повсякденному житті, проявити наполегливість у вирішенні ситуацій, що викликають стрес чи нещастя, та збільшити ймовірність того, що вони матимуть задоволення стосунків з іншими.

Програма є поведінковою, що означає, що діти засвоюють різні соціальні навички, граючи рольові ігри та представляючи гіпотетичні ситуації, що виникають під час взаємодії з іншими людьми.

Зокрема, програма спрямована на формування таких навичок:

- основні соціальні навички – уміння слухати, висловлювати подяку, просити про допомогу, ігнорувати;
- навички передшкільні – задавати питання, виконувати команди в групі;

- налагоджувати і підтримувати дружні стосунки (дружити) – чекати своєї черги, ділитися, пропонувати допомогу, запрошувати пограти тощо;
- «давати раду своїм емоціям», уміти поводитися з емоціями – розпізнавати свої почуття, долати тривогу, розуміти почуття інших тощо;
- навички, альтернативні важковиховуваності – уміння справлятися із дратівливістю, вирішувати проблеми, приймати наслідки тощо;
- справлятися із стресом – адекватно реагувати на допущені помилки, втрату, бажання бути першим тощо.

Ідея цієї програми та зміст, який вона презентує, цікаві. Також у книзі детально описана методика застосування програми. Для кожного класу розроблений сценарій, щоб полегшити роботу вчителя.

Серед адаптованих і перекладених польською мовою програм розвитку соціальних навичок також варто назвати роботу Лінди А. Редді під назвою «Розвиток соціальних навичок дитини» (Reddy, 2014). Це не типова програма, оскільки немає жорстких порад щодо кількості занять, які слід провести. Для полегшення створення та управління групою сформульовані лише загальні вказівки. Крім того, пропозиція в цій книзі призначена для роботи з дітьми в молодшому шкільному віці, а не з дошкільнятами. Однак він настільки цінний, що його варто згадати. В основі цієї роботи лежить концепція групової гри, на якій базується ідея всіх представлених видів діяльності. Перша частина публікації була присвячена цій концепції, а також ефективності розваг. У наступній частині представлено 43 різні соціальні навички, необхідні дітям під час групової гри. Авторка пропонує розвивати їх під час ігор, які висвітлюють такі теми, як: створення та підтримка дружби; розпізнавання емоцій та належне їх вираження; дотримання інструкцій; обмін, приєднання до групи та співпраця в групі; боротьба з гнівом; боротьба з тривогою та стресом; визначення особистого простору; ефективне планування та управління часом.

Варто зазначити, що програма придатна для застосування і в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. В книзі Л. Редді (Reddy, 2014) для

цієї категорії теж запропоновані ігри. Деякі із запропонованих ігор можна використовувати і з дітьми молодшого шкільного віку.

В огляді програм соціального розвитку дітей, які використовуються у польських дошкільних закладах, на наш погляд, варто назвати й ті, які не перекладені польською мовою, але користуються популярністю. Ми звернули увагу, зокрема, на три пропозиції. Вони еkleктичні, тому важко віднести їх до одного з раніше виділених типів. Це, загалом, поєднання різних видів діяльності – розваги, бесіди, рольові ігри, прослуховування історій, взаємодія, спільне створення мистецьких робіт, що в поєднанні служить для розвитку соціальних навичок.

Три програми, на які ми звернули увагу, пов'язані між собою схожими методами роботи й подібним змістом. Крім того, кожна з них представляє деякі пропозиції інструментів для оцінки соціальних навичок дітей, придатні для використання як вчителями, так і батьками. Звичайно, між цими програмами є і відмінності. Інакше не було б сенсу їх представляти.

Перша програма – «Сильний старт» Strong Start Кеннета У. Меррелла, Даніель М. Паризи та Сари А. Віткомб, призначена для дітей дошкільного та раннього шкільного віку (Merrel, 2013). Це єдина з представлених програм, в якій автори згадують питання ефективності, зазначаючи, що було проведено кілька досліджень та отримано результати, які підтверджують його ефективність.

«Сильний старт» – перша з чотирьох частин програми, що належить до групи так званих «програм соціального та емоційного навчання» (SEL), які запобігають емоційним та психологічним проблемам. Програма містить детальні вказівки щодо проведення занять. Для кожного заняття підготовлено окремий сценарій і окремий список книг (зазвичай, англomовних), що стосуються змісту, наданого під час занять.

Програма складається з 10 занять, які слід проводити раз на тиждень, щоразу протягом приблизно 45 хвилин. Їх теми стосуються таких питань, як: розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, вираження емоцій,

розмежування почуттів емоцій та поведінки, вирішення різних видів побутових проблем, створення дружби та вирішення соціальних проблем. Програма надає великого значення приділенню уваги різноманітності дітей, які беруть участь у заняттях, і докладає максимум зусиль для реалізації програми з урахуванням їх потреб.

Друга програма – «Стаємо друзями» – Програма соціальних навичок для інклюзивних установ, розроблена американцями Рут Еррон Росс та Бет Робертс-Паккіоне (Ross, 2011). Заняття – представлені у вигляді різних ігор – призначені для дітей віком 4-10 років. Учитель може вибрати гру, адаптовану до віку та можливостей дітей зі своєї групи, з багатьох пропозицій. У цій програмі особливу увагу було приділено необхідності інтегрувати дітей з проблемами у розвитку та без них. Тому і завдання класу, й ігрові пропозиції розроблені так, щоб вони були доступними для дітей різного рівня розвитку. Теми курсу стосуються таких питань, як: розуміння поняття «соціальні навички», налагодження контакту з очима, взаємодія з друзями, «мова тіла», правильне проявлення емоцій, поведінки та правил групової гри. В кінці книги є багато довідкової інформації, робочих карток та інших матеріалів для урізноманітнення класів.

Остання програма, яку ми хотіли б коротко представити, має назву «Соціальні навички для учнів початкових класів». Її авторами є Дебора Коен та Лора Ядберберг (Cohen, 2008). Особливу увагу було приділено важливості правильних соціальних навичок для ефективного навчання. Таким чином, автори програми наголосили на важливості таких навичок: визнання того, що вам подобається та не подобається, що є справедливим та несправедливим, добрим і поганим; обмін думками та аргументація власної думки; розпізнавати, називати та називати емоції позитивно; розуміння приналежності до різних соціальних груп одночасно (наприклад, як член сім'ї, учень класу); визнати, як наша поведінка впливає на інших; слухати інших, грати та співпрацювати; виявляти та поважати подібності та відмінності між людьми.

Програма складається з семи одноденних занять для старших дошкільнят та дітей молодшого шкільного віку. Для кожного підготовлено окремий сценарій із вказівками для вчителя, але наголошено, що вчитель повинен бути людиною, яка має належну педагогічну підготовку, а ще краще – психологічну, має досвід роботи з групами дітей.

Усі заняття структуровані навколо однієї теми: «Зробимо нашу школу кращим місцем», і зміни мають відбутися насамперед завдяки покращенню функціонування дітей, які беруть участь у програмі. Заняття стосуються таких тем, як: вміння уважно слухати, робити правильний вибір, відносини до себе інших, почуття, помічати те, що незвично в людях, працювати та грати разом, і звичайно перетворення школи на «краще місце».

Як і в попередній програмі, книга містить безліч матеріалів для копіювання та використання в роботі з групою. Лектори можуть на власний розсуд внести будь-яку кількість змін та адаптувати програму до потреб групи, з якою вони працюють. Автори заохочують ділитися з ними ідеями щодо вдосконалення програми. Продовженням програми є друга її частина – Соціальні навички для учнів початкових класів для трохи старших учасників (хоча ще в молодшому шкільному віці). Основна мета цієї частини – розвивати соціальну обізнаність та особисту відповідальність.

Представлені програми, хоча і схожі за змістом, дещо іншим чином займаються питанням соціальних навичок. Безперечно, всі вони заслуговують на те, щоб бути з ними ознайомленими.

Також у контексті нашого дослідження заслуговує на увагу адаптована до польських навчальних закладів програма «Я можу вирішити проблему» I Can Problem Solve для дошкільнят від трьох до п'яти років, незалежно від рівня соціального функціонування (розробник Мірна Б. Шуре) (Shure, 2000). Це міжособистісна пізнавальна програма, у якій зменшення ненормальної поведінки дитини здійснюється шляхом зміни способу її мислення та навчання ефективного вирішення міжособистісних проблем.



Загальна мета програми – навчити дітей способам мислення, які можна використовувати для вирішення міжособистісних проблем або запобігання їм. Також визначено кілька конкретних цілей.: 1) навчити дітей як думати, а не що конкретно думати; 2) ключовим є ведення розмови з дітьми таким чином, аби вчити їх самостійному мисленню, тобто не давати дітям готові рішення, а спрямувати розмову так, щоб вони самостійно прийшли до ефективних та соціально прийнятних рішень; 3) діти повинні бути готові оцінювати власні ідеї, щоб вони могли обґрунтовано констатувати, чому одне рішення цінніше іншого. Останній пункт є наслідком згаданих вище цілей. Важливо заохочувати дітей придумати якомога більше можливих рішень проблеми, щоб потім вони могли вибрати найкраще для обох сторін конфлікту (див. Додаток Б-4.2, Б-4.3) (Shure, & Spivack, 1982, s. 341-356).

М. Шуре також зазначає, що однією з важливих цілей програми є зміна способу мислення та поведінки не тільки дітей, але й учителів. Він згадує, що дорослі – коли вони стикаються з конфліктом між дітьми або коли існує конфлікт між дитиною та дорослим – іноді, як правило, використовують свою перевагу перед дитиною. Звичайно, дорослі зазвичай роблять це не з поганої волі, а тому, що хочуть якнайшвидше отримати позитивний ефект – мир у групі. За словами авторки, можна виділити чотири «стежки», за якими може відбуватися контакт дитини з дорослим. Впорядкувавши за принципом від найменшого до найбажанішого, М. Шуре розглядає чотири рівні поведінки дорослих (Shure, 2000).

Рівень перший: використання сили. Використовуючи методи, визначені на цьому рівні, вчитель зловживає своїми повноваженнями над дітьми. Він дає наказ дітям і карає їх за те, що вони цього не зробили. Отже, навіть якщо дошкільнята роблять те, що вимагає вчитель, вони роблять це не тому, що знають, що це правильно, а тому, що не хочуть бути покарані. Серед методів, якими користується доросла людина, є, серед інших, процедура, яка називається тайм-аут. Він полягає у виключенні дитини від участі в заняттях з іншими дітьми, щоб вона заспокоїлась і «переосмислила свою поведінку». Це

принизливо для дитини і призводить до ще більшого гніву, розчарування і гіркоти, не заспокоювати і не змінювати поведінку на краще. Автор наводить приклади формулювань, які використовуються у таких випадках дорослими: «Дай негайно!»; «Сідай!»; «У кут!»; «Скільки разів я казав тобі, що ти не повинен...». Вони шкодять дітям, а не призводять до позитивних змін у поведінці.

Рівень другий: пропозиції. Однак мова йде не про моменти, коли вчителі звертають увагу наймолодших на те, що не слід робити, а про те, коли вони розповідають своїм дітям, як себе вести, і, таким чином, думають за них. Використовувані фрази: «Ви повинні запитати, що вам потрібно»; «Поділитися з другом»; «Скажи їй, що тобі шкода» і т. ін. Така поведінка означає, що діти не сприймають ці рішення як власні і, таким чином, не ототожнюються з ними.

Рівень третій: пояснення. Цей стиль звернення до дітей, безумовно, є більш позитивним, ніж попередні два. Однак вчитель все ще думає про дитину. На третьому рівні вихователь пояснює причини, через які діти повинні чи не повинні діяти певним чином. Він звертає увагу на емоції, наводячи прикладом себе та свої почуття та починаючи висловлювання з «Я». Однак це все ще монолог вчителя, в якому дитина не бере участь, і в результаті дуже швидко втрачає до нього інтерес. Звертаючись до дітей, дорослий може використовувати такі фрази, як: «Ви можете комусь нашкодити, вдаривши їх»; «Мені шкода, коли ти дієш так»; «Він сердиться, коли ти це робиш».

Рівень четвертий: розв'язання проблем. За оцінкою автора, цей рівень відображає ключову мету всієї програми і найбажаніший спосіб спілкування дорослого з дітьми – залучення наймолодших до процесу роздумів над проблемою, заохочуючи їх до різних можливих рішень. Під час навчання дошкільнята працюють над проблемою, звертається увага на емоції дитини та інших людей, які є учасниками ситуації. Дорослий спрямовує думки дитини на можливий розвиток ситуації та наслідки її поведінки і що можна зробити, щоб запобігти цьому. Існує не односторонній монолог, а розмова і діалог, який полягає в тому, щоб запитати і слухати дитину, що можна зробити в тій чи іншій

ситуації. Таким чином дитина, а не доросла людина, є автором ідеї рішення. Під час розмови з дитиною відповідно до запропонованого способу рекомендовані такі фрази: «У чому проблема?»; «Як ти думаєш, що твій друг відчуває, коли ти ...»; «Що може статися, якщо ...»; «Як ви будете почувати себе, коли це станеться?»; «Що ви могли зробити, щоб цього не сталося?».

Отже, програма «Я можу вирішити проблему» базується на діалогічному методі контакту з дітьми, що враховує емоції всіх сторін. До переваг програми також варто віднести те, що її реалізація не вимагає використання важкодоступних матеріалів. Зазвичай – це ілюстративний матеріал; іноді потрібні ляльки; інші речі легко готуються – наприклад, монети або матеріали, які зазвичай є у приміщенні, такі як папір, олівці, книги з оповіданнями. Також, для запуску програми не потрібна додаткова освіта або підготовка педагога - достатньо ознайомитися зі змістом програми та дотримуватися загальних інструкцій, що містяться в них.

Експериментальні дослідження авторів програми (Shure, & Spivack, 1982) показали, що завдяки її застосуванню у дітей зменшується імпульсивність та кількість агресивної поведінки. Програма також формує впевненість у собі, вміння уважно слухати, незалежність у мисленні, терпляче чекаючи своєї черги, справляючись з фрустрацією, відкритістю до потреб інших. Заняття допомагають дітям впоратися з проблемами, стимулюють взаємодію між дошкільнятами, а також знижують ймовірність відхилення від однолітків. Використовуючи програми, вихователі можуть переслідувати різні навчальні цілі, розвиваючи соціальні навички дітей. Більша відкритість до потреб членів групи призводить до більш позитивної атмосфери в ній, що, в свою чергу, перетворюється на роботу з нею простіше та ефективніше. Запропоновані методи роботи впливають на швидкість вирішення конфліктів. Крім того, вчитель стає більш зосередженим на слуханні дітей, аналізі їх думок і почуттів.

## 2.4. Педагогічна діагностика на етапі підготовки дитини до школи в Польщі

Одна з інновацій, реалізованих у ході сучасних польських освітніх реформ, передбачала розширення професійних компетентностей педагога закладу дошкільної освіти діагностичною функцією – відповідно до вимог Основної навчальної програми дошкільної освіти 2008 р. завданням вихователів визначена систематична діагностика готовності дитини до школи (Podstawa, Dz.Us., 2009, Nr 4. Poz. 17; Guz, 2010, s. 38).

Великий акцент на діагностику дитини та її мету зроблений і в найновішій редакції Основної програми від 14 лютого 2017 р. Зокрема, в п.5 визначено, що «вихователі діагностують, спостерігають за дітьми і творчо організовують простір для їхнього розвитку, доповнюючи ігри та дошкільний досвід потенціалом самих дітей та їх зацікавленістю елементами навколишнього середовища», а п. 6 конкретизує їх обов'язок саме щодо «діагностики шкільної зрілості тих дітей, які в даному році розпочинають навчання у школі» (Podstawa programowa, 2017).

Це означає, що ключова роль у діагнозі шкільної готовності відводиться не психологам центрів консультування (що властиве, зокрема, українській практиці), а педагогам – вчителям дошкільного закладу. За оцінкою відомих у Польщі фахівців у цій галузі Е. Грущик-Кольчинської та Е. Зелінської, за таких умов «спостереження та інтерпретація дитячої діяльності набули сенсу й практичного значення» (Gruszczyk-Kolczyńska, & Zielińska, 2011). Крім виконання завдань навчальної програми і реалізації традиційних освітніх, виховних і розвивальних цілей, на вчителя покладено завдання здійснювати систематичні педагогічні спостереження – вивчати дитину в динаміці й на основі цього створювати адекватну систему її підтримки й розвитку (Guz, 2010, s. 38). Діагностика, таким чином, є визначальним чинником змісту й організації передшкільної освіти, наскрізно пронизує цей процес.

За результатами опрацювання численної джерельної бази з досліджуваної проблеми та безпосереднього ознайомлення з роботою

польських дошкільних закладів, вважаємо необхідним підкреслити високий дослідницький статус означеного аспекту – за масштабами наукової розробки й практичного застосування діагностика готовності до школи, на наш погляд, є окремою сферою психолого-педагогічної теорії і практики. Підтвердженням цього є фундаментальні праці цілої когорти польських дослідників (Б. Вілгоцька-Оконь (Wilgocka-Okon, 1967, 1968, 1970, 1989, 2003), Л. Волошинова (Woloszynowa, 1962), Е. Грущик-Кольчинська (Gruszczyk-Kolczyńska, & Zielińska, 2011), К. Дуткевіч (Dudkiewicz, 1979), А. Жемінська (Szemińska, 1969), Е. Козьнєвська (Kozniewska, 2006), А. Копік (Korik, 2007), Д. Клус-Станська (Klus-Stańska, 2004), Г. Совінська (Sowińska, (2011), С. Шуман (Szuman, 1962) та ін.).

Системна робота в галузі діагностики шкільної зрілості розпочалася в Польщі з 1960-х років і триває до нині. Так, у 1969-70 рр. під керівництвом Б. Вілгоцької-Оконь проведені дослідження, у ході яких вчені комплексно вивчали дитину, її загальне здоров'я, взаємозв'язок між шкільною зрілістю та умовами проживання дітей у їхньому сімейному середовищі. На підставі отриманих результатів було сформульовано такі важливі твердження, як-ось: «існує чітка залежність шкільної підготовленості дитини від навколишнього середовища; не вік вирішує проблему шкільної зрілості, а умови навколишнього середовища, пов'язані з розвитком дитини в школі» (Wilgocka-Okon, 2003, s. 20).

Також визначено навички, необхідні дитині для вивчення арифметики, розуміння навколишнього світу, взаємодії та співжиття у суспільстві (Wilgocka-Okon, 2003, s. 24).

Широкого впровадження набули розроблені в ході дослідження діагностичні тести Б. Вілгоцької-Оконь (Тест DS1), спрямовані на перевірку сформованості в дитини таких позицій:

- порівняння та диференціювання речей, наборів та графічних персонажів (глобальних, аналітичних та абстрактних);

- виокремлення частин з цілого, об'єднання елементів у цілому, тобто здатність аналізувати та синтезувати конкретні об'єкти, речі та ознаки різного ступеня абстракції (конкретні речі, графічні ознаки, геометричні фігури);

- визнання кількості, розуміння множин, осмислення сили множин або знання елементарних математичних понять (визнання величин, розуміння потужності множини, порівняння файлів);

- міркування, засновані на аналітичних судженнях, з урахуванням логічної послідовності подій, тобто критичного розуміння на основі сприйняття та символічної площини (виявлення нісенітниць в картинках); причинно-наслідкові міркування (розташування відповідно до послідовності подій – живописні історії) (Wilgoska-Okoń, 2003, s. 25).

У 1969 р. А. Жемінська спільно з групою психологів із соціально-виховних консультацій розробила Методологію тестування шкільної зрілості, яка багаторазово використовувалася в Польщі для запису дітей в школу через рік (Szemińska, 1969). Вона запропонувала розподілити ситуативні завдання на групові та індивідуальні. Групові завдання передбачали виконання малюнку за певною темою, малюнку за зразком, довільного вибору. Перевірка графічного рівня була можлива при розробці конкретної теми. Навички руху оцінювалися шляхом спостереження поведінки дитини в запропонованих рухливих іграх. Розташування картини дало можливість визначити ефективність міркування. Проте ефективність візуального аналізу та синтезу була перевірена під час відображення запланованої схеми.

Індивідуальні завдання включають: опис картини, метою якої було визначити вміння говорити на певну тему; спрямована розмова: мета – перевірка інформації про найближче оточення та природні явища; живописна головоломка чи картинна історія, метою якої було тестування вербальних міркувань; підрахунок: мета – перевірка знань основних числових понять; аналіз слів: діагностична мета – визначення ефективності слухового аналізу.

К. Дудкевіч намагалася визначити, чи результати тесту на готовність до шкільного навчання впливають на подальші академічні результати дитини.

Отримані результати її дослідження дозволили в 1970-х рр. стверджувати, що діти, які досягли високого рівня готовності до навчання в школі, й у подальшому навчанні досягли повного або часткового успіху (Dudkiewicz, 1979, s. 12).

Дослідження Л. Волошинової, проведене в 1976-1977 рр., підтвердило, що існують відмінності в підготовці до школи сільських і міських дітей (Woloszynowa, 1981).

А. Копік в 1990-х рр. дослідила на підставі тестів Б. Вілгоцької-Оконь (Wilgoska-Okon, 1967) рівень готовності дитини до читання (Korik, 2007).

М. Карвовська-Стручик, яка проводила дослідження в 1994-1997 рр., показала, що найбільш складними для семирічних дітей були вирішення завдання, пов'язаних з пам'яттю та часовими відносинами. В цих дослідженнях було встановлено, що існує зв'язок між досягненнями розвитку дітей та освітою і прагненнями їх батьків (Karwowska-Struczyk, & Hajnicz, 1998).

З реалізацією освітньої реформи в 2004 р., яка передбачала шкільний обов'язок шестирічних дітей, А. Копік та її команда провели дослідження, спрямоване на діагностику підготовки шестирічних дітей до обов'язкової шкільної освіти (Korik, 2007). Були досліджені та проаналізовані такі ділянки: здоров'я дітей – фізичне здоров'я, психічне здоров'я, стан медичної та психолого-педагогічної допомоги; фізичний розвиток (висота і вага, окружність грудей, плечі і пояс, вгодованість) та рухова активність; розвиток фізичної підготовки – координаційні навички: швидкість руху та відчуття рівноваги; статичні навички: сила м'язів живота, вибухова сила нижніх кінцівок; сила рук та плечей, швидкість руху; навички руху – кидати і ловити, штовхати, стрибати, бігати; розумовий розвиток – порівняння предметів, виокремлення частини з цілого, визначення кількості, міркування на основі аналітичних суджень. Результати були розділені на чотири групи, що ілюструють готовність до читання, письма, лічби та міркування. Область досліджень також включала окремі загально навчальні навички: загальні знання, слуховий і візуальний аналіз та синтез, розуміння прочитаного тексту; соціальний та емоційний

розвиток – розвиток самостійності, ініціатива у дружніх контактах, дотримання норм і правил, вміння співпрацювати в групі, ставлення до завдань (Корік, 2007).

Відправною точкою для дослідження, проведеного Д. Клус-Станською, стало розуміння початку навчання у школі як одного із спеціальних періодів, що потребує великої мобілізації адаптаційних можливостей особистості. Сімейне середовище та середовище установи були визнані важливими факторами підготовки дітей шестирічного віку до шкільної освіти (Klus-Stańska, 2004).

Авторка, написавши про шкільну адаптацію першокласників, запропонувала уважно поглянути на роль семирічного учня. Результати досліджень щодо адаптації дітей до школи свідчать, зокрема, про те, що сучасна школа зосереджена на діяльності дитини, яку очікує вчитель; це встановлюється системою оцінок та похвали від вихователя щодо конкуренції та самостійності дитини в досягненні поставлених цілей. В основу дослідження покладено розуміння того, що діяльність учня на основі участі в роботі класу залежить від етосу сім'ї, тобто соціально-економічного та культурного статусу, освіти батьків, місця проживання, мови школи та сім'ї; стану здоров'я дитини, когнітивного, психомоторного та соціального розвитку, а також стилю роботи (Klus-Stańska, 2004, s. 42). Відповідно, доводять вчені, певні групи дітей стикаються з труднощами в процесі адаптації до школи. Це пов'язано з вимогами та функціонуванням школи, яка не пристосована до їх біологічних структур та умов навколишнього середовища (Klus-Stańska, 2004, s. 68).

Усвідомлюючи практичну значущість проблеми готовності дітей до шкільного навчання, група дослідників (А. Фридричовіш, Е. Кожневська, А. Матушевський, Е. Жвежинська) у 2006 р. розробили Шкалу підготовки до школи (Skalę Gotowości Szkolnej – SGS) (Frydrychowicz, Koźniewska, Matuszewski, & Zwierzyńska, 2006, s. 11).



В основі її побудови покладені три важливі припущення. Передбачалося, що готовність до школи є багатовимірною, визначається завданнями розвитку та сферами діяльності дитини в навколишньому середовищі (Brzezińska, 1987).

Враховується психологічний та освітній характер поняття, зміст якого пов'язаний як з розвитком дитини, так і з системою освіти, включаючи програми, умови та вимоги викладачів (Wilgocka-Okoń, 2003). Важливе значення було приділено також мотиваційному аспекту навчання, згідно з яким готовність до навчання виражається у волі, інтересі, наполегливості в подоланні труднощі, досягнення навіть маленького прогресу дитини. Зрештою, «критерій рівня розвитку дитини» був заміщений «критерієм прогресу». Оцінка такої готовності до школи повинна слугувати врахуванням освітніх, соціальних та емоційних потреб усіх дітей. Проте це має велике значення для вирівнювання шкільного початку тих дітей, яким важче даються інституційні та програмні вимоги школи.

Перша версія шкали підготовки до школи була розроблена в 2004 р., в наступні роки були проведені численні дослідження та стандартизація, що дозволило визначити структуру SGS. Шкала складається з п'яти частин, які стосуються окремих аспектів підготовки до школи та одночасно сфер дитячої діяльності.

У першій частині, позначеній буквою А, згадані поведінкові навички та навички, пов'язані з пізнавальною діяльністю – дитина дізнається про навколишнє середовище і себе, навчається розуміти світ.

Частина В стосується поведінки дитини в групі однолітків - дитина грає і навчається у групі однолітків, отримує соціальні навички.

У наступній частині – С – увага приділена проявам незалежності/самостійності дитини та її здатності впоратися з проблемними ситуаціями – дитина навчається бути незалежною у складних ситуаціях.

У четвертій частині D увага зосереджена на завданні діяльності дитина береться самотньо або під час навчання під керівництвом вчителя – дитина активна, виконує завдання, працює під керівництвом вчителя.

Остання, п'ята, частина Е застосовуваного методу пов'язана з підготовкою дитини до навчання – дитина готується до початку навчання читати, писати та математики (Koźniewska, 2006, s. 7). Загалом 72 речення описують поведінку та навички дітей, а також відповідні їм підгрупи SGS.

Завдання вчителя полягає в тому, щоб оцінити частоту виникнення певної поведінки або вміння на чотирирівневій шкалі на основі спостережень, зроблених під час щоденних дій. Це вимагає, щоб вчитель прочитав посібник, планував роботу, представив метод батькам та отримав свою згоду на використання шкали.

Шкала SGS містить шість груп підтестів, які виявляють конкретні компоненти готовності до школи, що відповідають певним завданням розвитку дитини: володіння дитиною знаннями та пізнавальними навичками, співпраця з однолітками, досягнення самостійності, впровадження нових форм діяльності - навчання та праця, освоєння читання та письма (Michalak, & Misiorna, 2006, s. 8).

Шкільні навички (20) – підклас включає в себе пункти, що містяться у частині А та Е шкали – стосуються різних аспектів розвитку дитини: зосередження уваги на виконаних діях, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, розуміння відносин та концепцій, пов'язаних із простором, знання термінів, пов'язаних з категоріями часу, виконання логічних та математичних операцій, виконання перетворень на мовному матеріалі, самостійні навички читання та виконання графомоторних завдань, спостереження за циклічними змінами в природі.

Когнітивні (пізнавальні) компетентності (12) – підклас включає в себе елементи, що містяться в частині А та Е. Цей підклас показує ті поведінки та навички дитини, які охоплюють її інтереси та пізнавальні досягнення, наприклад, пошук та збір досвіду та передача його іншим. Навички, включені до цього підкласу, пов'язані з різними сферами діяльності дитини, наприклад, вивченням світу природи та соціуму. Важливо, що підшкала пізнавальних компетентностей містить ресурс можливостей дитини, які виходять за межі

прямого досвіду, виражають елементи самопізнання та спроби самооцінки, навички свідомого читання та вищі математичні навички.

Моторна здатність (8) – підшкала включає компетентності, що знаходяться в частині В та Е: фізична активність та мобільність/рухливість дитини, моторна та ручна координація рухів, задоволеність дитини від участі у фізичних заняттях.

Незалежність / самостійність (12) – підклас містить елементи, розміщені в частині С і частина D: самостійне виконання діяльності, прагнення самостійно розв'язати поставлене завдання, впевненість у власних силах у подоланні складних ситуацій, винахідливість. Зміст цього підкласу створює такі характеристики поведінки, як наполегливість та стійкість.

Підшкала неконфліктних відносин (12) містить елементи, переважно розміщені в частині В та один елемент у частині D, які стосуються соціальних навичок дитини: співпраця в групі, з урахуванням прав інших дітей, узгодження поведінки з визначеними умовами, вирішення конфліктних ситуацій, здатність контролювати сильні емоції.

Соціальна активність (9) – підклас містить елементи, що містяться в частині В та D – вказує на поведінку дитини та навички спілкування взагалі та спілкування з однолітками зокрема: уміння задавати питання, збирати інформацію, виражати себе і свої почуття, розуміти себе та інших, надавати підтримку й допомогу (Michalak, & Misiorna, 2006, s. 8).

Окремі підрахунки SGS вказують на різні аспекти готовності дитини до початкової школи; підкреслюючи складність цієї важливої «стадії», що стосується когнітивної, моторної та емоційно-соціальної сфери розвитку дитини. Результати спостереження за кожною дитиною в шести підрахунках складають профіль дитини, що є загальною картиною її підготовки до школи. Формальне тлумачення дає змогу відсилати результати дитини до перевіреної вибірки шестирічних людей. Більш низький чи нижчий, ніж очікується, результат одного з підрахунків є ознакою ризику відмови. Кожна дитина, яка

досягає меншого або нижчого рівня, ніж очікувалося, вимагає ретельного діагнозу.

Важливо зазначити, що попри наявність добре розробленого діагностичного інструментарію, зокрема шкали SGS, в Польщі продовжувалися дослідження готовності дитини до школи.

У 2008 р. після чергової реформи, коли знову запроваджено навчання з шести років, було створено ряд нових діагностичних програм та інструментів для вчителів, які вивчають п'ятирічних дітей, в подальшому – протягом року – працюють з ними і в процесі освітнього процесу здійснюють діагностику.

Так, у 2008-2009 рр. по всій Польщі під керівництвом Г. Совінської проведено дослідження, яке стосувалося діяльності дитячого садку в галузі підготовки п'ятирічних дітей до навчання в школі та вивчення стану сформованості в них компетентностей, необхідних для успішної адаптації в школі (Sowińska, 2011). Дослідження базувалося на обширній і ретельно продуманій методології. Використовувалося серед інших природне спостереження – споглядання за поведінкою дитини в багатьох природних ситуаціях навчального процесу; а також вивчалася поведінка дитини в багатьох специфічних ситуаціях, створених спеціально для дослідницьких цілей; для аналізу компетентностей були використані методи проектування та аналіз різних продуктів дитячої праці (Lewandowska, 2011, s. 308).

Сфери дослідження включали:

1) ефективність великої моторики на прикладі статичного координаційного тесту (стоячи на пальцях на обох ногах протягом заданого періоду часу);

2) ефективність в області малої моторики на прикладі графомоторних тестів щодо розрахунку «хвилі» відповідно до напрямку написання і не відриваючи руки від сторінки і малюнка кролика, зберігаючи напрямок письма, не відриваючи руки;

3) рівень розвитку пізнавальних компетентностей:

- можливість побачити деталі на малюнку,

- здатність вирішувати інтелектуальні проблеми, що містяться в оповіданні «Пригоди Гапісона» (розуміння причинно-наслідкових зв'язків і функціональних елементів між елементами знань),
- навички вирішення практичних завдань при вивченні особливостей об'єктів під час занять у дитячому садку (постановка гіпотез та практична перевірка),
- навички доведення і обґрунтування на основі ілюстрованої ситуації;
- навички узагальнення під час бесіди на основі власного попереднього досвіду,
- навички міркувати і робити висновки під час практичної діяльності та абстрагувати під час бесід, використовувати знання в різних ситуаціях (Andrzejewska, 2011, s. 324);

#### 4) рівень розвитку емоційних компетентностей:

- рівень самооцінки, перевірений за допомогою тесту,
- здатність розпізнавати емоції, що містяться в символах,
- здатність називати символи, представлені в схемах,
- емоційна поведінка під час бесіди з невідомою особою та налагодження контакту з нею (розпочинати розмову, підтримувати розмову, припиняти стосунки) (Grzeszkiewicz, 2011, s. 352);

5) рівень розвитку соціальних компетентностей у навчальних ситуаціях зводиться до:

- здатності дитини розпочати комунікацію з невідомою особою;
- компетентність ефективно-інструментальна – порозуміння у ситуації, що полягає в спільному малюванні картини;
- здатність взаємодіяти в рухливій грі «Перетин річки»,
- здатність обирати певну поведінкову позицію під час відповіді на запитання вчителя тобто, звертається увага, як дитина поводить себе при відповідях на запитання вчителя: чи відповідає дитина по черзі, дотримується умов, погоджується відповідати, вигукує, перекрикує інших, повторює відповідь після інших, звертає увагу на інших, культурно ставиться до колеги) (Lubowiecka, 2011, s. 279).

Дослідження з підготовки п'ятирічної дитини до переходу через шкільну межу було збагачено також визначенням контексту соціального розвитку дитини. Вивчалися вихователі дитячих садків, які працюють з обстеженими дітьми, та організаційно-матеріальний стан закладів. Аналізуючи педагога, його стиль роботи враховувався як детермінанта чи визначальний фактор компетентної діяльності у зміні соціокультурних умов (дитино-орієнтований стиль та програмно-орієнтований стиль), формальний та ментальний (психічний) образ вчителя (освіта, ступінь кар'єрного зростання, форми вдосконалення та соціальної активності, мотиви професійного розвитку, сприйняття професії вчителя дитячого садка, інтереси та мрії, сприйняття власної особистості), стиль роботи в різних освітніх ситуаціях, поведінка при вирішенні дослідницьких завдань (звільнення – обмеження), стиль роботи при оцінці та підборі дитячих художніх творів і організації виставки, поведінка при створенні команд дітей для науково-дослідної роботи та фізичної активності (Parczewska, 2011, s. 400).

Свою діагностичну методику розробили Е. Грущик-Кольчинська та Е. Зелінська. Аналізуючи вимоги до дітей, яких очікують у першому класі, вони запропонували певний алгоритм комплексного педагогічного діагнозу, що передбачає вивчення конкретних якостей дітей, які забезпечують їм успішний початок навчання, як-от: діяльність з самообслуговування, рухові навички, функціонування під час гри, прийняття і реалізація завдань (Gruszczyk-Kolczyńsk, & Zielińska, 2011).

Сформованість навичок самообслуговування, які є визначальними факторами підготовленості дітей до навчання в школі, вивчаються під час трьох діагностичних експериментів: «У роздягальні», «У ванній кімнаті», «У номері або кафетерії». Учитель звертає особливу увагу на «ставлення дітей до самостійного виконання діяльності, правильність і ступінь незалежності під час її реалізації, догляд за вимогою і потребою, допомога слабшим дітям» (Gruszczyk-Kolczyńska, & Zielińska, 2011).

Діагностування вчителем рухових навичок дітей здійснюється за допомогою експериментальної методики «Курс перешкод», яка визначає такі рамки:

1) соціальна зрілість - розуміння та виконання команд (чи уміють діти фокусувати увагу, чи відчують через це труднощі; як розуміють команди, що заважає розумінню тощо); як звертають увагу на інших дітей, їх присутність (виконання моторних завдань, незалежно від когось, співпраця з однолітками, допомога іншій дитині, коли вона цього потребує і т.ін.);

2) фізична підготовленість – під час ходьби (на кінчиках пальців, стопами, на чотирьох кінцівках); долаючи бар'єр; стрибаючи на одній нозі; влучання у ціль; бігаючи до об'єкта, прогулюючись сходами;

3) участь у командних іграх і заняттях (Gruszczyk-Kolczyńska, & Zielińska, 2011).

Показники функціонування дітей під час гри вчитель фіксує у вигляді діаграми, яка створюється у ході методики «Солодка вечірка для ляльок та плюшевих ведмедів». Під час спостереження вчитель може визначити: тривалість інтересу дитини до веселощів, ступінь залучення до планування розваги, способи визначення подальших завдань, спосіб спілкування в грі та задоволення від веселощів, прагнення і бажання дітей навести порядок після гри.

Здатність дітей до прийняття і реалізації завдань учитель діагностує під час таких експериментів, як «Розетки» та «Ялинкові ланцюжки». На основі їх результатів отримує інформацію про особливості дітей у таких сферах:

1) налаштування дітей слухати серію команд, які складають завдання, що виконується індивідуально або в групі;

2) розуміння значення речення і виконання дій для його остаточної розробки;

3) спілкування дитини з іншими під час виконання завдання;

4) відчуття задоволення від добре виконаного завдання;

5) підтримання порядку під час та після роботи (Gruszczyk-Kolczyńska, & Zielińska, 2011).

Спостереження та аналіз діяльності дітей – це перший етап діагностики готовності до навчання в школі, другий – це тести, що демонструють знання та навички, необхідні в школі. Для проведення тестових процедур польські вчителі, які працюють у різних формах дошкільної освіти, опановують комплексну методику «Діагностика шкільної підготовленості дитини в останній групі дитячих садків», розроблену Я. Анджеєвською та Я. Веруцькою. Діапазон діагностики включає ключові компетентності, що визначають успіх дитини в школі, а саме: активність рухова – великі та малі моторизовані навички (написання); соціальна активність та вміння та самопізнання; мови та комунікативні навички; знання дитини про світ; знання та навички з математики та читання; творча діяльність; соціальна активність та вміння (на думку батьків); соціальна активність та вміння (на думку вчителя) (Andrzejewska, & Wierucka, 2010, s.171).

Методика передбачає виконання дитиною за допомогою вчителя (під час перебування у дитячому садку) ряду конкретних завдань: підготувати до відправлення конверт з шаблону разом із вказаним вмістом; виготовити анімаційні персонажі для лялькового театру; побудувати геометричні фігури за вказівкою і власним вибором; вилити воду з глечика в пляшку, використовуючи лійку; імітувати дорожній рух на вулиці з автомобілями та пішоходами; подолати перешкоди; завершити малюнок за зразком чи власною ідеєю; розповідати за ілюстрацією, де зображені діти, які виконують гігієнічні процедури у ванній кімнаті; аналізувати зміст певної історії та проектувати власну поведінку в такій ситуації; складати історії-розповіді за ілюстраціями на тему «Звідки походить назва того чи іншого приладу», придумати назви до різних приладів і предметів; намалювати свого власного персонажа; створити картинку-загадку «Сім'я в неділю» і розповідати, як дитина проводить час із сім'єю; знання і розуміння атрибутів і символів (умовних позначень, написів,



кодів у зазначених місцях), доповнювати діалог за змістом ілюстрації, заповнюючи «пробіли» між символами (Andrzejewska, & Wierucka, 2010, s.171).

У діагностичному арсеналі вчителя дошкільного закладу і початкової школи також обов'язковим є Лист спостережень під назвою «Критерії готовності до п'яти років» (див. Додаток В).

Спостереження за п'ятирічною дитиною відбувається в таких сферах: ставлення дитини до навколишнього середовища і себе, здатність розуміти світ; гра і навчання у групі однолітків, набуття соціального досвіду; здатність до самостійності у нових складних ситуаціях; виконання завдання та діяльності під керівництвом вчителя; готовність до читання, письма, математики. Результати спостереження доповнюються даними про стан здоров'я дитини, вибору домінуючої руки, даних про інтереси та таланти, відвідування навчального закладу та вжитими заходами з боку вчителя (Smółka, 2010, s. 166). Спостереження доповнюються даними про стан здоров'я дитини, вибору домінуючої руки, даних про інтереси та таланти, відвідування навчального закладу та вчинки вчителя.

Конкретні завдання кожного вчителя дошкільної освіти, пов'язані з діагностуванням розвитку дітей, включають: збір (або самостійне опрацювання) відповідних засобів діагностики; забезпечення належних умов (простору, навчальних посібників, атмосфери) у дошкільній кімнаті для спостереження за дітьми та виконання їх тестових завдань; проведення та документування педагогічних спостережень, спрямованих на розуміння можливостей та потреб розвитку дітей; турбота про самопочуття дитини в ході діагностичних заходів; забезпечення безпечного місця для зберігання документації (відповідно до принципів захисту персональних даних); економія часу протягом дня для проведення діагностики та її документації; аналіз та узагальнення спостережень, проведених на зламі жовтня та листопада (так званий дошкільний діагноз) з метою оцінки готовності дитини до початку початкової школи; на основі накопичених результатів діагностики – розробка та реалізація індивідуальної програми підтримки та корекції розвитку дитини

(метою такого аналізу є також надання батькам інформації про рівень шкільної зрілості своїх дітей); запобігання, наскільки це можливо, будь-яких порушень, що порушують хід розвитку дитини, помічених у процесі діагностики; на підставі документації педагогічного спостереження та їх аналізу до кінця квітня видавати батькам інформацію про готовність дитини розпочати початкову школу (*Przedszkolaki idq*, 2012, s.117-118).

Отже, в результаті освітніх реформ в Польщі інноваційною складовою річної передшкільної підготовки дітей стала педагогічна діагностика, сутність якої полягає в тому, що не психолог, а вчитель дошкільного закладу, в контексті повсякденної педагогічної взаємодії з дітьми здійснює систематичне спостереження та інтерпретує дитячі досягнення відносно критеріїв шкільної зрілості.

Організація спостереження та інтерпретація дитячої діяльності є невід'ємною складовою педагогічного процесу з підготовки дитини до школи. Вчитель у польському закладі дошкільної освіти має бути рівною мірою і вихователем, і дидактом, і психологом.

Опрацьовані матеріали засвідчують, що для цього створені спеціальні діагностичні методики, розроблений інструментарій і чіткі процедурні інструкції для вчителів.

Знання діагностичних методик, володіння інструментарієм і уміння здійснювати діагностичні процедури дозволяє вчителю визначити ступінь психічного та соціального розвитку дитини, що сприяє виконанню завдань школи. На основі діагнозу вчитель формує комплексний портрет дитини з точки зору її знань та компетентностей, що допомагає: створити описову характеристику кожної дитини, виявити її здібності й готовність вчитися; сформулювати цілісний погляд на дитину; пояснювати поведінку дитини та її ставлення до себе, інших, світу; розробити систему підтримки та розвитку особистості, в якій вона та її оточення будуть активно брати участь; підготувати для кожного батька список навичок дитини, які визначають гарний початок у школі.

За результатами систематичної діагностики учитель розробляє стратегію педагогічного впливу і взаємодії з дитиною з урахуванням її індивідуальних відмінностей та особистих потреб у навчанні; розглядає вибір форм, методів роботи, дидактичних засобів; застосування активних методів, що дозволяють стимулювати дитину до пошуку й самостійного пізнання. Знання можливостей, потреб і інтересів дітей допомагають вчителю планувати їх реальні й об'єктивні ролі при роботі в класі, розробляти стратегії і програми раннього втручання у розвиток з дотриманням принципів індивідуалізації та соціалізації.

Педагогічний діагноз таким чином стає корисним для переосмислення часу і простору дитини та залучення місцевого середовища до дидактично-виховного процесу.

Українські традиції організації педагогічного процесу на етапі підготовки дитини до школи наразі залишаються незмінними: за вихователем – дидактична, виховна і розвивальна функції, а діагностичні процедури – прерогатива психологічної служби. Позаяк польський досвід демонструє доцільність модернізації галузі відповідно до сучасних тенденцій.

## **2.5. Шляхи використання ідей польського досвіду в умовах модернізації передшкільної освіти України**

В Україні, як і в багатьох сучасних європейських державах, чинною є норма обов'язкового залучення дітей до дошкільної освіти перед початковою школою (Про внесення змін).

У науковий обіг увійшов новий термін – «передшкільна освіта», суголосний чи дотичний до звичних і знайомих українцям «підготовка дітей до школи», «шкільна зрілість», «пропедевтика шкільного навчання». Попри те, що поняття передшкільної освіти поки відсутнє у тексті українського освітнього законодавства, у педагогічній теорії і практиці навколо нього вже формується наукова школа, представлена такими ученими, як А. Богуш (2011), Н. Гавриш (2009), М. Гордійчук (2018), О. Ковшар (2016), Т. Лесіна (2017), Т. Степанова (2011).

Передшкільну освіту трактовано як «проміжну ланку між дошкільною і початковою освітою, яка асоціює спеціальну (засвоєння знань, умінь і навичок), загальну готовність і підготовку дитини до школи з усіма її компонентами, яка відбувається на позитивному емоційному тлі взаємовідносин педагога і дітей, з орієнтацією на особистісно-діяльнісний та комунікативний підходи, які повинні зберегтись і в першому класі» (Богущ, 2011, с. 8).

Виокремлення передшкільної освіти в самостійну ланку дошкільної освіти дослідники обґрунтовують «потребою вирівнювання стартових можливостей дітей з різних соціальних груп і прошарків населення в період їхньої підготовки до навчання у школі, а також виявленими потенційними можливостями сучасних дітей до більш високого рівня інтелектуальної діяльності» (Богущ, 2017, с. 24).

Перспективними шляхами організації передшкільної освіти в Україні, за баченням академіка А. Богущ, є відкриття нових закладів дошкільної освіти, які б охопили не менше, ніж 90% дітей п'ятирічного віку; відкриття комплексів «дошкільний заклад-загальноосвітня школа» з одновіковою старшою групою дітей шостого року життя; створення при цих комплексах короткотривалих груп з підготовки до школи для дітей, які з об'єктивних причин не відвідують дошкільний заклад (Богущ, & Маліновська, 2013, с. 32).

Більшість фахівців – і науковців, і практиків, які працюють з дітьми старшого дошкільного віку, підтримують доцільність створення передшкільних класів (чи підготовчих груп, або «нульовок») як при закладах дошкільної освіти, так і початкової школи.

Тим паче, як підтверджує здійснений у п.1.1 історіографічний аналіз проблеми й, зокрема, спеціальні дослідження О. Ковшар (2016) та Т. Степанової (2011), в означеній галузі українська теорія і практика має власний досвід і напрацювання, які є на часі, відкриті для переосмислення й модернізації відповідно до сучасних потреб і тенденцій.

Значущими у цих сенсах розглядаємо результати здійсненого нами дослідження. Опрацьовані матеріали польської теорії і практики унаочнюють

принципові положення і практичні шляхи організації підготовки дитини до школи з урахуванням як соціального замовлення, так і потреб і можливостей кожної дитини. Далі конкретизуємо можливі напрями їх актуалізації в умовах розбудови і модернізації передшкільної освіти України.

Логічною у цьому видається доцільність аналізу об'єктивного стану функціонування передшкільного щабелю у нашій країні. Це виходить за межі предмета даного дослідження, позаяк є необхідним для окреслення можливих перспектив практичного впровадження ідей польського досвіду в українських умовах.

Для цього нами здійснено емпіричне констатувальне дослідження, у ході якого з'ясували дві позиції:

- 1) обізнаність педагогічних працівників (вихователів і вчителів початкових класів) і батьків із сутністю і перспективами передшкільної освіти;
- 2) узгодженість змісту й форм освітньої роботи дошкільної і початкової ланок.

Для реалізації першої позиції нами розроблено анкету, основу якої складають переважно відкриті запитання (на окремі потрібно було відповісти «так» або «ні», інші передбачали виявити міркування фахівців).

На запитання «Чи знайомий термін «передшкільна освіта»?» переважна більшість – 85% респондентів, які є педагогічними працівниками, вказали «так», тоді як батьків тільки 25%.

Відповіді на запитання «З яким традиційним поняттям асоціюється «передшкільна освіта»?» засвідчили, що 71% педагогів пов'язують її з підготовкою дітей до школи (36% опитуваних, відповідаючи, вжили словосполучення «підготовка до школи», 35% – «підготовчі класи»), решта згадали про наступність, навчання дітей п'ятирічного віку.

Отримані відповіді, на наш погляд, засвідчують оптимістичну тенденцію щодо фахової компетентності педагогів та їх обізнаності в означеній галузі.

Намагаючись з'ясувати, «Якими шляхами забезпечується наступність закладів дошкільної освіти й початкової школи (з власного досвіду педагога)»,

диференціювали відповіді вихователів закладів дошкільної освіти і вчителів початкових класів. Маємо такі результати: 46% вихователів вказали, що відвідують школу, спостерігають уроки в першому класі; 16% пов'язують наступність із запрошеннями на святкові ранки вчителів і дітей; 14% згадали спільні педради за підсумками навчального року і планування наступного; 12% запрошують випускників садочків на заняття у старшу групу; 8% вважають доцільним проведення відкритих занять у садочку для вчителів початкової школи, а 4% – відкритих днів.

Діапазон відповідей учителів початкової школи вужчий: 60% респондентів підтвердили практику, коли вчителі 4-х класів протягом передшкільного року відвідують заклади дошкільної освіти, знайомляться з дітьми старших груп; 20% були учасниками спільних педагогічних заходів для вихователів і учителів початкових класів, де обговорювали питання готовності дитини до школи. На власному досвіді мали дотичність до таких заходів. Однак, певне здивування викликали відповіді 20% вчителів, які зазначили, що в своїй практиці не стикалися з проблемою наступності й взагалі, готовність до школи – це справа вчителів, а не садочка, тому ініціатором і організатором заходів з підготовки дитини до школи мають бути вони. Така позиція виявляється і у відповідях на подальші запитання.

На прохання назвати заходи, які, на думку, фахівців, необхідно здійснювати на передшкільному щабелі, 45% вихователів вказали екскурсії до школи (45%), 20% – спільне методичне об'єднання вихователів і вчителів; 15% – запрошення учителів на свята у заклад дошкільної освіти; 5% – запрошення вчителів на захід «Прощавай, садочок»; 5% – зустрічі майбутніх першокласників з класоводом. 10% підтримали твердження, що такі заходи потрібно відображати в планах роботи вихователів.

Відповіді вчителів розподілилися таким чином: усі респонденти – 100% визнають ефективними Дні відкритих дверей; 48% перспективною вважають практику організації підготовчих літніх двотижневих курсів для шестирічок; 40% переконані, що доцільними є зустрічі вчителя з батьками шестирічок.

Окремо зазначимо про відповіді респондентів на запитання «Хто відповідає за організацію переддошкільної освіти?». Ми формулювали це питання, певним чином сприймаючи його як риторичне. Однак очікування отримати майже на завершенні опитування фахову прогнозовану відповідь – «батьки, дошкільний заклад і школа» – наштовхнулося на одну з прикрих хиб нашої формальної освіти – «перетягувати ковдру». Ніхто не висловив думки в такому формулюванні.

Всі опитані вихователі (100%) вважають, що підготовка має відбуватися у ЗДО, з них 33% підтримують ініціативу переназвати старші групи «передшкільними», 27 % – за групи короткотривалого перебування дітей 5-ти років у дошкільних закладах; 18% допускають підготовку до школи п'ятирічних дітей у домашніх умовах, але під патронатом ЗДО; 15% вважають ефективною індивідуальну підготовку, здійснювану вихователем. Також 66% вихователів вважають, що за організацію переддошкільної освіти має відповідати заклад дошкільної освіти згідно базових програм; 24% переконані, що достатньо підготовки, передбаченої програмою старшої групи; 6% – проти підготовки в умовах школи; 4% взагалі вважають не потрібно спеціально організовувати передшкільне навчання, оскільки підготовка до школи й так передбачена програмою дошкільної освіти.

Відповіді вчителів дещо толерантніші: 62% вважають, що осередком передшкільної освіти має бути школа, при якій функціонують підготовчі курси (класи) при школі; 18% віддають перевагу в цьому питанні центрам розвитку дитини; 12% – закладам дошкільної освіти, 8% – покладаються на сили сім'ї.

Серед тих вчителів, які вважають організацію передшкільного навчання обов'язком школи, переважна більшість (80%) виступають за річну тривалість підготовчого навчання, решта вказують на достатній термін 1 місяць (10%) і 2 тижні (10%).

Завершальний ланцюг запитань стосувався законодавчого регулювання передшкільної освіти. Й тут виявилися принципові відмінності у відповідях вихователів і вчителів.

34% вихователів визнають, що потрібно узаконити, але все ж здійснювати тільки в закладах дошкільної освіти; 12% навіть виступають за державний стандарт щодо змісту передшкільної освіти. Категоричною є позиція 20%: передшкільну освіту треба узаконити, але тільки не в школі, і не вчителями. Тільки 16% вихователів, підтримуючи узаконення передшкільної освіти, визнають необхідність узгодження програм дошкільної освіти з програмами 1-го класу, щоб уникнути дублювання.

Усі 100% вчителі зазначили, що передшкільний щабель функціонує і є доцільним, але тільки 18% вбачають потребу його законодавчого закріплення. 38% зазначили, що для передшкільної освіти як сполучної ланки дошкільля і початкової школи варто спеціально готувати вихователів, 12% – наголошують, що на цьому щаблі потрібна спільна робота вихователя і вчителя.

Логіка емпіричного констатувального дослідження передбачала також опитування батьків дітей старшого дошкільного віку й першокласників. Їм було поставлено три запитання.

Перше – «Чи потрібна спеціальна підготовка до школи?»: 70% відповіли «так», 25% – «ні», 5% – «на розсуд батьків».

На друге запитання «Яка форма підготовки дитини до школи ефективна?» отримали такі відповіді: 55% – заняття у закладах дошкільної освіти; 25% – підготовка при школі; 17% – заняття в Центрах розвитку дитини; 3% – індивідуальні заняття.

Відповідаючи на запитання «Чи готуєте дитину до школи і яким чином?», 65% батьків сказали «так» і вказали, що дитина відвідує дошкільний заклад і там її готують; 18% готують самостійно, навчаючи читати, писати; 17% надають перевагу підготовчим заняттям у школі.

Отже, результати опитування засвідчили, що проблема організації передшкільної освіти визнана актуальною і об'єктивно своєчасною. Водночас стурбованість викликає ракурс, у якому розуміють це фахівці, які безпосередньо працюють з дітьми передшкільного віку. Очевидними є прояви зовнішньої наступності, відсутності системних зв'язків між закладами



дошкільної і початкової освіти, формальний підхід до їх взаємодії; фактична відсутність партнерства між педагогами цих двох ланок.

У зв'язку з цим вважаємо необхідним юридично врегулювати статус передшкільної освіти. Тут може послугувати досвід Польщі, де проблема підготовки дітей до школи розглядається на державному рівні. Попри динамічні освітні реформи впродовж багатьох років залишається стабільною норма обов'язкового однорічного передшкільного навчання («нульовий рік»), що відбувається у чітко визначених двох формах і регламентованими умовами їх функціонування: 1) в дитячих садах на базі програми для дітей у віці 3-6-ти років - підготовчі групи (класи) з 5-9 годинним перебуванням; 2) у початкових школах - відділення дошкільних закладів, що функціонують у початковій школі з 5-ти годинним робочим днем.

Переконані, що офіційне закріплення на рівні законодавства вимог і умов організації передшкільної освіти упередить суб'єктивізм і формалізм у цій галузі.

Також вірцезим, на наш погляд, польський досвід виявляється у частині державного регулювання змісту передшкільної освіти. Як зазначалося в роботі, функціонування цієї ланки здійснюється відповідно до державної Основної навчальної програми дошкільної освіти для дитячих садків, дошкільних відділів у початкових школах та інших форм дошкільної освіти (2008, 2012, 2014, 2017), яка визначає мету й компетентності, якими має володіти дитина на етапі між дошкільною і початковою освітою.

Вивчення ситуації у цій площині якраз було другим завданням нашого емпіричного дослідження. Констатуємо, що в Україні наразі немає окремого аналогічного нормативного документу, що логічно, адже передшкільна ланка не має поки що офіційно закріпленого статусу (ініціатива її актуалізації і обґрунтування перспектив належить науковцям і практикакам).

Якщо передшкільна освіта – проміжна ланка між дошкільною і початковою школою, то визначальними для її змісту й організації є відповідні державні

стандарти – Базовий компонент дошкільної освіти та Державний стандарт початкової освіти.

Підготовка до школи здійснюється протягом усього періоду перебування дитини у дитсадку, проте на останньому році (у старшій групі) ця діяльність інтенсифікується. Зміст та особливості навчання й виховання у ЗДО визначаються Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні (БКДО) та чинними програмами. Визначено освітні лінії, за якими здійснюється розвиток (саморозвиток) вихованців: «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина в природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини». Якщо малюк постійно відвідує садок, а вихователь у своїй роботі дотримується вимог Держстандарту, дитина отримає належну підготовку до школи. Згідно зі стандартом така підготовка має відповідати вимогам та критеріям оцінки дошкільної зрілості дитини.

Важливо, за оцінкою академіка А. Богуш, що в новій редакції Базового компоненту дошкільної освіти (2012), з урахуванням принципу наступності, як і в початковій школі, «зміст освіти визначено на основі компетентнісного підходу відповідно до вікових можливостей дитини, які реалізуються в освітньому просторі, спрямованому на досягнення соціально закріпленого результату (заданої норми, вимог до розвиненості, вихованості та навченості дитини) (Богуш, 2017, с. 24). Відповідно, чітко визначені життєво важливі компетенції (дитина знає, обізнана, розуміє, вміє, усвідомлює, здатна, дотримується, застосовує, виявляє ставлення, оцінює), орієнтує освітян на цілісний і загальний розвиток дитини, підкреслює важливість закладення в дошкільному віці фундаменту для здобуття у подальшому спеціальних знань і вмінь (Базовий компонент, 2012).

Крім того, зміст БКДО передбачає варіативність програмно-методичного супроводу (на відміну від Єдиної державної базової програми, за попереднім варіантом БКДО). Уперше в БКДО виокремлено й інваріантну частину відповідно до вікових особливостей дітей. Зауважимо, що в практиці

дошкільної освіти сьогодні вже реалізовано принцип інтеграції її змісту, який є стрижневим у Концепції нової української школи.

Зміст чинного БКДО складено з чіткою орієнтацією на вікові психологічні особливості дітей 3-6 років, сформованість у них базових якостей особистості випускника ЗДО: довільність поведінки і всіх психічних процесів, ініціативність, відповідальність, самосвідомість, самоствавлення, самооцінка (самоідентичність), свобода вибору і безпечність поведінки та виникнення нових якісних психічних новоутворень (самостійність, супідрядність мотивів, сформованість морально-етичних інстанцій, комунікативність). Для дитини старшого дошкільного віку актуальними такі компетенції: здоров'я-збережувальна, особистісно-ціннісна, соціально-комунікативна, природничо-екологічна, предметно-практична, художньо-продуктивна, сенсорно-пізнавальна, мовленнєво-комунікативна (Базовий компонент, 2012, с. 5).

За логікою наступності, зміст БКДО має бути продовженим у Державному стандарті початкової школи як інституції, що забезпечує подальше навчання дитини й індивідуальний шлях її особистісного розвитку.

Державний стандарт початкової освіти спрямовує навчально-виховний процес на оволодіння учнями «ключовими компетентностями, які передбачають їхній особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій (Державний стандарт, с. 4). Стандарт орієнтує вчителів на формування у дітей таких компетентностей, як: громадянська, ключова, комунікативна, міжпредметна, міжпредметні естетичні компетентності, математична компетентність, природознавча, соціальна.

Як бачимо, в ДСПО не продовжені компетенції та показники дошкільної зрілості дитини, а сформульовані нові, що вказує на відсутність єдності у засадничих підходах та порушення наступності між суміжними ланками освіти.

Попри те, що зіставний аналіз змісту двох Стандартів підтверджує загалом наступність між змістом освітніх ліній Базового компоненту і освітніх галузей Державного стандарту початкової школи, на рівні конкретного змісту

чи програмного-методичного забезпечення мають місце дублювання, втрата наступності або нелогічні зв'язки у змісті.

Стійкими є спроби надмірної інтенсифікації інтелектуального розвитку дітей, до якої схиляються окремі педагоги закладів дошкільної освіти, аргументуючи це попитом батьків щодо необхідності підготовки дитини до навчання у школі. Хоч Державним стандартом початкової освіти навчання дитини писемному мовленню (читання, письмо) передбачено в початковій школі. Водночас, неприпустимо штучно уповільнювати індивідуальний темп розвитку дитини, не задовольняючи інтереси та потреби старших дошкільників. Доцільною є організація освітнього процесу, орієнтованого на зону найближчого розвитку дитини.

Відповідно до основних ідей концепції Нової української школи та положень Державного стандарту початкової освіти з метою забезпечення наступності змісту та уникнення його дублювання в освітніх програмах дошкільної і початкової освіти рекомендується посилити розвивальну і виховну складові освітнього процесу, надати пріоритет соціалізації, моральному вихованню, формуванню мотивів пізнавальної діяльності тощо.

Очевидною є потреба наскрізних програм з розвитку дітей старшого дошкільного віку. Концептуальними засадами їх розробки можуть стати обґрунтовані в польській літературі теоретично-методогічні й дидактичні основи педагогічної роботи з підготовки дитини до школи.

Зазначимо, що наразі зміст освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку реалізується за чинними комплексними програмами розвитку, навчання, виховання, що рекомендовані Міністерством освіти і науки України та орієнтують вихователів на формування особистості дитини, розвиток її творчої спрямованості, розкриття потенційних можливостей.

Однією з таких програм є освітня програма «Впевнений старт» (нова редакція), розроблена на виконання Плану пріоритетних дій Уряду в 2017 р. Підкреслимо, що ідея програми суголосна з європейськими тенденціями

розвитку передшкільної освіти, основний сенс якої полягає у забезпеченні рівних стартових умов навчання для всіх учнів.

Головні конструкти програмних завдань з урахуванням вимог сьогодення передбачають:

- збалансування напрямів розвитку особистості дитини для збереження її цілісності;
- створення фундаменту успішності дитини через її діяльну самореалізацію в умовах нової соціальної ситуації розвитку;
- забезпечення сучасної та зручної системи методичного сервісу для педагогів і батьків.

Матеріали програми окреслюють оптимальний комплекс розвивальних, виховних, навчальних функцій і змістових напрямів організації життєдіяльності в межах вікової компетентності дітей старшого дошкільного віку. Реалізація вимог освітньої програми «Впевнений старт» передбачає застосування вихователями закладу дошкільної освіти діяльного підходу, врахування специфічних видів дитячої діяльності (ігрова, комунікативна, образотворча та ін.), забезпечує формування психологічної зрілості, життєвих компетентностей і готовності до систематичного навчання в Новій українській школі старшого дошкільника.

Крім «Впевненого старту», в арсеналі нинішнього педагога дошкільного закладу є й інші програми, зокрема такі, як: «Світ дитинства» (керівник А. Богуш); «Дитина» – програма навчання і виховання дітей 2-7 років (О. Проскура, Л. Кочина, В. Кузьменко, Н. Кудикіна); «Українське дошкілля» (О. Білан, Л. Возна, О. Максименко), «Соняшник», «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (А. Богуш), «Дитина в дошкільні роки». Різною мірою, але в них присутні моменти, що акцентують увагу на підготовці дитини до школи.

Водночас, треба визнати, що сьогодні в Україні неабиякої популярності й резонансу набувають різноманітні розвивальні програми, які реалізуються в альтернативних до державних освітніх закладів центрах розвитку дитини. Наприклад, український інтернет-проект «Розвиток дитини» пропонує батькам

та вихователям план підготовки дитини до школи зі спеціально підібраними завданнями, які допоможуть їй у цікавій і невимушеній формі підготуватися до школи.

Ця програма інтелектуального розвитку дитини орієнтована на допомогу дитині в ігровій формі знайомитись з навколишнім світом, розвивати логіко-математичну, комунікативну, емоційну компетентність, сприятиме розвитку уваги, пам'яті, самостійності і посидючості. Завдання підібрані таким чином, щоб відбувалось чергування різних видів діяльності – усних, практичних, творчих. Головне, не поспішати відповідати за дитину, а надати їй час для роздумів та обмірковувань.

Програма розроблена на 54 дні (9 тижнів). Кожен тиждень триває 6 днів і завершується улюбленим завданням для дітей – розмальовкою вихідного від навчання дня! Розпочати її виконання ви можете у будь який зручний для вас час, починаючи з першого дня першого тижня. Не перевантажуйте дитину, виконання завдань розраховано на 15-20 хвилин у день. Якщо дитина проявляє ознаки втоми, необхідно змінити вид діяльності, зробити перерву, а потім знову повернутися до роботи.

Важливо, що вибір і використання в освітньому процесі старших груп програми розвитку, навчання і виховання належить педагогові й ухвалюється рішенням педагогічної ради закладу дошкільної освіти (це відбувається щороку в серпні). Тобто, маємо бажану норму вільного вибору змісту й методик освітньої роботи. У цьому сенсі видається показовим досвід польських педагогів у реалізації права вибору, що сприяло поширенню і домінуванню альтернативних методик на етапі підготовки дитини до школи.

На часі – відмова від застарілих підходів (фронтальних форм організації освітнього процесу, класичного розташування учнів у класі, статичних поз на заняттях). Для забезпечення оптимальної рухової активності дітей доцільно передбачити динаміку проведення занять (зміну видів діяльності). Практичну ілюстрацію цього бачимо у польських дитячих закладах, в яких педагоги використовують інноваційні методики навчання і розвитку дитини.

Дієвим засобом забезпечення наступності і перспективності дошкільної і початкової освіти може стати реалізація діяльнісного підходу через введення в освітній процес різних видів дитячої діяльності творчого характеру (ігор, технічного і художнього моделювання тощо); насичення освітнього простору практико-орієнтованими ситуаціями, наближеними до реального життя. Такі ситуації, що відповідають потребам дітей у практичних діях, сприятимуть максимальній активізації пізнавальних інтересів і формуванню почуття відповідальності за найближче оточення. Діапазон дидактичних методів і прийомів варто розширювати розвивальними іграми і вправами, логічними задачами, проблемними питаннями, ігровими технологіями, що активізують у дітей мислення і уяву.

Належна увага до використання ігрових технологій, за висловом О. Янкович, є свідченням того, що «українська школа прагне повернути собі статус «школи радості»» (Янкович, 2017, с. 19). Вивчення і впровадження ідей польського досвіду у цій царині є не тільки пізнавальним, але й практично значущим. Адже Польща є однією з сучасних європейських країн, де успішно розвивається педагогіка забави, гри. І підтвердженням цього вважаємо представлені в роботі матеріали щодо використання ігрових технологій у процесі підготовки дитини до початку читання і письма, формування математичних уявлень, реалізації програм соціального розвитку.

Реалізовані в польській практиці принципи педагогіки забави цілком відповідають засадам Нової української школи, Нового державного стандарту початкової освіти, що пропагують педагогіку партнерства.

В освітньому процесі як дошкільного закладу, так і початкової школи провідним має стати спілкування дорослого з дітьми у формі діалогу. При цьому, дорослому необхідно визнавати право дитини на ініціативні висловлювання, аргументоване відстоювання своїх пропозицій, право на помилку. Це сприятиме розвитку в дитини активності, ініціативності, почуття власної гідності і самоповаги. Доцільно створювати емоційно значимі ситуації, підтримувати діалогічне спілкування між дітьми. Варто також забезпечити

дитині можливість взаємодії та взаємообміну досвідом з однолітками і дорослими. Тоді діти зможуть на основі наявного у них досвіду виявляти ініціативу, творчість, фантазію, відповідальність.

У цьому сегменті значущими розглядаємо представлені в дослідженні програми соціального розвитку дошкільнят, які впроваджені в польських дошкільних закладах і початкових школах («Друзі Зіппі», «Формування просоціальних навичок маленької дитини», «Сильний старт», «Стаємо друзями», «Я можу вирішити проблему» та ін.).

Узгодженості дій потребує і діяльність психологічних служб закладів дошкільної і загальної середньої освіти. Взаємодія закладів дошкільної і початкової освіти у питанні роботи соціально-психологічних служб включає: здійснення єдиного психолого-педагогічного контролю за динамікою розвитку дітей; дослідження рівня розвитку базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку як умови успішного навчання у початковій школі; аналіз умов успішної адаптації учнів першого класу до шкільного життя; застосування корекційно-розвивальних методів у роботі з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, які потребують індивідуального підходу; проведення спільних методичних заходів.

Зміст конкретних заходів (теми та питання засідань педагогічних рад, круглих столів, семінарів-практикумів, спільних методичних об'єднань тощо) зазначається у річних планах роботи закладу дошкільної освіти та закладу загальної середньої освіти.

Водночас, за результатами дослідження, ми виявили інноваційне розуміння функцій, які в українській практиці традиційно закріплені за соціально-психологічною службою. Йдеться про діагностику готовності дітей до навчання. У результаті польських освітніх реформ ця функція передана від психологів педагогам дошкільних закладів. Крім виконання завдань навчальної програми і реалізації традиційних освітніх, виховних і розвивальних цілей, на вчителя покладено завдання здійснювати систематичні педагогічні спостереження – вивчати дитину в динаміці й на основі цього створювати



адекватну систему її підтримки й розвитку. Діагностика, таким чином, є визначальним чинником змісту й організації передшкільної освіти, наскрізно пронизує цей процес.

Практичний досвід переконує, що оволодіння вчителем діагностичними компетентностями сприяє успішному початку шкільного навчання дітей, пом'якшує перехід дитини з дитячого садка до школи, забезпечує реалізацію наступності між дошкільною і шкільною ланками.

### **Висновки до другого розділу**

У розділі висвітлено теоретичні й дидактичні засади підготовки дитини до початку читання і письма; підготовки до початку математичної освіти; підтримки соціального розвитку, а також розкрито сутність педагогічної діагностики на етапі підготовки дитини до школи; визначені й охарактеризовані можливі шляхи використання ідей польського досвіду підготовки дітей до школи в умовах модернізації передшкільної освіти України.

За матеріалами польської наукової та методичної літератури уточнено зміст понять «підготовка дитини до початку читання і письма», «готовність до вивчення математики», здійснено аналіз теоретичних і методичних основ педагогічної роботи з реалізації змісту підготовки дитини до школи за означеними напрямками в дошкільних закладах Польщі.

Узагальнюючи міркування польських дослідників (Е. Арцишевської, А. Бжезінської, С. Гузь, І. Дудзінської, Г. Мистковської, Е. Червінської, М. Нарожник, Г. Семенович, Г. Спіонек, Е. Ящишиної та ін.). Поняття «підготовка дитини до початку навчання читанню і письму» визначено як багатогранний процес, що передбачає збалансований розвиток у дитини психомоторних навичок (функції зорового, слухового, кінестетичного та рухового аналізаторів, артикуляційного апарату та ручної спритності), пробудження і формування пізнавальних процесів (для яких матеріалом є концептуальний ресурс дитини, головним чином мислення), стимулювання

емоційно-мотиваційної сфери, що обумовлює установки і ставлення дитини до навчання читання.

На основі аналізу фахової літератури та безпосереднього ознайомлення з роботою дошкільних закладів у Польщі конкретизовано спектр дидактичного інструментарію, який найбільш часто використовується практиками: альтернативний метод І. Майхжак; метод «доброго старту» М. Богдановіч; одночасний та послідовний метод Я. Цешинської; фонетично-буквенний кольоровий метод Б. Роцлавського; натуральний метод вивчення мови; метод «читати, граючись» Г. Домана; методика М. Монтесорі; Альянс методів Е. Арчішевської; адаптовані до польської мови методи англомовного навчання читати; техніка С. Френе.

З'ясовано, що польській літературі в контексті лексико-семантичної структури шкільної готовності використовується дефініція «зрілість/готовність до вивчення математики». У педагогічному сенсі це означає досягнення дитиною адекватного рівня підготовки до математичної освіти в галузі знань геометричних фігур, навичок лічби, обчислення арифметичних операцій або знання правил підрахунку та здійснення обчислень. Психологічний аспект готовності відображає рівень функціонування дитини в сфері пізнавальних процесів (зорове сприйняття - аналіз та синтез та візуально-просторові, мовні, аналітико-синтетичні компетентності, увага, пам'ять), а також виявляється у сформованості вміння вирішувати проблемні ситуації, долати невдачі, адекватно реагувати на невдачу, робити висновки про помилки та володіти відповідним рівнем емоційної стійкості.

З найбільш використовуваних у підготовчий до школи рік навчання названі методики Е. Грушик-Кольчинської, Г. Домана, М. Монтесорі. Визнаними показниками їх успішності, крім очевидних дидактичних ефектів, є те, що в результаті їх застосування математична освіта для дитини стає приємною й цікавою.

Органічною складовою змісту педагогічної роботи в т.з. «нульовому класі» є підтримка соціального розвитку дитини. Шляхом опрацювання

тематичної літератури, емпіричного вивчення стану реалізації соціальних програм у дошкільних закладах Польщі (на основі Інтернет-ресурсів та відгуків практикуючих педагогів), систематизовано й сформовано перелік програм, які наразі впроваджуються в роботі з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку – «Друзі Зіппі», «Формування просоціальних навичок маленької дитини. Попередження агресії та поведінкових розладів у дитячому садку та підготовка до школи», «Розвиток соціальних навичок дитини», «Сильний старт», «Стаємо друзями», «Соціальні навички для учнів початкових класів», «Я можу вирішити проблему». Їх ефективність підтверджена тривалістю використання, реальними результатами, позитивними відгуками педагогів, батьків, дітей.

У ракурсі відмінностей від української теорії і практики акцентовано увагу на польській інновації в змісті педагогічної роботи на етапі підготовки дитини до школи, зокрема, включення діагностичних функцій до обов'язків вихователя дошкільного закладу. Опрацьовано й описано спеціальні діагностичні методики, які використовують педагоги для систематичного спостереження та інтерпретації дитячих досягнень (діагностичні тести Б. Вілгоцької-Оконь; Методологія тестування шкільної зрілості А. Жемінської; Шкала готовності до школи А. Фридричовіш, Е. Кожнівської, А. Матушевського, Е. Жвежинської; Комплексна діагностична методика Г. Совінської; Лист спостережень «Критерії готовності до п'яти років»; «Діагностика шкільної підготовленості дитини в останній групі дитячих садків» Я. Анджеєвської і Я. Веруцької; Алгоритм комплексного педагогічного діагнозу Е. Грущик-Кольчинської і Е. Зелінської). Відзначено практичну значущість результатів діагнозу для розробки вихователем стратегії педагогічного впливу і взаємодії з дитиною з урахуванням її індивідуальних відмінностей та особистих потреб у навчанні; оптимальному виборі форм, методів і дидактичних засобів. Педагогічний діагноз таким чином стає корисним для переосмислення часу і простору дитини та залучення місцевого середовища до дидактично-виховного процесу.

Осмилення і впровадження ідей позитивного досвіду в практику підготовки дітей до школи в Україні сприятиме оновленню змісту й організації обов'язкової передшкільної освіти.

Матеріали розділу відображені в публікаціях авторки: Микитейчук, 2016; 2019; 2020; Тумчук, Ререпелиук, Марусинетс, & Мукутейчук, 2019; Перепелюк, Микитейчук, & Олійник, 2019; Чорней, & Микитейчук, 2010; Олійник, & Микитейчук, 2011.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі запропоновано вирішення наукового завдання щодо обґрунтування теоретичних і дидактичних засад підготовки дитини до школи в Республіці Польща та виявлення перспектив творчої реалізації ідей позитивного досвіду в дошкільній освіті України. Результати виконаного дослідження дають змогу сформулювати такі висновки.

1. Здійснений у хронологічному й предметному вимірах теоретичний аналіз науково-педагогічної проблеми підготовки дитини до школи в Республіці Польща підтвердив її зв'язок з класичною педагогікою, яка акумулює спільні для різних народів знання і традиції; взаємозв'язки з вітчизняною теорією і практикою дошкільної і початкової освіти (вплив ідей і практичних результатів досліджень радянських і українських учених 1950-1980-х рр. в галузі ранньої освіти дітей старшого дошкільного віку на польську теорію і практику передшкільної освіти); давні історичні корені та широку бібліографію польських наукових студій, ідентифікованих з такими авторами, як А. Бжезінська, Б. Вілгоцька-Оконь, Д. Валошек, Л. Волошинова, Е. Грущик-Кольчинська, С. Гуз, К. Жучелковська, А. Клім-Клімашевська, Д. Клус-Станська, Я. Парафінюк-Соїнська, А. Жемінська, М. Свідрак, У. Ошва, С. Шуман та ін.

У ході проблемно-цільового аналізу польських наукових джерел констатовано термінологічну розмаїтість досліджуваної проблеми, систематизовано основні дефініції, які відображають сутність підготовки дитини до школи: шкільна (навчальна) готовність, підготовка до навчання, підготовка до ролі учня, адаптація дитини до школи або можливість здобути шкільну освіту, інституційна готовність. Узагальнено розуміння готовності до школи як досягнення дитиною такого рівня фізичного, соціального й психічного розвитку, що робить її чутливою і сприйнятливою до систематичного навчання і виховання в першому класі початкової школи. Висвітлено підходи польських учених до характеристики компонентів готовності дитини до школи.

2. У дискурсі освітніх реформ Польщі обґрунтовано соціальний аспект підготовки дитини до школи, виявлено детермінованість актуальності проблеми тенденціями раннього навчання дітей, обов'язковості передшкільної освіти, дискусіями навколо віку початку шкільної освіти.

Простежено, що в Польщі, як і в багатьох країнах світу, немає однозначного ставлення до нижньої межі початку шкільного навчання. На основі аналізу законодавчих і нормативних актів, матеріалів періодичної преси та мережі Інтернет, констатовано, що наразі це питання у Польщі має широкий резонанс й відрізняється хвилеподібними змінами – впродовж останніх років кілька разів змінювалися на законодавчому рівні норми шкільного обов'язку – то з шести, то з семи років. Позаяк незмінною залишається норма передшкільної однорічної підготовки («зерувки») та її юридичного закріплення у польській системі освіти як проміжного щаблю між дошкільною і початковою ланками, що організаційно відбувається у двох формах: 1) підготовчі групи в дошкільних закладах, 2) дошкільні відділення при початкових школах.

3. Організаційно-педагогічні й змістові аспекти функціонування передшкільної однорічної освіти визначаються у контексті цілей, завдань і змісту дошкільної освіти. З'ясовано, що в нормативних документах (Основній навчальній програмі дошкільної освіти для дитячих садків, дошкільних відділів у початкових школах та інших форм дошкільної освіти в редакціях 2008, 2016, 2017 рр.) чітко виписаний освітній зміст передшкільної підготовки, виражений формулою очікуваних компетентностей дитини на етапі завершення дошкільної і початку шкільної освіти.

Досліджено дидактичні аспекти підготовки дитини до школи. За матеріалами польської наукової та методичної літератури визначено поняття «підготовка дитини до початку читання і письма», «готовність до вивчення математики», «підтримка соціально-емоційного розвитку дитини».

Підготовку до початку читання (письма) трактовано як збалансований розвиток у дитини психомоторних навичок, пробудження і формування

пізнавальних процесів, стимулювання емоційно-мотиваційної сфери, що зумовлює установки і ставлення її до навчання читання.

Готовність до вивчення математики розглянуто в педагогічному аспекті (досягнення дитиною адекватного рівня підготовки до математичної освіти в галузі знань геометричних фігур, навичок лічби, обчислення арифметичних операцій або знання правил підрахунку та здійснення обчислень) й психологічному (сформованість у дитини вміння вирішувати проблемні ситуації, долати невдачі, адекватно реагувати на невдачу, робити висновки про помилки та володіти відповідним рівнем емоційної стійкості; зорове сприйняття – аналіз і синтез, візуально-просторові, мовні, аналітико-синтетичні компетентності, увага та пам'ять).

Соціальні компетентності дитини охарактеризовані в теоретичному ракурсі (знати як поводитись у конкретних соціальних ситуаціях) і практичному вияві (вміти адекватно поводитись у цих ситуаціях).

Здійснено аналіз теоретичних і методичних основ педагогічної роботи з реалізації змісту підготовки дитини до школи за означеними напрямками в дошкільних закладах Польщі. Охарактеризовано найбільш використовувані в практиці предметні методики (М. Богдановіч, Е. Грущик-Кольчинської, Г. Домана, І. Майхжак, М. Монтессорі та ін.) та програми соціального розвитку дошкільнят («Друзі Зіппі», «Формування просоціальних навичок маленької дитини», «Сильний старт», «Стаємо друзями», «Я можу вирішити проблему»).

Обґрунтовано інноваційність педагогічної діагностики на етапі підготовки дитини до школи в Польщі. З'ясовано, що в результаті освітніх реформ професійні компетентності педагогів дошкільних закладів розширені діагностичною функцією. У ході повсякденної педагогічної взаємодії з дітьми вони здійснюють систематичне спостереження та інтерпретують дитячі досягнення відносно критеріїв шкільної готовності. Описано основні діагностичні методики, які використовують у польських дошкільних закладах на етапі однорічної передшкільної підготовки.

Підкреслена роль вихователів-учителів у реалізації змісту передшкільної освіти; їх право обирати методи навчання, впливати на програму, яку впроваджують на практиці, що дає можливість вносити зміни відповідно до нових освітніх потреб.

4. У результаті узагальнення й осмислення польського досвіду окреслено можливі напрями його актуалізації в умовах розбудови і модернізації передшкільної освіти України, зокрема, у розв'язанні таких питань:

1) законодавче закріплення статусу передшкільної освіти, юридичне визначення її умов та організаційних форм;

2) формування цілісного державного стандарту змісту дошкільної освіти, в тому числі передшкільної, і початкової освіти;

3) стимулювання педагогів до розробки й упровадження альтернативних освітніх розвивальних програм і прикладних методик передшкільного навчання (через модернізацію змісту професійної та післядипломної педагогічної освіти, оновлення курсів актуальними професійними знаннями й інноваційними методиками навчання і розвитку);

4) узгодженість дій психологічних служб закладів дошкільної і загальної середньої освіти на основі переосмислення і реконструкції принципів підходів щодо діагностики шкільної готовності дитини в ході повсякденної педагогічної взаємодії.

Дослідження виявляє перспективи подальших наукових пошуків, зокрема, щодо методик підготовки до початку елементарної освіти, ролі сім'ї у підготовці дитини до школи, програм розвитку в дітей передшкільного віку соціальних навичок, в тому числі, в інклюзивному середовищі, які розробляються і практикуються у польських закладах.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Адамек, І. (2001). *Теорія і практика підготовки дітей до школи в умовах розвитку польського дошкілля (друга половина XIX віку - 1918 р.)*. Автореф. дис. на здоб. наукового ступеня доктора педагогічних наук. Київ: Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова.
- Амонашвили, Ш. (1983). *Здравствуйте, дети! Пособие для учителя*. М.: Просвещение 1983. 208 с.
- Антонюк, Ю. Р. (2017). *Компаративний аналіз системи управління дошкільними навчальними закладами в Польщі та Україні*. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інноваційний менеджмент у закладах освіти», 1, 14-25. Взято з: <http://eprints.zu.edu.ua/24264/1/%D0%90%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%BD%D1%8E%D0%BA.pdf>
- Базовий компонент дошкільної освіти*. (2012). Міністерство освіти та науки, молоді та спорту України. Взято з: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent\\_doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent_doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf)
- Бінницька, К. (2012). Соціально-економічні трансформації в Республіці Польща у XX столітті – чинник розвитку системи вищої педагогічної освіти в країні. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 42, 176 – 185.
- Богуш, А. М. & Маліновська, Н.В. (2013). *Перші кроки грамоти: передшкільний вік : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл.* Київ: Слово.
- Богуш, А.М. (2011). Феномен «передшкільна освіта» в системі неперервної освіти. *Наука і освіта*, 4, 6-8.
- Богуш, А.М. (2017). Дошкільна і початкова ланки освіти — сходинки наступності. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Збірник наукових праць*, 28, 23-27.
- Бондаренко, І. П. (2017). *Дошкільна освіта в Україні і Польщі*. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інноваційний

- менеджмент у закладах освіти», 1, 68-75. Взято з: [eprints.zu.edu.ua/24698/1/Бондаренко.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/24698/1/Бондаренко.pdf)
- Бондаренко, Т. М. (2008). *Підготовка дітей до школи як педагогічна проблема в теорії і практиці вітчизняної педагогіки (друга половина ХХ ст.)*. Автореф. дис. на здоб. наукового ступеня канд. пед. наук. Луганськ: Луганський національний педагогічний університет ім. Т.Шевченка.
- Борисова, З. Н. (упор.). (1990). *Історія дошкільної педагогіки. Хрестоматія: Навчальний посібник для студентів педагогічних інститутів*. Київ: Вища школа.
- Бочаров, С. В. (2009). Модернізація польської системи освіти на рубежі ХХ – ХХІ століть. *Наука. Релігія. Суспільство*, 3, 23–27.
- Валошек, Д. (1999). *Формирование готовности детей к школьному обучению в Республике Польша*. Дис. д-ра пед.наук. Москва: Институт общего среднего образования РАО.
- Василюк, А. В. (2006). Стан і тенденції дошкільної освіти в Польщі. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 5, 171– 175.
- Вільчковський, Е.С., Вільчковська, А.Е. & Пасічник В.Р. (2010). Підготовка педагогів для дошкільних закладів у польських ВНЗ в контексті Болонського процесу. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 1, 287 – 293.
- Вознюк, О. (2012). Професійний розвиток педагога у Польщі та провідних країнах світу. *Українська полоністика*, 9, 138-146.
- Гавриш, Н. (2009). Проблеми існують, їх треба розв'язувати: моделі освітнього процесу. *Дошкільне виховання*, 6, 7-11.
- Гордійчук, М. (2018) Контекстний підхід в організації передшкільної освіти дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць*, 24 (1–2018), 2, 229-235.
- Гриневич, Л. (2004). Децентралізація управління освітньою системою (на прикладі Польщі). *Освіта і управління*, Т. 7, 3–4, 153–160.

- Державний стандарт початкової освіти. (2019). Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
- Деркач, С. (2007). Освітні реформи в Польщі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 21, 158-162.
- Деркач-Падясек, Т. (2014). Специфіка використання методики КЛАНЗА у навчальному процесі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*, 42, 204-208.
- Деркач-Падясек, Т. (2016). Практичні способи використання методики КЛАНЗА у навчальному процесі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*, 60, 274-277.
- Зданевич, Л. В. (2014). Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності в країнах Східної Європи (на прикладі Республіки Польща). *Незалежність республіки Польща, незалежність України – шлях до євроінтеграції*. Хмельницький, 48–53.
- Карпенко, О. Є. (2017). *Опіка над дітьми у Польщі: історико-педагогічний аспект : монографія*. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка.
- Квас, О. В. (2012а). Еволюція ідей опіки над дітьми у вітчизняній та західноєвропейській виховній практиці. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*, 108, 69–76.
- Квас, О. В. (2012b). *Розвиток ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії та практиці (друга половина XIX ст. – перша половина XX ст.)*. Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.
- Ковшар, О. В. (2016). *Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти дітей п'яти років*. Автореф. дис. на здоб. наукового ступеня д-ра пед. наук. Одеса: ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського».
- Козак, Л. (2017). Сучасна дошкільна освіта: європейський досвід. *Освітологічний дискурс*, 3-4(18-19), 242.

- Коменский, Я. А. (1982). *Великая дидактика, содержащая универсальное искусство учить всех всему. Избр. пед. соч. в II т.*; А. И. Пискунов (ред.). Москва: Педагогика, Т1, 242–476, 442-445.
- Коменский, Я. А. (1982). *Материнская школа, или О заботливом воспитании юношества в первые шесть лет. Избр. пед. соч. в II т.*; А. И. Пискунов (ред.). Москва: Педагогика, Т. I, 201–242, 239.
- Лесіна, Т. М. (2017). Передшкільна освіта дітей: деякі аспекти професійної підготовки вихователя до стимулювання їхньої просоціальної активності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 150*, 80-85.
- Лохвицька, Л. (2019). Програма «Друзі Зіппі». Як за кордоном реалізують завдання соціально-морального розвитку дітей. *Палітра педагога, 5*, 7-9, 7.
- Лугіна, О. (2012). Дошкільна освіта Польщі: аналіз змін. *Наукові Записки. Серія: Педагогічні Науки, 107/2*, 1–7.
- Лугіна, О. В. (2013). *Розвиток дошкільної освіти в Польщі (середина ХХ – початок ХХІ століття)*. Дис. на здоб.наукового ступеня канд. пед. наук. Черкаси: Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького.
- Мажец, Б. (2018а). *Теорія і практика дошкільної освіти у Польщі (1989 – 2017): монографія*. Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка.
- Мажец, Б. (2018b). Реформування дошкільної освіти Польщі у дослідженнях українських науковців. *Молодь і ринок, 3*, 75–80.
- Мачинська, Н.І. (2017). Інтегрований підхід у навчанні школярів початкової школи: теоретична основа та практичний аспект. *Молодь і ринок, 9*, 31-36.
- Мисько, В. (2017). *Дитиноцентризм у педагогічній спадщині Януша Корчака*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.
- Мірошнікова, А. (2018). *Рано чи пізно: в якому віці варто йти до школи*. <https://osvitoria.media/experience/rano-chy-pizno-v-yakomu-vitsi-var-to-jty-do-shkoly/>
- Об образовании : Закон Латвийской Республики. (1999). 29 окт. 1998 г.*

- Об образовании : Закон Литовской Республики.* (1991). 25 июня 1991 г. Взято з: <http://translate.google.com.ua/translate?hl=ru&langpair=enu&u=Http://www.lithuanian.net/resource/reviews/seimas/seimas.htm>.
- Обов'язкова освіта в Європі: 2019-2020 навчальний рік* (2020). <https://pon.org.ua/novyny/7632-obovyazkova-osvta-v-yevro-u-2019-2020-navchalniy-rk.html>
- Олійник, М.І. (2015). *Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи: монографія*. Чернівці: Видавничий дім «РОДОВІД».
- Пантюк, Т. І. (2018). *Суспільно-педагогічні детермінанти підготовки дітей до школи в Україні: теорія і практика (1945-2017 рр.)*. Автореф. дис. на здоб. наукового ступеня доктора пед. наук. Житомир: Житомирський державний університет ім. Івана Франка.
- Перепелюк, І.Р. (2018). *Організаційно-педагогічні умови партнерства дошкільного навчального закладу і сім'ї в Республіці Польща*. Автореф. дис. на здоб. наукового ступеня канд. пед. наук. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський університет імені Василя Стефаника».
- Писарева, Л. И. (2015). *Дошкольная ступень в системе образования: европейский опыт развития*. Взято з: [http://www.sevcbs.ru/joomla/index.php?option=com\\_content&view=article&id=114](http://www.sevcbs.ru/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=114)
- Піроженко, Т. (2012). Чому гальмує «дошкільна зрілість»? *Вихователь — методист дошкільного закладу*, 7, 9-12.
- Поддьяков, Л.А., Венгер, Т., Бенъова и др. (1989). *Подготовка детей к школе в СССР и ЧССР: Кн. для работников дошк. Учреждений*. Москва: Просвещение; Братислава : Словац. Пед. издат.
- Положення про дошкільний виховний заклад України* (1993). Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-93-%D0%BF>
- Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу: Закон України від 6 лип. 2010 р. (2010). *Відомості Верховної Ради України*, 46, 545.

- Прокопенко, В. І. (2002). *Підготовка дітей шостого року життя до її навчально-пізнавальної діяльності у школі (на матеріалі роботи навчально-виховного комплексу дошкільний заклад - загальноосвітня школа I ступеня - гімназія)*. Автореф. дис. на здоб. наукового ступеня канд. пед. наук. Київ: Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.
- Русова С. (1997). *Вибрані педагогічні твори : у 2-х книгах*. Київ : Либідь.
- Савченко, Н. С. (2010). *Становлення і розвиток позашкільної освіти і виховання у Польщі (XVIII - XX ст.)*. Ч. 1. *Громадсько-педагогічні рухи*. Кіровоград : КОД.
- Сисоєва, С. & Кристопчук, Т. (2012). *Освітні системи країн європейського союзу: загальна характеристика*. Рівне: Овід.
- Степанова, Т. М. (2011). *Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки: методологія, теорія, практика (кінець XIX - XX століття)*. Автореф. дис. на здоб. наукового ступеня доктора пед. наук. Одеса: ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського».
- Сухомлинська, Г. І. & Сухомлинська О. В. (упор.). (1978). *Сухомлинський В. О. Бібліографія творів*. Київ: Рад.школа.
- Сухомлинська, О. (2012). *У пошуках справжнього*. В кн.: Сухомлинський В. *Серце віддаю дітям*. Київ: Акта.
- Сухомлинський, В. (1977). *Вибрані твори в п'яти томах. Том третій*. Київ: Радянська школа. Взято з: [http://www.acta.com.ua/download/SerdceUkr\\_vstup\\_zmist.pdf](http://www.acta.com.ua/download/SerdceUkr_vstup_zmist.pdf).
- Уфімцева, С. В. (2007). *Організаційно-педагогічні умови творчого розвитку дитини в умовах навчально-виховного комплексу: дошкільний навчальний заклад - початкова школа*. Автореф. дис. на здоб. наукового ступеня канд. пед. науки. Київ: Київський національний університет ім. Т.Шевченка.
- Ушинський, К.Д. (1983). *Твори: В 2 т. Т.2. К.*: Рад.школа.

- Федорик, Ю. В. (2005). Реформи польської освіти: досягнення й перспективи. *Зб. наук. праць Бердянського ДПУ. Педагогічні науки, 1*. Взято з: [http://www.bdpu.org/scientific\\_published/pedagogics\\_1\\_2005/27](http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_1_2005/27).
- Федорович, Л. О. (2003). *Підготовка дітей до школи в умовах навчально-виховного комплексу*. Автореф. дис. на здоб. наукового ступеню канд. пед. наук. Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет.
- Чепка, О. В. (2006). *Наступність ігрових форм навчальної діяльності в умовах навчально-виховного комплексу "школа - дошкільний заклад"*. Автореф. дис. на здоб. наукового ступеня канд. пед. наук. Київ: Інститут проблем виховання АПН України.
- Черепаня, Н. І. (2006). *Організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи*. Дис. на здобуття наукового ступеню канд. пед. наук. Одеса: Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського.
- Шемпрух, Й. (2001). *Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918 – 1999)*. Дис. на здоб. наукового ступеня доктора пед. наук: Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника.
- Шиманська, М. (2016). *Теорія та практика запобігання соціальній нерівності учнів із малозабезпечених сімей у навчально-виховних закладах Польщі (1989-2014)*. Автореф. дис. на здоб. наукового ступеня доктора пед. наук. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.
- Янісів, Ю. (2016). Компетентнісний підхід у змісті професійної підготовки вчителів у Польщі. *Молодь і ринок, 6 (137)*, 128–132.
- Янкович О., Зданевич Л. & Біницька К. (2019). Психолінгвістичні особливості навчання дітей дошкільного віку іноземних мов: аналіз польського досвіду. *Педагогічний дискурс, 27*, 33-39.
- Янкович, О. І. (2018). Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в університетах України та Польщі до реалізації здоров'язберезувальних

- рухових технологій. *Забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі використання сучасних технологій: зб. наук. праць*. Хмельницький : ХГПА, 333–337.
- Янкович, О. І. (2018). Реалізація ідей польського досвіду інтегрованого навчання в школах першого ступеня України. *Нова Українська школа: теорія і практика реалізації інтегрованого підходу : матер. міжнар. наук. конф. (17-18 травня 2018 р. )*. (с. 49-52). Тернопіль : Вектор.
- Янкович, О. І., Кузьма, І. І., Біницька, К. М. & Очеретний, В. О. Підготовка майбутніх фахівців в університетах України та Польщі до реалізації медіаосвіти дошкільників. *Інформаційні технології та засоби навчання*. Том 67, 5, 264-276.
- Янкович, О.І. (2017). Педагогіка забави в теорії і практиці початкової та дошкільної освіти України й Польщі. *Педагогічний альманах : зб. наук.праць*. Редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 36, 19–24.
- Adamek, I. & Zbróg, Z. (red.) (2011). *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*. Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Adamek, I. (2010). Diagnoza przygotowania dziecka do szkoły wujęciu historycznym, w: E. Marek i J. Łuczak (red.). *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacjidziecka*. (s. 15). Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Andrzejewska, J. & Wierucka, J. (2010). *Razem w przedszkolu*. Program wychowania przedszkolnego. Wydanie rozszerzone. Warszawa: WSiP, 171.
- Andrzejewska, J. (2011). Kompetencje poznawcze dzieci pięcioletnich, w: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UMA.
- Arciszewska, E. (1998). *Sojusz metod. Edukacja w Przedszkolu*. Warszawa: RAABE, 31.
- Arciszewska, E. (2002). *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak», 238.



- Awramiuk, E. (2006). *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Bąbka, J. (2000). Sześciolatek w szkole - szanse i zagrożenia. *Dyrektor Szkoły, nr 10*, 24-25.
- Balejko, A. (1999). *Jak pokonać trudności w mówieniu, czytaniu i pisaniu*. Białystok: Wydawnictwo Logopedyczne, 232-254.
- Baluch, A. (1994). *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Wrocław: Wydawnictwo Waław Bagański, 10.
- Banaś-Nowak, B., Matejczyk, E., Pawłowska-Niedbała A. (Eds). (2019). *Książka nauczyciela. Dzieciaki w akcji. Sześciolatki*. Czarnków: Interak.
- Baranowicz, K. (2004). Społeczna gotowość dzieci niepełnosprawnych do integracji edukacyjnej. *Szkoła Specjalna, nr 4*, 293-303.
- Bernstein, B. (1983). Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływania szkoły, w: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.). *Badania nadrozwojem języka dziecka*. Warszawa: PWN.
- Białołęcka, H., Jakubowska, M., Wróbel M. (1975). *Treści wychowania*. W: Zarys pedagogiki dla nauczycieli przedszkoli, red. Krzysztozek Z. Warszawa WSiP.
- Bieleń, B., Brańska, E., Karwowska-Struczyk, M. (1996). Przedszkolne czytanie i pisanie – refleksje metodyczne. *Wychowanie w Przedszkolu, 1*.
- Błok, B., Goguś, M. & Kotlińska, M. (2005). Ocena kompetencji dziecka rozpoczynającego naukę szkolną. *Życie Szkoły, nr 8*, 454-457.
- Bogdanowicz M., Barańska M., Jakacka E. (2005). *Metoda dobrego startu. Od piosenki do literki, część 1*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz, M. & Adryjanek, A. (2005). *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne «Operon».
- Bogdanowicz, M. (1985). *Metoda Dobrego Startu w pracy z dzieckiem od 5 do 10 lat*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bogdanowicz, M. (1994). *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo LINEA.

- Bogdanowicz, M., Kalka, D. & Krzykowski G. (2005). *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz, M. (1989). *Metoda Dobrego Startu w pracy z dzieckiem w wieku od 5 do 10 lat*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Brzezińska, A. & Burtowy, M. (1992). *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*. Poznań: UAM, 99-101.
- Brzezińska, A. (red.) (1987). *Gotowość do czytania i pisania i jej rozwój w wieku przedszkolnym, W: Czytanie i pisanie-nowy język dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Brzezińska, A. & Burtowy, M. (1985). *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej: wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Brzezińska, A. (1987). *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, 44-48.
- Brzezińska, A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Buciak, R. (2002). Progi - już od przedszkola. *Nowe w Szkole*, nr 7/8, 12-14
- Buckler, Ch. (1933). *Dzieciństwo i młodość*. Warszawa: Książnica Atlas.
- Burtowy, M. (1992). Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania w szkole. *Psychologia i Pedagogika*. nr 90. Poznań.
- Bybluk, M. (1982). *Koncepcja pedagogiczna i system wychowawczy Wasyla Suchomlinskiego*. Torun: UAM.
- Bybluk, M. (1990). *Radośna szkoła Suchomlinskiego*. Warszawa- Torun: UAM.
- Chepil, M. & Mazec, B. (2018). Grupa przedszkolna w teorii pedagogicznej Bogdana Navrochynskiego. *Молодь і ринок*, 12 (167), 26–32.
- Chepil, M., Marzec, B. & Borda M. (2018a). Multimedia in pre-school education. *Konteksty Pedagogiczne*. Bielsko-Biała, 2(11), 11–24.
- Chepil, M., Mazec, B. & Borda, M. (2018b). Kształtowanie kompetencji kluczowych w przedszkolu. *Молодь і ринок*, 11 (166), 6–17.

- Chrzanowska, J. (1997). «*Słoneczna Biblioteka*». *Zeszyt metodyczny, nr 1*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ciechanowicz, A. (1992). *Skala Dojrzałości Umysłowej Columbia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Cieszyńska, J. (2015). *Nauka czytania krok po kroku: jak przeciwdziałać dysleksji*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Ciszewska, B. (2015). *Nauka czytania w przedszkolu wg koncepcji M. Montessori*. <http://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU4305>.
- Cohen, D., Jaderberg, L. (2008). *Social Skills for Primary Pupils 1*. Cambridge, UK: LDA.
- Cudak, H. (1999). *Znaczenie rodzin w rozwoju i wychowaniu u małego dziecka*. Warszawa: PTHP.
- Czerwińska, E. & Narożnik, M. (1997). *Słoneczna biblioteka. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Czub, M. (2014). *Rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka*. W: M. Czub (red.). *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*. Warszawa: IBE.
- Darowna, M. (2005). *Pora czy nie pora na matematykę?* *Edukacja i Dialog*, 9, 7-13.
- Denek, K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Toruń.
- Derewlana, H. & Wosińska, B. (2014). *Karty do diagnozowania gotowości szkolnej*. Warszawa: Nowa Era.
- Deptuła, M. (2005). *Indywidualne ścieżki ryzyka i związana z nimi interwencja profilaktyczna*, w: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 158–184.
- Dmochowska, M. (1976). *Zanim dziecko zacznie pisać*. Warszawa.
- Dobrowolska-Bogusławska, H. (1991). *Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych oraz ich przystosowanie do języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Doman, G. & Doman, J. (1992). *Jak nauczyć małe dziecko czytać, tłum. M. Pietrzak*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Excalibur.
- Dominek, R. & Pełka-Woszko, A. (2004). *Dziecko w krainie matematyki*. Poznań: Oficyna Wydawnicza G&P.
- Dudkiewicz, K. (1979). Trafność prognostyczna testu dojrzałości szkolnej Barbary Wilgockiej-Okoń. *Kwartalnik Pedagogiczny*.
- Dudzińska, (1981). Dziecko sześćoletnie uczy się czytać. *Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne*. Warszawa.
- Dudzińska, I. (1983). *Kształtowanie pojęć matematycznych. W: Wychowanie i nauczanie w przedszkolu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Early Childhood Education and Care Policy in Denmark-Background Report (2000). The Ministry of Social Affairs in consultation with the Ministry of Education.
- Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej. (1989). *Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej*. Warszawa – Kraków: PWN.
- Ekert, B. (2018). *Metoda Montessori na cztery pory roku*. Warszawa: Wydawnictwo RM.
- Epstein, P. (2012). Odkryć każde z dzieci: edukacje Montessori. *Bliżej przedszkola*, 6, 44-46.
- Fechner-Sędzicka, I., Ochmańska, B. & Odrobina, W. (2012). *Rozwijanie zainteresowań i zdolności matematycznych uczniów klas I – III szkoły podstawowej. Poradnik dla nauczyciela*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Fiedler, M. (1983). *Kształtowanie pojęć matematycznych. W: Wychowanie i nauczanie w przedszkolu*, red. Dudzińska I. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Filip, J. & Rams, T. (2000). *Dziecko w świecie matematyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Filipiak, E. (2005). Dojrzałość potrzebna od dziecka. *Psychologia w Szkole*, 3,
- Fraćzak, E. (2003). Zanim dziecko pójdzie do szkoły. *Edukacja i Dialog*, 7, 23 -25.

- Frydrychowicz, A., Koźniewska, E., Matuszewski, A. & Zwierzyńska, E. (2006). *Skala Gotowości Szkolnej*. Warszawa: Podręcznik.
- Gaul, D. (1991). Dziecko w sytuacji startu szkolnego. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 312-324.
- Grocholewska, M. (1991). Gotowość a dojrzałość szkolna. *Wychowanie w Przedszkolu*, 9, 408-412.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. & Zielińska, E. (1997). Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli. *Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne*. Warszawa.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2002). Dojrzałość do nauki matematyki i niszczące konsekwencje rozpoczynania edukacji szkolnej bez takiej dojrzałości. *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD* Nr 23.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., & Zielińska, E. (2011). *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki w szkole. Jak prowadzić obserwację dzieci, interpretować wyniki i formułować wnioski*. Kraków. Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (1992). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*. Warszawa.
- Grzelczyk, M. (2003). Pierwszoklasista - anonim? *Nowe w Szkole*, 6, 8-9.
- Grzeszkiewicz, B. (2011). Kompetencje emocjonalne dzieci pięcioletnich, w: H. Sowińska (red.). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UMA.
- Guz, S. (2006). *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Guz, S. (2010). Wczesna edukacja dzieci – stan, potrzeba, kierunek przemian, w: S. Guz (red.). *O pomyślny start szkolny dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Comandor.
- Gwiżdż, A. (2004). Kryzys siódmego roku życia. *Edukacja i Dialog*, 7, 9-13.
- Harchut, B. & Kaławaj, D. (2004). Dojrzałość szkolna i wspomaganie jej rozwoju. *Kwartalnik Edukacyjny*, 1, 51-57.

- Hoffman, W. (2003). Dobry pomysł!: "Zerówka" w szkole? *Dyrektor Szkoły*, 5, 14.
- Jagła, A. (2012). Jak zachęcić sześciolatka do pisania i czytania. *Życie Szkoły*, 6, 36-38.
- Jak organizować edukację w szkole podstawowej? (2008). *Poradnik dyrektora szkoły*. Warszawa: MEN.
- Jakowicka, M. (2008). *Nauczyciel w kształceniu i doskonaleniu w kontekście reformy edukacji*, red. W. E. Koziol, E. Kobylecka. Warszawa: Wyd. Eurydice.
- Jakubowicz, A., Lenartowska, K. & Plenkiwicz, M. (1999). *Czytanie w początkowych latach edukacji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo „Arcanus”.
- Jakubowska, U. (1966). Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne. *Przegląd Psychologiczny*, Tom 39, 3/4, 29-40.
- Janiga, M. (1996). O dojrzałości szkolnej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1, 31.
- Janiszak, E. & Grzywacz, R. (2000). Sześciolatek w szkole - szanse i zagrożenia. *Wychowanie w Przedszkolu*, 9, 527-532.
- Jaranowski, W. (2002). Sześciolatek w szkole. *Przegląd Oświatowy*, 10, 6.
- Jasion, E. (2002). Problematyka lęku u uczniów klasy pierwszej szkoły podstawowej: propozycje zmian w jakościowym funkcjonowaniu szkół - problematyka progu szkolnego. *Lider*, 12, 6-7.
- Jaszczyszyn, E. (2008). Wspieranie nauki czytania. *Wychowanie w Przedszkolu*, 9, 5-10.
- Jaszczyszyn, E. (2010). *Oczekiwania sześciolatków i ich rodziców w stosunku do szkoły a realizacja obowiązku szkolnego*. Białystok: Trans Humana.
- Jaszczyszyn, E. (2010). *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętności czytania dzieci sześciolatków*. Białystok: Trans Humana.
- Joyce, E., Calhoun, D. & Hopkins. (1999). *Przykłady modeli uczenia się i nauczania, tłum. K. Kruszewski*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.
- Jurek, A. (2012a). *Rozwój dziecka a metody nauczania czytania i pisania*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.

- Jurek, A. (2012b). *Metody nauki czytania i pisanie z perspektywy trudności uczniów*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Kaiser, I. (2015). *Kompetencje matematyczne dzieci kończących edukację przedszkolną w systemie tradycyjnym i systemie Montessori*. Dysertacja doktorska. Poznań: Zakład Edukacji Dziecka Wydziału Studiów Edukacyjnych.
- Kaja, B. (2003). *Diagnoza dysleksji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Kamińska, K. (1999). *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.
- Kamińska, K. (2005). *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa : WSiP.
- Karwowska-Struczyk, M. (2012). *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa.
- Karwowska-Struczyk, M. & Hajnicz, W. (1998). *Obserwacja w poznawaniu dziecka*, Warszawa: WSiP,
- Kielar, M. (1992). Potrzeby i możliwości poznawcze dziecka. *Wychowanie w Przedszkolu, 1*, 5-11.
- Klim-Klimaszewska, A. (2011). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica.
- Klus-Stańska, D. (1988). Przystosowanie się społeczno-osobowe dziecka 7-letniego do szkoły. *Kwartalnik Pedagogiczny, 3*, 121-128.
- Klus-Stańska, D. (2004). *Adaptacja szkolna siedmiolatków*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Knopp, K.A. (2013). Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna. *Ośrodek Rozwoju Edukacji, 3*. <http://www.ore.edu.pl/>
- Konarzewski, K. (2005). *Program szkolny. Sztuka nauczania*. Warszawa: PWN. T. 2. 191 –226.
- Kopik, A. (2006). U progu nauki szkolnej: rozm. przepr. Elżbieta Marek. *Życie Szkoły, 3*, 57-58.

- Kopik, A. (2007). *Sześciolatki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badany chsfer rozwoju*. Kielce: Wydawnictwo TEKST.
- Korcz, B. (2005). Zajęcia korekcyjno-wyrównawcze z matematyki. *Edukacja i Dialog*, 9, 21-25.
- Kowal, J. (2013). Sześciolatki w szkole – rezultaty reformy edukacji. W: В. Кремень, Т. Левовицький, В. Огнев'юк, С. Сисоєва (ред.). *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія*. (с. 371-384). Київ: Видавниче підприємство «Едельвейс».
- Kowalczyk, D. (1995). Dojrzałość szkolna dzieci a ich dalsza kariera szkolna. *Edukacja*, 3, 43-47.
- Koźniewska, E. (2006). *Skala Gotowości Szkolnej*. Warszawa.
- Koźniewska, E. (2007). Badanie gotowości szkolnej sześciolatków. *Wychowanie w Przedszkolu*, 3, 11-15.
- Krasowicz-Kupis, G. (1999). *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krauze-Sikorska, H. (2010). Protodiagnoza pedagogiczna jako warunek wspomagania i wspierania rozwoju dziecka rozpoczynającego edukację szkolną, w: E. Marek, J. Łuczak (red.), *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*. Piotrków Trybunalski. Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Krawczonek, M. (2004). Dziecko a dojrzałość szkolna. *Dyrektor Szkoły*, 1, 50-51.
- Krawczonek, M. (2005). Sześciolatki - przygotowanie do szkoły. *Dyrektor Szkoły*, 3, 25-28.
- Kruszewska, A. (2011). *Dziecko 6-letnie na progu szkolnym- jego umiejętności społeczno-emocjonalne*. W: Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, badania, opinie, inspiracje, red. Karwowska-Struczyk M., Sobierańska D., Szpotowicz M. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Krzywicka, A. (2007). Ważny punkt startu. *Edukacja i Dialog*, 2, 30-33.
- Książka Nauczyciela, cz. 4. Dzieciaki w akcji (2019). Warszawa: Nowa Era.
- Kupisiewicz, C. & Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa. Wydawnictwo Naukowe PWN.



- Kuzma, J. (2000). *Nauczyciele przyszłej szkoły*. Krakow.
- Laska, E. I. (2007). *Edukacja nauczycieli w obecprzemian szkoły*. Rzeszow: WURZ.
- Lewandowska, E. (2011). *Poziom rozwoju sprawności motorycznej dzieci pięcioletnich*, w: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UMA.
- Lewowicki, T. (1994). *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wyd. „ŻAK”.
- Lewowicki, T. (2000). *Pedagogika i edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy szkoły*. W: E. Marek, R. Więckowski (red.): *Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego*. Piotrków Trybunalski. Naukowe Wyd. Piotrkowskie.
- Lewowicki, T. (2013). *O celach i rezultatach reform – między syrenim śpiewem polityków a rzeczywistością oświatową*. W: В. Кремень, Т. Левовицький, В. Огнев'юк, С. Сисоєва (ред.). *Освітні реформи: місія, дієвність, рефлексія (с. 155-181)*. Київ : ТОВ Видавниче підприємство «Едельвейс».
- Liczebność oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej. Wzięto z:*  
<https://www.gov.pl/web/edukacja/liczebnosc-oddzialu-przedszkolnego-w-szkole-podstawowej>.
- Lipowska, I. (2001). *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls».
- Lipowska, I. (2013). *Jak uczyć dziecko samodzielności w rozwiązywaniu problemów*. *Bliżej przedszkola*, 1, 16-17.
- Lubowiecka, J. (2011). *Kompetencje społeczne dzieci w sytuacjach edukacyjnychw przedszkolu*, w: H. Sowińska (red.). *Dzieckow szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lubowiecka, J. (2011). *Przystosowanie społeczne dzieci w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu*, w: H. Sowińska (red.). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywistyobraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UMA.

- Magda-Adamowicz, M. (2010). *Gotowość współczesnej polskiej szkoły do przyjęcia sześciolatków*. W: O pomyślny start szkolny dziecka red. Guz S., Zwierzchowska I. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP W Warszawie.
- Majchrzak, I. (1995). *Wprowadzanie dziecka w świat pisma*. Warszawa Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Malendowicz, J. (1978). *O trudnej sztuce czytania i pisania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Malinowski, A. (2006). Wiek rozpoczęcia nauki szkolnej. *Życie Szkoły*, 7, 12-14.
- Małkiewicz, A. (2003). "Zerówki" na cenzurowanym. *Dyrektor Szkoły*, 4, 4- 5.
- Malmquist, E. (1987). *Nauka czytania w szkole podstawowej*. Warszawa: WSiP.
- Matczak A. (2001). *Kwestionariusz kompetencji społecznych*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Matczak, A. (1987). *Podstawowe osiągnięcia rozwojowe w poszczególnych okresach*. W: Wprowadzenie do psychologii. Włodarski Z., Matczak A. Warszawa: WSiP.
- McGinnis, E. & Goldstein, A.P. (2001). Skillstreaming. Kształtowanie umiejętności ucznia. *Nowe perspektywy nauczania umiejętności prospołecznych*. Warszawa: Fundacja KARAN0.
- McGinnis, E. & Goldstein, A. P. (2003). *Kształtowanie umiejętności prospołecznych małego dziecka. Profilaktyka agresji i zaburzeń zachowania w przedszkolu i przygotowaniu do szkoły*. Warszawa : Instytut Amity.
- Merrel, K. W., Parisi, D. M., Wtitcomb, S. A. (2013). *Strong Start. A Social & Emotional Learning Curriculum*. Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Meslin., A. (2015). Gotowi do szkoły. *Psychologia w Szkole*, 2, 58-61.
- Michalak, R. & Misiorna, E. (2006). Konteksty gotowości szkolnej. Zeszyt metodyczny. *Projekt Badanie Gotowości Szkolnej Sześciolatków CMPPP*. Взято з: <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/173/Zeszyt+1.+Konteksty+gotowo%C5%9Bci+szkolnej.pdf>
- Michalak, R. & Misiorna, E. (red.). *Konteksty gotowości szkolnej*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

- Michalczyk, P. (1986). O gotowości dziecka do czytania i pisania. *Wychowanie w Przedszkolu*, Nr. 7- 8, 434- 435.
- Miksza, M. (2019). *Aktywność i cisza w pedagogice Marii Montessori*. Łódź: Palatum.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o przedszkolach. (2000). „*Biblioteczka reformy*”, 21, 43 – 44.
- Młodzińska, T. Czytanie a naturalna nauka języka. *Wychowanie w Przedszkolu*, 1995, 1, 31.
- Moczulska, W. (2006). Sześciolatek - do szkoły. *Edukacja i Dialog*, 3, 8-11.
- Morawska, Z. (1985). *Rozwijanie pojęć matematycznych*. W: Kwiatowska M. (red.). *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Mystkowska, H. (1977). *Uczymy czytać w przedszkolu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Nagrodzka, A. (2006). Diagnozowanie sześciolatek. *Edukacja i Dialog*, 3, 12-15.
- National education act of Republic of Bulgaria. (1991). *State gazette*, N 86, 18.
- Nerwińska, E. (2012). Wzmacnianie kompetencji społeczno-emocjonalnych małych dzieci i współpraca z rodzicami w codziennej pracy przedszkola. *Program promocji zdrowia psychicznego – «Przyjaciele Zippiego»*. Взято з : [https://blizejprzedszkola.pl/upload/files/Wzmacnianie\\_kompetencji.pdf](https://blizejprzedszkola.pl/upload/files/Wzmacnianie_kompetencji.pdf).
- Nowogrodzka, A. & Pieniężna, E. (2005). Wstępna diagnoza rozwoju ucznia. *Wychowawca*, 9, 22-23.
- Nyczaj-Drag, M. (2005). Kiedy pójdę do szkoły, chciałbym... *Psychologia w Szkole*, 3, 27-34.
- Ocon, Wincenty.(1997). *Dziesięć szkół alternatywnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkólne i Pedagogiczne.
- Olszewska, B. (2001). *Metoda dobrego startu jako system ćwiczeń aktywizujących dojrzałość szkolną dzieci sześciolatków*. Łódź: "Wing".

- Oszwa, U. (2006). *Rozwój i ocena umiejętności matematycznych dzieci sześciolatek*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Ozimek, J. (2006). Pierwszy dzień w szkole. *Edukacja i Dialog*, 3, 16-18.
- Parafiniuk- Sońska, J. (1971). *Przygotowanie dzieci do szkoły*. Szczecin: WSP.
- Parczewska, T. (2011). Strategie stosowane przez przedszkole w realizacji ego funkcji i zadań edukacyjnych, w: H. Sowińska (red.). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UMA.
- Paruszevska, I. (2005). Kształtowanie typów i cech osobowości dzieci w wieku przedszkolnym. *Edukacja i Dialog*, 1, 48-55.
- Pawlak, R. (2011). *Reforma oświaty „po polsku”, czyli o tym jak rząd posyła sześciolatki do szkół*. Warszawa:Wyd: Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Pawłowska, R. (2002). *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Petty, G. (2010). *Nowoczesne nauczanie*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pilch, T. (2003). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t-1. A-F*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Piwowarek, A. (2004). Oferta edukacyjna a sukces szkolny. *Edukacja i Dialog*, 7, 14-17.
- Pluta, K. (2015). *Gotowość do uczenia się matematyki*. <http://matmadladzieci.blogspot.com/p/diagnoza-gotowosci-do-uczenia-sie.html>
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, z dnia 23 grudnia 2008 r. Dz.U., 27 sierpnia, 2012.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, z dnia 14 lutego 2017 r. Взято з:

- <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>
- Polacy o proponowanych zmianach w systemie edukacji. (2008). *Komunikat z badań*. Warszawa: CBOS, 10.
- Pouss in Ch. (2018). *Metoda Montessori do trzeciego roku życia*. K. Skawran (przeł.). *Rady dla rodziców*. Warszawa: Wyd. RM.
- Program PO. Polska zasługuje na cud gospodarczy* (2007). Program wyborczy Platformy Obywatelskiej. Взято з: [http://chomikuj.pl/czarnoby199/Dokumenty/program\\_wyborczy\\_po7ebook,321828594.pdf](http://chomikuj.pl/czarnoby199/Dokumenty/program_wyborczy_po7ebook,321828594.pdf)
- Przedшкоlaki idą do szkoły. Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześciioletnich radomskich przedszkoli* (2012). Redakcja naukowa Piotr Magier ks. Andrzej Łuczyński. Radom: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu.
- Przetacznikowa, M. (1975). *Dojrzałość szkolna*, w: M. Żebrowska (red.): *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.
- Przyjaciele Zippiego*. <https://www.pozytywnaeducacja.pl/programy/przyjaciele-zippiego/o-programie>
- Putkiewicz, E. & Żytko, M. (2003). Szanse przedszkolaków na pomysłność. *Edukacja i Dialog*, 7, 4-9.
- Reclik, R. (2006). *Kompetencje matematyczne dziecka kończącego edukację przedszkolną a dojrzałość do uczenia się matematyki w warunkach szkolnych*. W: *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, red. Włoch S. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Reddy, L. A. (2014). *Rozwijanie umiejętności społecznych dziecka*. Warszawa: PWN.
- Reforma edukacji. (2000). Poinformowanie i poparcie społeczne. *Komunikat z badań*. Warszawa: CBOS.
- Rocławski, B. (1998). *Nauka czytania i pisanania*. Gdańsk: Glottispol.
- Ross, R. H. & Roberts-Pacchione, B. (2011). *Making Friends. A Social Skills Program for Inclusive Settings*. Thousand Oaks, CA: Corwin-SAGE.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (2009). Dziennik Ustaw. Nr 4. Poz. 17. <http://www.sejm.gov.pl/>

*Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolletnich.* (2006). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Rudek, I., Soroka-Fedorczuk, A. (2010). *Wczesniejsza edukacja dzieci sześciolletnich w szkole w opiniach nauczycieli przedszkoli.* W: O pomyślny start szkolny dziecka, red. Guz S., Zwierzchowska I. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie.

Sawa, B. (1994). *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze.* Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

Schaffer, H. R. (2008). *Psychologia dziecka.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Schaffer, H. R. (1994). *Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie*, [w:] Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów, A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), tł. A. Brzezińska, K. Warchoń, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, 125-149.

Schenk-Danzinger, L. (1953). *Entwickklungstets fur das Schulalter.* Wien.

Semadeni, Z. (1991). D ojrzałość dziecka do uczenia się matematyki w warunkach szkolnych, [w:] Z. Semadeni (red.). *Nauczanie początkowe matematyki. Podręcznik dla nauczyciela, t. 1.* (s. 270-271). Warszawa.

Semenowicz, H. (1980). *Freinet w Polsce: próby realizacji koncepcji pedagogicznej Celestyna Freineta w szkole polskiej.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Semenowicz, H.(1966). *Nowoczesna szkoła technik Freineta.* Warszawa: Nasza Księgarnia.

Shure, M. B. (2000). *I Can Problem Solve. An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program. Preschool.* Champaign (IL): Research Press Publishing.

- Shure, M. B., Spivack, G. (1982). Interpersonal problem solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 341–356.
- Sieradzka-Słyk, A. (2007). Jak pomóc dziecku osiągnąć dojrzałość szkolną? *Nowa Szkoła*, 1, 18-19.
- Sikorska, J. (2006). Gotowość do nauki czytania i pisania dzieci wiejskich. *Wychowanie na co Dzień*, 4/5, 29-32.
- Skowrońska, A. (2010). *Społeczno-emocjonalna gotowość dzieci sześcioletnich do podjęcia nauki (na podstawie badań własnych)*. W: O pomyślny start szkolny dziecka, red. Guz S., Zwierzchowska I. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie.
- Skura, M. (2014). *Na progu: ile w dziecku ucznia, a w nauczycielu mistrza? o co chodzi w pierwszej klasie?* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Smarter, greener, more inclusive? (2013). *Indicators to support the Europe 2020 strategy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: <http://ec.europa.eu/eurostat>
- Smykowski, B. (2012). *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Smogorzewska, J. & Szumski, G. (2015). *Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci przedszkolnych. Teoria-Metodyka-Efekty*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Smółka, L. (2010). Diagnostyka w edukacji przedszkolnej, w: S. Guz & I. Zwierzchowska (red.). *O pomyślny start szkolny dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Comandor.
- Sochacka, K. (2004). *Rozwój umiejętności czytania*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Sowińska, H. (2011). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Adam Mickiewicz University.
- Spionek, H. (1970). *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Spitzer, M. (2008). *Jak uczy się mózg?* Warszawa: PWN.
- Stein, B. (2003). *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*. Kielce: Wydawnictwo «Jedność».
- Structure of education, vocational training and adult education systems in Europe*. (2008a). Czech Republic: Institute for information on education.
- Structure of education, vocational training and adult education systems in Europe*. (2003). Germany: Eurydice Unit.
- Structure of education, vocational training and adult education systems in Europe*. (2008b). Poland: Eurydice.
- Structures of education and training systems in Europe*. (2010). Finland: Finnish National Board of Education.
- Suchomlinski, W. (1978). *Oddaj serce dzieciom [tl. Marian Bybluk. Wstęp A. Lewin]*. Warszawa: Wydawnictwa Szkólne i Pedagogiczne.
- Surma, B. (2013). Gotowość szkolna do uczenia się matematyki dzieci sześcioletnich w przedszkolu Montessori – raport z badań. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce : kwartalnik dla nauczycieli*, 2, 35-56.
- Świdrak, M. (2007). *Gotowość szkolna dzieci rozpoczynających naukę w klasie Pierwszej*. W: Nauczyciel wobec wczesnej edukacji dzieci, red. Laska E.I. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Swoboda, E. (2007). Kształcenie myślenia matematycznego dzieci w wieku przedszkolnym. W: Laska E.I. (red.). *Nauczyciel wobec wczesnej edukacji dzieci*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Syska, J. (1987). *Dojrzałość do nauki, jej badanie i ćwiczenie*. Katowice: TP.
- Szczekocka-Augustyn, A. (2006). Jak pomóc dziecku być dobrym uczniem? *Edukacja i Dialog*, 6, 8-12.
- Szemińska, A. (1969) (red.). *Zapisy do klasy pierwszej szkoły podstawowej*. Warszawa PZWS.
- Szewczuk, K. (2014). Gotowość szkolna dzieci 5-i 6-letnich w zakresie kompetencji matematycznych – analiza porównawcza. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 33, 6-12.



- Szmuc, E. Wczesna nauka czytania. *Bliżej Przedszkola*, 2009, 6, 42.
- Sztajnert, K. (1998). O dojrzałości szkolnej uwag kilka. *Amicus*, 7, 31-34.
- Szuman, S. (1962). O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich. *Nowa Szkoła*, 6- 11.
- Szuman, S. (1985a). *Dziela wybrane*. M.Przetacznikowa (red.). Warszawa: WPN.
- Szuman, S. (1985b). *Rozwoj pytan dziecka*. Warszawa: WSiP, 1985.
- Szuman, S. (1989). Rola dziatania w rozwoju umystowym malego dziecka. W: Przetacznik & Gierowska, M. (red.). *Dziela wybrane*. (s. 11-16). Warszawa.: PWN.
- Taboń, S. (2005). *Istota czytania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 16-17.
- Tanajewska, A., Naprawa, R. & Czarnecka, L. (2014). *Dziecko sześćioletnie w szkole: dobry start*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Tenta, H. (2005). Badacze pisma i znaków. *Co dzieci chcą wiedzieć*, 8-12.
- Tyl, A. (2006). Między schematem a poszukiwaniem w matematycznej edukacji wczesnoszkolnej. W: Klus-Stańska D., Szatan E., Bronk D. (red.). *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Tyszkowa, M. (1989). *Wychowanie przedszkolne. Stan i kierunki przebudowy. Raport Tematyczny nr 16*. Warszawa.
- Ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw*. (2009). Dziennik Ustaw. Nr 56. Poz. 458. <http://www.sejm.gov.pl/>
- Ustawa z dnia 21 kwietnia 2017 r. o zmianie ustawy o systemie informacji oświatowej oraz niektórych innych ustaw*. (2017). Dziennik Ustaw. Poz. 949. <http://www.sejm.gov.pl>
- Ustawa z dnia 27 stycznia 2012 r. zmieniająca ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw*. (2012). Dziennik Ustaw poz. 176, poz. 977.
- Ustawa z dnia 29 grudnia 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw*. (2016). Dziennik Ustaw. Poz. 35. <http://www.sejm.gov.pl/>

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*. Dziennik Ustaw. Nr 95. Poz. 425 z późn. <http://www.sejm.gov.pl/>
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2005). *Rozwój dziecka a edukacja*, [w:] K. Lubomirska (red.). *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia*. Warszawa: Zeszyt 1, CODN, 55-56
- Walasek-Jarosz, B. (2010). *Staż przedszkolny wobec społecznych uwarunkowań dojrzałości szkolnej*. W: O pomyślny start szkolny dziecka, red. Guz S., Zwierzchowska I. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie.
- Waloszek, D. (2014). *Między przedszkolem a szkołą: rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Waloszek, D. (2006). *Pedagogika przedszkolna metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Wąsik, I. & Klimkowska, L. (2011). *Diagnoza przedszkolna gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole*. Gdańsk: Wydawnictwo "Harmonia".
- Waszkiewicz, E. (1991). *Stymulacja psychomotorycznego rozwoju dzieci 6-8 letnich*. Warszawa: WSiP.
- Wiatrowska, L., Dmochowska, H. (2013). *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls».
- Więckowski, R. (1998). *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: WSiP.
- Wilgocka-Okon, B. (1967). *Zasob umysłowy dzieci dawniej i dziś*. Warszawa.:WsiP.
- Wilgocka-Okon, B. (1970). Problemy szesciolatkow na Wegrzech. *Przegląd Pedagogiczny*, 4.
- Wilgocka-Okon, B. (1972). *Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko*. Warszawa.
- Wilgocka-Okon, B. (1989). *Stan wychowania przedszkolnego. Raport Ekspertow*. Warszawa: WsiP.
- Wilgocka-Okon, B. (1998). *Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy progu szkolnego*; red. Dorota Klaus-Stańska, Małgorzata Suświłło (w:) *Dylematy Wczesnej Edukacji*. Olsztyn: WSP.

- Wilgocka-Okon, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Wilgocka-Okon, B. (1968). *Dojrzałość szkolna a środowisko*. Warszawa: WSiP.
- Wołoszynowa, L. (1962). *Psychologiczne podstawy nauczania w młodszym wieku szkolnym. Metodyka pierwszych lat nauczania*. Warszawa: WSiP.
- Wołoszynowa, L. (1976). *Rozwój społeczny*. W: Żebrowska M(red): *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa. PWN.
- Wołoszynowa, L. (1981). *Psychologiczne problemy szkolnego startu dzieci w polskim systemie oświaty*. W: *Podstawy rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży w rodzinie z uwzględnieniem współpracy z instytucjami pozarodzinnymi : materiały z Sympozjum IV grupy tematycznej Problemu MR-III-18, Kazimierz Dolny, 15-18 listopada 1978*. Warszawa : Wydawnictwa UW.
- Wychowanie przedszkolne w Polsce. (2016). Ministerstwo Edukacji Narodowej.   
Wzięto z: <https://www.gov.pl/web/edukacja/wychowanie-przedszkolne-w-polsce>
- Zakrzewska, B. (1999). *Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń*. Warszawa: Wydawnictwa Szkole i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.
- Zakrzewska, B. (2003). *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Zaorska, Z. (2010). *Dbalność o przebieg procesu grupowego*. W: E. Kędzior-Niczyporuk (red.). *O metodzie KLANZY. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo KLANZA, 73-78.
- Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 kwietnia 1992 r. w sprawie minimum programowego wychowania przedszkolnego oraz zestawu dopuszczonych do użytku programów wychowania przedszkolnego (1992). *Monitor Polski. Nr 12. Poz. 86*.
- Żuchelkowska K. (2010). *Dziecko sześciolletnie w szkole. Szansa czy zagrożenie?* w: S. Guz & I. Zwierzchowska (red.). *O pomyślny start szkolny dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Comandor.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### **Фрагмент Основної навчальної програми дошкільної освіти для дитячих садків, дошкільних відділів у початкових школах та інших форм дошкільної освіти в Республіці Польща від 14 лютого 2017 р.**

Основна навчальна програма дошкільної освіти вказує на мету дошкільної освіти, профілактичні та виховні завдання дитячого садка, дошкільного підрозділу, організованого в початковій школі та іншу форму дошкільної освіти, далі - дитячі садки, та наслідки завдань у вигляді цілей, досягнутих дітьми наприкінці дошкільної освіти.

Метою дошкільної освіти є підтримка загального розвитку дитини. Ця підтримка реалізується через процес догляду, виховання та навчання - навчання, що дає можливість дитині виявити власні можливості, почуття, дії та накопичити досвід на шляху, що веде до істини, добра та краси. В результаті такої підтримки дитина досягає зрілості, щоб почати навчання на першому етапі навчання.

Завдання в дитячому садку

1. Підтримка багатонаправленої діяльності дитини шляхом організації умов, сприятливих для набуття досвіду у фізичній, емоційній, соціальній та пізнавальній сфері його розвитку.

2. Створення умов, які дозволяють дітям вільно розвиватися, грати і відпочивати в почутті безпеки.

3. Підтримка діяльності дитини підвищення рівня сенсорної інтеграції та вміння використовувати розвиваючі пізнавальні процеси.

4. Забезпечення правильної організації умов, що сприяють набуттю дітьми досвіду, що дасть їм змогу продовжувати процеси адаптації та допомагати дітям, що розвиваються дисгармонічно, повільніше чи прискорено.

5. Підтримка самостійного вивчення дітей у світі, підбір змісту, адекватного рівню розвитку дитини, їх сприйнятливих здібностей, ідей та міркувань з урахуванням індивідуальних потреб та інтересів.

6. Зміцнення почуття цінності дитини, індивідуальності, оригінальності та необхідності створення особистих стосунків та участі в групі.

7. Створення ситуацій, що сприяють розвитку звичок та поведінки, що ведуть до незалежності, турботи про здоров'я, мобільність та безпеку, включаючи безпеку дорожнього руху.

8. Підготовка до розуміння емоцій, почуттів власних та чужих та турбота про психічне здоров'я, здійснена, серед іншого, із використанням природних ситуацій, що виникають у дитячому садку та ситуацій із завданням, з урахуванням змісту, адекватного інтелектуальним можливостям та очікуванням розвитку дітей.

9. Створення навчальних ситуацій, що вибудовують чутливість дитини, включаючи естетичну чутливість, стосовно багатьох сфер людської діяльності: мови, поведінки, руху, оточення, одягу, музики, танцю, співу, театру, мистецтва.

10. Створення умов, що дозволяють безпечно, незалежно досліджувати природу, що оточує дитину, стимулюючи розвиток чутливості та уможливаючи ознайомлення з цінностями та нормами, що стосуються природного середовища, адекватними стадії розвитку дитини.

11. Створення умов, що дозволяють забезпечити безпечне, незалежне вивчення технічних елементів у навколишньому середовищі, будівництві, самостійному виконанні робіт, плануванні та здійсненні навмисних дій, представляючи продукти своєї праці.

12. Співпраця з батьками, різними середовищами, організаціями та установами, визнаними батьками як джерело істотних цінностей, для створення умов, що дозволяють розвивати ідентичність дитини.

13. Створення разом із вищезазначеними сутностями ситуацій, що призводять до того, що дитина дізнається про соціальні цінності та норми, джерелом яких є сім'я, група в

дитячому садку, інші дорослі, включаючи людей похилого віку, та розвиває поведінку, що виходить із цінностей, які можна зрозуміти на цьому стадія розвитку.

14. Систематичне доповнення, за згодою батьків, реалізованого навчального змісту новими питаннями, що є наслідком виникнення змін та явищ, важливих для безпеки дитини та гармонійного розвитку у навколишньому середовищі дитини.

15. Систематична підтримка розвитку механізмів навчання дитини, що призводить до досягнення ними рівня, що дозволяє їм розпочати навчання в школі.

16. Організація занять - відповідно до потреб - дає можливість дитині вивчати культуру та мову національної чи етнічної меншини або регіональну мову - кашубську.

17. Створення навчальних ситуацій, що сприяють формуванню інтересу дитини до сучасної іноземної мови та волі до вивчення інших культур.

Підготовка дітей до використання сучасної іноземної мови не стосується:

1) діти зі свідоцтвом про спеціальну освіту, видані через помірну або важку інтелектуальну недостатність, і діти зі спеціальним свідоцтвом про освіту, виданим через множину втрату працездатності, якщо одна з інвалідностей є середньою або важкою інтелектуальною недостатністю ;

2) діти, які мають посвідчення про необхідність спеціальної освіти, видані з інших причин, ніж ті, що зазначені у пункті 2 1 види інвалідності, про які йдеться в положеннях, виданих на підставі ст. 127 абзац. 19 пункту 2 Закону від 14 грудня 2016 року - Закон про освіту (Журнал законів 2017 р., Пункт 59), а якщо індивідуальна освітня та терапевтична програма виявляє нездатність підготуватися до використання сучасної іноземної мови через індивідуальні розвиваючі та освітні потреби, а також психофізичні здібності дитини.

Досягнення дитини в кінці дошкільної освіти

I. Фізична область розвитку дитини. Дитина готова до навчання в школі:

- 1) звітує про фізіологічні потреби, самостійно виконує основні гігієнічні заходи;
- 2) виконує діяльність з самообслуговування: одягання та роздягання, включаючи точні дії, наприклад, застібання гудзиків, зав'язування шнурків;
- 3) їсть їжу, використовуючи столові прибори, накриває стіл і прибирає після їжі;
- 4) повідомляє про необхідність фізичних вправ, відпочинку тощо;
- 5) бере участь у рухливих іграх, включаючи ритмічні, музичні, імітаційні ігри, з аксесуарами або без них; виконує різні форми руху: біг, стрибки, четвереньками, метання;
- 6) ініціює будівельні ігри, роби сам, будує, використовуючи іграшки, корисні матеріали, у тому числі природний матеріал;
- 7) виконує такі дії, як: прибирання, упаковка, тримання предметів однією рукою та обома руками, дрібні предмети із застосуванням належних за формою тримачів для рук, використовує канцелярський хват при малюванні, малюванні та перших спробах написання;
- 8) виконує основні вправи, що формують звичку підтримувати правильну поставу тіла;
- 9) демонструє фізичну форму та координацію настільки, що дозволяє розпочати систематичне навчання складних занять, таких як читання та письмо.

II. Емоційна область розвитку дитини. Дитина готова до навчання в школі:

- 1) розпізнає та називає основні емоції, намагається впоратися з переживаючими їх;
- 2) поважати емоції - своїх та інших людей;
- 3) переживає емоції таким чином, що дозволяє йому адаптуватися до нового середовища, наприклад, в новій групі дітей, новій групі дітей старшого віку, а також у новій групі дітей і дорослих;
- 4) представляє свої емоції та почуття, використовуючи характерні для дитини форми вираження;
- 5) розлучаючись із батьками без страху, усвідомлює, що така розлука може бути довшою чи коротшою;
- 6) розрізняє приємні та неприємні емоції та почуття, усвідомлює, що всі люди їх відчують і переживають;

7) шукає підтримки в емоційно важких ситуаціях; реалізує власні стратегії за підтримки дорослих чи однолітків;

8) помічає, що не всі пережиті емоції та почуття можуть бути основою для негайних дій, він контролює неприємні емоції, наприклад, очікуючи власної черги в грі чи іншій ситуації;

9) співпереживає емоціям і почуттям людей з найближчого оточення;

10) помічає, що тварини мають здатність відчувати, проявляє доброту та турботу щодо них;

11) бачить емоційну цінність природного середовища як джерело естетичного задоволення.

III. Соціальна область розвитку дитини. Дитина готова до навчання в школі:

1) виявляє самооцінку як особистість, висловлює повагу до інших людей і, поважаючи ці цінності, встановлює стосунки з однолітками;

2) відчуває і пояснює свою приналежність до сім'ї, нації, групи дитячого садка, групи хлопців, групи дівчат та інших груп, наприклад, театральної групи, спортивної групи;

3) використовує своє ім'я, прізвище, адресу;

4) використовує ввічливі фрази, вітаючи, прощаючись, ситуацій, що вимагають вибачення та прийняття наслідків його поведінки;

5) оцінювати їх поведінку в контексті проведених заходів та завдань, а також прийнятих групових норм; приймає, поважає та створює правила групової гри, взаємодіє з дітьми в грі, корисній роботі та відпочинку;

6) називає та визнає цінності, пов'язані з навичками та соціальною поведінкою, наприклад, повага до дітей та дорослих, повага до батьківщини, доброта, виявлена до дітей та дорослих - обов'язок, дружба, радість;

7) поважає власні та чужі права та обов'язки, звертаючи увагу на їхні індивідуальні потреби;

8) приділяє увагу іншим дітям і дорослим;

9) спілкується з дітьми та дорослими, використовуючи словесні та невербальні повідомлення; висловлює свої соціальні очікування щодо іншої дитини, групи.

IV. Область пізнавального розвитку дитини. Дитина готова до навчання в школі:

1) висловлює своє розуміння світу, явищ та речей у його близькому оточенні за допомогою невербальних повідомлень: танцю, навмисного руху, жестів, художньої, технічної, театральної, міміки, структур та моделей, виготовлених із пластику та природних матеріалів;

2) висловлює своє розуміння світу, явищ та речей у близькому оточенні, використовуючи розмовну мову, використовує польську мову в мовленні, зрозумілому дітям і дорослим, говорить вільно, чітко, ритмічно, правильно виражає тихі та голосні звуки мови, розрізняє звуки на початку і в кінці виділеними фонетично простими словами;

3) розрізняє елементи світу художньої літератури та реальної реальності; істоти, реальні з засобів масової інформації, істоти, реалістичні від вигаданих;

4) розпізнає букви, які його цікавлять в результаті гри та спонтанних відкриттів, читає короткі слова, зроблені з вивчених літер, у вигляді друкованих написів, що стосуються змісту, що використовується у повсякденній діяльності;

5) відповідає на запитання, розповідає про події з дитячого садка, пояснює послідовність подій у простих графічних оповіданнях, упорядковує картинні історії, декламує вірші, упорядковує та розгадує пазли;

6) виконує власні лінгвістичні експерименти, надає значення діяльності, називає їх, створює мовні та ситуативні анекдоти, уважно слухає та надає сенсу своїм переживанням;

7) експерименти з ритмом, голосом, звуками і рухом, розвиваючи його музичну уяву; слухає музику, грає і створює музику, співає пісні, рухається з музикою і під музику, сприймає зміни в природі музики, наприклад, динаміку, темп і крок, і виражає її рухом, реагує на сигнали, робить музику з інструментами та іншими джерелами звуку; співає пісні з

дитячого репертуару та легкі народні пісні; охоче бере участь у колективному створенні музики; виражає емоції та позамузичні явища різними засобами музичної діяльності; активно слухає музику; виконує або розпізнає мелодії, пісні та пісні, наприклад важливі для всіх дітей у дитячому садку, наприклад, гімн дитячого садка, характерний для національних свят (національний гімн), необхідний для організації урочистостей, наприклад, Дня бабусі та Дідуся, День Діда, свято дошкільника (випадкові пісні), та інші; слухає музику уважно;

8) виконує власні графічні експерименти з фарбою, кольоровим олівцем, олівцем, маркером тощо, створює прості та складні символи, надаючи їм значення, виявляє фрагменти виділених літер, цифри в них, розмежовує вибрані літери та цифри на гладкому аркуші паперу, пояснює, як створюються перекреслені, намальовані або збережені фігури, перетворює рухоме зображення у графічне та навпаки, самостійно планує рух перед збереженням, наприклад, графічний символ, літери та інше у просторі квадратної мережі чи правлячої, визначає напрямки та місця на аркуші паперу;

9) читає зображення, ідентифікує та називає їх елементи, називає символи та знаки в навколишньому середовищі, пояснює їх значення;

10) перераховує назву своєї країни та її столиці, розпізнає національні символи (емблему, прапор, гімн), називає вибрані символи, пов'язані з польськими регіонами, заховані в казках, прислів'ях, легендах, казках, наприклад про дракона Вавеля, розуміє, що Польща є однією з країн Європейського Союзу;

11) виражає творче самовираження під час будівельної діяльності та гри, упорядковує простір, надаючи значення розміщеним у ньому предметам, визначає їх розташування, кількість, форму, розмір, вагу, порівнює предмети в його середовищі завдяки вибраній особливості;

12) класифікує об'єкти за розмірами, формою, кольором, призначенням, упорядковує об'єкти у групи, рядки, ритми, відтворює розташування об'єктів та створює їх власні, надаючи їм значення, виділяє основні геометричні фігури (коло, квадрат, трикутник, прямокутник);

13) експерименти, оцінки, прогнозування, вимірювання довжини предметів, наприклад, за допомогою руки, ноги, взуття;

14) визначає напрями і визначає положення предметів по відношенню до себе, а також по відношенню до інших об'єктів, розрізняє ліву і праву сторони;

15) обчислює елементи наборів під час гри, прибирання, вправ та інших дій, використовує порядкові та порядкові числа, розпізнає цифри, що представляють числа від 0 до 10, експериментує зі створенням послідовних чисел, виконує додавання та віднімання у корисній ситуації, рахує об'єкти, розрізняє неправильний і правильний підрахунок;

16) використовує в іграх та під час інших заходів поняття, пов'язані з послідовністю часу, наприклад, вчора, сьогодні, завтра, вранці, ввечері, включаючи назви пір року, назви днів тижня та місяців;

17) розпізнає зразки монет і банкнот із низьким номіналом, упорядковує їх, розуміє, на що використовуються гроші в домашньому господарстві;

18) використовує терміни, пов'язані з природними явищами, наприклад, веселка, дощ, шторм, листя, що падає з дерев, сезонна міграція птахів, квітучі дерева, замерзання води, щодо життя тварин, рослин, людей у природних умовах, використовуючи природні ресурси, наприклад, гриби, фрукти, зелень;

19) здійснює самостійну пізнавальну діяльність, наприклад перегляд книг, облаштування простору за власними ідеями будівництва, використання сучасних технологій тощо;

20) вказує на професії, які виконують батьки та люди з найближчого оточення, пояснює, чим займається людина, яка виконує професію;

21) розуміє дуже прості команди сучасної іноземної мови та реагує на них; бере участь в іграх, наприклад, музиці, русі, мистецтві, будівництві, театрі; використовує слова та фрази, що стосуються гри або інших заходів, що проводяться; він повторює рими та прості

рими, співає пісні в групі; розуміє загальний сенс коротких оповідань, розказаних чи прочитаних, коли їх підтримують, наприклад, з малюнками, реквізитом, рухом, мімікою, жестами;

22) відповідає на просту команду мовою національної чи етнічної меншини, використовує слова та фрази, що стосуються гри та інших видів діяльності: повторює рими та прості рими, співає пісні; розуміє загальний сенс коротких оповідань, розказаних чи прочитаних, підкріплених, наприклад, малюнком, опорою, жестом; знає емблему (символ) своєї національної чи етнічної спільноти;

23) відповідає на просту команду регіональною мовою - кашубською, використовує слова та фрази, що стосуються гри та інших видів діяльності: повторює рими та прості рими, співає пісні; розуміє загальний сенс коротких оповідань, розказаних чи прочитаних, підкріплених, наприклад, малюнком, опорою, жестом, знає емблему (символ) своєї регіональної громади - Кашубян.

Умови та спосіб здійснення

1. Відповідно до положень щодо завдань дитячих садків, педагоги організують заходи, що сприяють розвитку дитини. Вони використовують кожен момент перебування дитини в дитячому садку, тобто спрямовані та некеровані заняття. Весь досвід дітей з організації роботи дитячого садка є результатом виконання програми дошкільної освіти. Тому важливими є керовані заняття, а також час прийому їжі, час відпочинку та характер цього відпочинку, урочистості в дитячому садку, поїздки, а також перевдягання та роздягання. Дуже важливо грати самостійно.

2. Природні райони розвитку дитини, представлені в основній навчальній програмі, вказують на необхідність дотримання потреб розвитку, характерних для цього періоду, які повинні задовольнятися добре організованою грою - як у будівлі дитячого садка, так і під відкритим небом. Природна гра дитини пов'язана з удосконаленням рухових навичок та задоволенням потреби в русі, тому організація занять на свіжому повітрі повинна бути елементом щоденної роботи з дітьми в кожній віковій групі.

3. Організуючи керовані заходи, вчителі враховують здібності дітей, їх пізнавальні очікування та необхідність виразити свої емоційні стани, спілкування та готовність до гри. Вони користуються будь-якою природною навчальною ситуацією, що веде до досягнення зрілості в школі. Навчальні ситуації, спричинені, наприклад, очікуванням ознайомлення з літерами, призводять до ігор їх розпізнавання. Якщо дітей, природно, цікавлять ігри, які призводять до практичних складних занять, таких як підрахунок, читання та навіть письмо, вчитель готує дітей до виконання цих занять відповідно до фізіології та характеру цих процесів.

4. Садочок - це місце, де через гру дитина вивчає алфавіт з великої літери. Гра розвиває в цьому відношенні пізнавальні очікування дитини і є найкращим методологічним рішенням, яке сприяє його розвитку. Ігри, що готуються до навчання писати букви, повинні вести лише до оптимізації м'язового тону, вправ планування руху під час малювання буквоподібних символів, вправ на читання правлячих, простежування та написання обраного графічного знака. Під час дошкільної освіти дитина не вивчає складних занять із залученням всієї групи, а готується навчитися читати та писати та бере участь у процесі грамотності.

5. Педагоги діагностують, спостерігають за дітьми та творчо організують простір для їх розвитку, включаючи потенціал дітей та їх зацікавленість елементами середовища в дошкільних іграх та переживаннях.

6. Сучасний дошкільник функціонує в динамічному, швидко мінливому середовищі, тому дитячий садок повинен стати місцем, де дитина отримує допомогу в їх розумінні.

7. Організація гри, навчання та відпочинку в дитячому садку базується на ритмі дня, тобто систематично повторюваних фазах, які дозволяють дитині поступово розуміти поняття часу та організації, і дають відчуття безпеки та спокою, забезпечуючи здоровий розвиток.

8. Перебування в дитячому садку - це час, наповнений веселощами, який під наглядом фахівців створює поле досвіду розвитку, що будує шкільну зрілість. Вчителі звертають увагу



на необхідність створення у дітей відповідних рухових звичок, які знадобляться для початку навчання в школі, та на роль мультисенсорного пізнання. Ритмічні заняття, які слід проводити в кожній віковій групі, та гімнастика з особливим акцентом на вправи, що запобігають дефектам постави, мають особливе значення для побудови шкільної зрілості.

9. Вчителі систематично інформують батьків про прогрес у розвитку своєї дитини, спонукають їх до співпраці у реалізації програми дошкільної освіти та готують діагноз зрілості для дітей, які мають розпочати школу в даний рік.

10. Підготовка дітей до використання сучасної іноземної мови повинна включатися в різні заходи, що реалізуються в рамках програми дошкільної освіти, і має відбуватися насамперед у формі гри. Слід створити умови, які дозволять дітям знайомитися з іноземною мовою в різних повсякденних ситуаціях. Це можна зробити, серед іншого, направляючи дуже прості інструкції дітям іноземною мовою, під час різних заходів та ігор, читаючи дитячі книги іноземною мовою разом, включаючи дитячі рими, прості вірші, пісні та аудіовізуальні матеріали іноземною мовою. Педагог, який проводить заняття з дітьми, повинен використовувати природні ситуації, що виникають внаслідок вільної гри дітей, щоб повторити або використовувати слова чи фрази, засвоєні дітьми.

Вибираючи сучасну іноземну мову, якою користуватимуться діти, які відвідують дитячий садок чи іншу форму дошкільної освіти, слід враховувати, яку сучасну іноземну мову вивчають у початкових школах у певній громаді.

11. Упорядкування простору впливає на активність учнів, тому пропонується влаштувати його таким чином, що дозволить дітям здійснювати різні форми діяльності. Доцільно організувати постійні та тимчасові куточки інтересів. Такі постійні куточки пропонуються як постійні: читання, побудова, мистецтво та природа. Пропонуються тимчасові куточки, пов'язані з тематикою, випадковими святами та специфікою роботи дитячого садка.

12. Елементом простору є також іграшки та навчальні посібники, які використовуються для мотивації дітей до самостійних дій, відкриття явищ та процесів, закріплення набутих знань та вмінь та надихнуть їх на проведення власних експериментів. Важливо, щоб кожна дитина зміла ними користуватися без зайвих часових обмежень.

13. Частина простору в дитячому садку - належним чином обладнані місця для відпочинку дітей (шезлонг, матрац, килимок, подушка), а також елементи обладнання, придатні для дітей з особливими освітніми потребами.

14. Естетичне оформлення інтер'єру дозволяє святкувати страви (культурне, мирне споживання їх у поєднанні з навчанням користуватися столовими приборами), а також дозволяє дітям вибирати страви (харчові та корисні для здоров'я продукти) та навіть їх складати.

15. Облаштування інтер'єру дозволяє дітям проводити прибирання, наприклад, після їжі та перед їжею, після гри, перед тим, як піти на прогулянку.

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела:  
Podstawa programowa, 2017.*

**Додаток Б**  
**Дидактичне забезпечення педагогічного процесу підготовки дитини до школи**  
**в Республіці Польща**  
**Додаток Б-1**

**Приклади практичного використання методики КЛАНЗА**  
**в навчально-виховному процесі**

*Фольк-розваги* – інтеграційні форми польських народних танців (2 частини). Головною метою цього циклу є сприяння інтеграційному процесу в групі учнів, пробудження зацікавлення спадщиною польського народу.

Інтеграційні танці та ігри, представлені у Фольк-розвагах, розроблені на основі мотивів польських народних і регіональних танців: полонезу, кувяка, краковяка, польки, люблінського вальсу і т.д. Вони стануть при нагоді для вчителів польської мови, оскільки збагатять освітню програму, запрозентують культуру польського народу, дадуть можливість школярам глибше пізнати фольклор цього народу.

*Інтеграційні танці у праці з групою* (2 частини) можуть зацікавити вчителів іноземних мов, оскільки у них використовуються різноманітні мелодії: італійські, англійські, російські, японські, гавайські, єврейські, напр. «Шотландська полька», «Прогулянка по Афінах». Даний цикл характеризується простими, але одночасно цікавими хореографічними рішеннями, які дозволяють використовувати елементи танцю у групах учнів різного віку. Досить цікавим елементом є сидячі танці, напр. «Люблінська полька», а також музично-рухові гри («Гість», «Парад інструментів», «Танець квітів»). В інтеграційних танцях використовуються гри та пісені для привітання, знайомства, запам'ятовування імен, закінчення занять тощо.

*Танці та забави з близька і з далеко* можуть бути адаптовані до конкретних тематичних завдань. Вони включають у себе танці та забави з традиційною і популярною музикою різних народів та етнічних груп, які можуть використовуватись у праці вчителів іноземних мов.

*Танцюємо разом* – це інтеграційні та сценічні форми вибраних національних та регіональних танців, які поєднуються зі співом пісень. Головною метою є зрозуміння значення і ролі танцю в будові спільноти малих і великих груп, поширення знань про походження різних танців, розвиток відчуття ритму, чутливість до музики.

**Танець кольорів**

Танець кольорів має характер гри з анімаційним парашутом. Під час танцю-гри учні пізнають, розпізнають і запам'ятовують кольори та їх назви, вчать правильно спрямовувати свої рухи і правильно реагують на команди з поданого тексту.

Такт: 3/4, темп: помірний.

Мелодія складається з таких музичних частин: В, А, Б під час яких:

В – вступ – називаємо колір – 4 такти

А – співаємо пісеньку – 16 тактів

Б – танцюємо – 16 тактів

Танцює блакитний і в гору хоп Два кроки вліво – до переду крок

Два кроки вправо – до заду крок

Зараз танцює червоний гей – хоп

Детальний опис гри-танцю:

Учні сидять доколя парашуту, і таким чином їм присвоюється колір.

Вчитель, коли звучить вступна мелодія, голосно називає один з кольорів; учні, які знаходяться навпроти даного кольору, встають і танцюють на парашуті у такий спосіб, як співається у пісенці, яку виконує решта групи.

Під час другої частини мелодії (частина Б) «кольори» танцюють видуманий ними танець, після чого разом називають голосно один спільно встановлений у процесі танцю колір. Учні, які сидять навпроти цього саме кольору, встають, входять на середину парашуту і виконують жести згідно зі змістом тексту. Учні, які закінчили танцювати, сідають на краю парашуту біля кольору, який у даний момент вільний.

**Вправи методики КЛАНЗА**

*Сонечко.* Для цієї гри необхідно підготувати багато маленьких карточок, щоб записувати на них асоціації, аркуш сірого паперу з намальованим посередині домом. Вчитель просить дітей намалювати якомога більше асоціацій до поняття «дім» на окремих карточках. Потім учні сідають у колі, посередині якого вчитель розміщує аркуш паперу з будинком. Свої асоціації діти розкладають на папері, створюючи коло тобто сонечко, а карточки – це проміння сонця. Педагог з учнями обговорюють проміння сонця, звертаючи увагу, які з них найдовші, найкоротші та роблять висновки.

Метою цієї гри є навчити дітей дискутувати, формувати вміння аналізувати і робити висновки. У процесі вивчення іноземної мови ця гра також сприятиме розширенню словникового запасу учнів.

*Чи почуття мають кольори?* Ця вправа повинна звернути увагу учнів на символіку кольорів та їх зв'язок з почуттями людей. Необхідно підготувати різнокольорові карточки і маркери. Карточки з вибраними кольорами розвішуємо на видному місці у класі. Вчитель представляє назви почуттів, напр.: кохання, біль, радість і т.д. Завданням дітей є підійти до карточки вибраного кольору, яка на їх думку виражає певне почуття. Потім учні діляться враженнями, міркуючи, чому не всі думають однаково, оскільки не всі діти можуть вибрати карточки того самого кольору. Учні обговорюють, які почуття з легкістю асоціюються з вибраними кольорами і чому.

Під кінець вправи вчитель знімає кольорові карточки, учні ріжуть їх на менші та записують на них ті почуття, з якими цей колір їм асоціюється. Діти наклеюють карточки на папір, створюючи діаграму, яку пізніше можна допрацювати.

*Два числа.* Діти по черзі називають «один» і «два», таким чином створюючи дві групи. Групи сідають навпроти, обличчям до себе. Перший учень з групи «одиниць» називає слово в однині, а «двійки» повинні його назвати у множині. Якщо всі учні з групи «одиниць» назвали слово, то вчитель замінює ролі груп – тепер «двійки» по черзі називають слова у множині, а «одиниці» називають їх в однині. Слід раніше домовитись, чи будуть називатись довільні частини мови, чи визначені, напр. тільки іменники.

*Три часи.* Учні сідають у колі. Педагог ділить їх на групи – вони по черзі кажуть «раніше», «тепер», «незабаром». Учні, які назвали те саме слово створюють одну групу. Групи сідають у коло таким чином, щоб усі бачили один одного. Гру розпочинає визначена група, яка називає будь-яке дієслово. Завданням інших груп є назвати дієслова у тому часі, який був приділений групі: група «тепер» – у теперішньому часі, група «раніше» – у минулому часі, група «незабаром» – у майбутньому часі. Названі дієслова можна записувати до раніше підготовленої таблиці. Можна також замість усних висловлювань запропонувати писемну форму. Тоді групи записуватимуть дієслова у відповідному часі, прочитають їх і розкладуть або приклеють на відповідно підготовленої таблиці.

**Гра з клубком бавовни.** У методиці КЛАНЗА розроблено також комплекс ігор з бавовною різної фактури і товщиною волокна, які спрямовані на формування мануальних вмінь учнів, удосконалення моторики рук, розвиток рухової координації.

Діти мають можливість наклеювати ниточки, компоувати різні малюнки, виконувати вправи з ниткою, танцювати і т.д.

*Вправи.* Вчитель дає учням приблизно 1 метр бавовняної нитки одного з чотирьох кольорів: блакитного, зеленого, червоного або жовтого. Діти сидять у колі та слухають текст, який читає вчитель. Після кожного фрагменту тексту вони виконують запропоновані вправи. Наприклад, після віршика, у якому розповідалось про похмурий дощовий день, кожна дитина зі своєї нитки повинна зробити крапельку дощу. Потім діти можуть створювати свої малюнки за допомогою ниток, клею і кольорових фарб. Кожен учень формує з нитки будь-який фрукт чи овоч. Потім представляє свій витвір, називаючи назву фрукту/овочу іноземною мовою. Вчитель разом з групою перевіряє, чи фрукт/овоч названо вірно. Якщо педагог працює зі старшими дітьми, то може ускладнити завдання, напр.: учні повинні створити екзотичні фрукти, лісові ягоди, морепродукти і т.д.

*Гра «Подай далі».* Учні сидять у малих групах (5-10 осіб). Один учень тримає клубок бавовни, називає своє ім'я і подає клубок далі, тримаючи нитку. Коли всі представляться і всі з'єднані ниткою (створюється сіть), починаємо згортати клубок. Учень, який має кінець нитки, дивиться, хто її тримає і подає саме тій дитині, називаючи одночасно її ім'я. Цю вправу можна використовувати, наприклад, навчаючи іноземної мови з метою розвитку комунікативних умінь учнів: учні називають ім'я і розповідають про себе, наприклад: про улюблені іграшки, спосіб проведення часу; або учні розбудовують речення – перший учень говорить слово, а завданням слідуєчих учнів є додати інше слово, щоб збудувати речення; а також з метою збагачення словникового запасу – запам'ятовування назв місяців, днів тижня, частин мови і т.д.

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерел: Деркач-Падясек, 2014, 2016.*

## Додаток Б-2

### «На шляху до читання, письма і лічби»: вправи для зорового та слухового сприймання та координації зору і руки

(з досвіду роботи педагога Марії Рослер, м. Ново Село)

#### 1) ігри, які стимулюють слухове сприймання

*Стук-стук.* Починаємо грати з стукуванням з найпростіших ритмів, поступово ускладнюючи їх. Завдання дітей полягає в тому, щоб перевести ритмічну послідовність з одного уявлення в інше, тобто, наприклад, перенести ритм, розташований з блоків на звук, а потім навпаки. Ми влаштовуємо блоки перед дитиною в ритмі, наприклад, 3-3-2-2. Покажемо, де початок і де кінець серії. Один блок - один звук, і більший проміжок між ними - пауза. Учитель стукає по барабану ритмом, виконаним з блоків: 3 х стук, перерва, 3 х стук, перелом, 2 х стук, перерва, 2 х стук. Ця гра може мати безліч варіантів, використовувати не тільки блоки, але й інші предмети чи фігури. У більш жорсткій версії почутий ритм потрібно спочатку перекласти в блок-макет, а потім у рух (наприклад, стрибки, повороти, присідання).

*Слухайте і вибирайте.* Учитель влаштовує дві різні послідовності блоків, а потім натискає на ритм, відповідний одному з них. Завдання дитини - вказати правильний ряд блоків.

*Хто це?* Учитель дає коротке речення і діти повторюють його по черзі. Вибрана дитина сідає посеред кола і заплющує очі. Її завдання буде розпізнати, хто голосно повторив речення, і, не дивлячись на нього, вказати напрямком, з якого слова прийшли.

*Порахуйте слова у реченні.* Ми показуємо дитині кілька картинок і просимо їх вибрати одну з них і коротко розповімо, що він бачить. Вчитель підсумовує вислів малюка одним реченням, наприклад, «Білочка збирає горіхи на зиму». Потім дитина влаштовує стільки блоків, скільки може почути слова в цьому реченні. Не забудьте розташувати блоки зліва направо. Нарешті, дитина рахує елементи, щоб визначити, скільки слів у реченні. Під час підрахунку також вказуйте блоки зліва направо. Під час гри варто мінятися ролями - дитина дає речення, а вчитель упорядковує блоки.

*Перерахування складів.* Учитель готує набір малюнків із зображенням предметів, назва яких складається з одного, двох, трьох чи чотирьох складів, та ящики з цифрами від 1 до 4 (ящики повинні бути досить великими, щоб малюнки вміщувалися під номерами). Ми надаємо дитині на вибір декілька однозначних картинок, таких як: лев, курка, колиска, лепрекон, ваза, порох, будинок ... Шляхом складеного аналізу вибраного слова дитина вказує послідовно скриньки з відповідними номерами. На прикладі слова "колиска" вони будуть: "ко" - картонна коробка з однією, "бал" - картонна коробка з двома, "ска" - картонна коробка з трьома. На останньому картоні із зазначенням складу, з якого складу складається слово, дитина залишає малюнок. Ми повторюємо задоволення, поки не будуть використані всі зображення. Нарешті, дитина може порахувати, скільки слів складають один, два, три та чотири склади. Він також може судити, яких найбільше, а яких найменше чи однакових.

*Game Гра в інтелект.* Готуємо велику кількість тематичних картинок з різних категорій, наприклад, рослини, тварини, іграшки, транспортні засоби, одяг, предмети з кухні, ванної кімнати тощо, і стільки картонних дощок, скільки є учасників гри. На великому колі пишемо літери алфавіту, посередині прикладаємо стрілку, що рухається. Вибраємо категорію. Діти по черзі перевертають стрілку, а ця вказує букву, на якій повинні починатися слова в ігровій частині. Кожен з них влаштовує відповідні малюнки на своїй дошці.

*Тренуйтеся.* Учитель розгортає перед дитиною ряд чистих прямокутних коробок. Це вагони поїздів. Поруч - картонні коробки із зображеннями різних товарів, які можна перевезти залізницею. Залежно від інструкції, дитина має шукати та розміщувати у вагонах зображення (товари), ім'я яких починається, закінчується або має певний звук усередині, наприклад, "р". Діти також можуть додати назви товарів, яких немає на малюнку, але які відповідають певній умові.

## 2) **вправи на візуальний аналіз та синтез**

*Гра в кольори.* Учитель надає колір, і діти повинні якомога швидше торкнутися кольору даного кольору. Перед грою кожна дитина вибирає будь-яку позицію з різнокольоровими картинками. Можна навіть влаштувати змагання - кому вдасться знайти найменший елемент у заданому кольорі?

*Модний детектив.* Дитина уважно дивиться на колегу, вказану вчителем, а потім коротко обертається. Протягом цього часу вчитель допомагає глядачеві змінити деталь в одязі, наприклад, розстібнути кнопку, закатати рукави або зняти светр. Повернувшись і знову подивившись на колегу, дитина повинна заявити, що змінилося у його зовнішності.

*У світі рукавичок та / або шкарпеток.* Ми кладемо багато пар рукавичок та / або шкарпеток у велику коробку; завдання дитини - сортувати їх за парами. Крім того, ми можемо спільно подумати про те, чиї рукавички можуть бути (дитячі, шкіряні, вовняні, зимові, лижні, господарські, хірургічні, кухонні) або шкарпетки (маленькі, великі, вовняні, кольорові, чорні).

*Play Гра в тіні.* Діти сидять навпроти білої стіни, за ними стоїть світильник. Направляючи промінь світла на стіну, вчитель ставить перед світильником різні предмети, щоб вони кидали тінь. Він починає зі знайомих іграшок із кімнати, поступово представляючи нові, менш очевидні предмети. При необхідності це може звузити сферу пошуку, сказавши, наприклад, "Це звичайна річ на кухні". Завдання дітей - відгадати, який предмет кидав тінь.

*Нове прибирання.* Протягом дня, коли діти виходять із кімнати, ми міняємо місце кількох іграшок та обладнання. Після повернення дітей ми запитуємо: "Чи щось змінилося в нашій кімнаті, чи бачите ви різницю?" Завдання дітей - знайти наших начальників і поставити їх на місце.

*Майстер сприйнятливості.* Учитель розставляє кілька предметів чи малюнків поспіль, на які дитина пильно дивиться. Потім ці речі покриваються шарфом, а завдання малюка - пригадати зі своєї пам'яті правильний порядок.

## 3) **вправи на координацію зору і рук**

*Жонглер.* Потрібні маленькі гімнастичні сумки або м'ячі - по одному для кожної дитини. Для початку просто практикуйте спосіб кидання так, щоб м'яч «впав» у вашу руку. Наступний рівень ініціації - кидок та захоплення один раз правою рукою та один раз лівою рукою.

*Щур.* Діти вишикуються, вчитель стоїть посередині і обертається пропускаючим мотузкою або мотузкою, тримаючи її прямо біля підлоги. Завдання дітей - перестрибнути через струну.

*Передайте його.* Діти вишикуються в два ряди, їхнє завдання - якнайшвидше передати мішок другові, що стоїть позаду. Гра триває до тих пір, поки сумки з контейнера, що стоїть перед першою дитиною, не опиняться в контейнері за останньою людиною в ряду.

*Палець на піску.* Завдання дітей малювати на будь-яку чи задану тему, дерев'яною паличкою або крейдою на асфальті, бруківці. Малювання із застосуванням густих пензлів та води дає дивовижні ефекти.

*Що це? Хто це? Що робить?* Дитина малює картонну коробку із зображенням тварини (наприклад, лева), діяльності (наприклад, підвішування одягу) або предметів побуту (наприклад, зубних щіток). Його завдання - представити картину рухом і жестом. Також варто повернутися до, можливо, вже забутих, але все ж улюблених та корисних вправ на координацію, таких як стрибки з капелюхів, бліх чи шахові фігури. Вищезазначені приклади завдань, вправ та ігор для поліпшення зорового сприйняття, слухової та зорової координації, що проводяться регулярно в дитячому садку, дають дитині шанс, що у п'ятирічному віці він буде готовий навчитися писати та читати, а може навіть починати успішно цей процес.

*Додаток підготовлений автором на основі ознайомлення з досвідом роботи Марії Рослер - педагога навчально-виховного комплексу селища Ново Село (Республіка Польща)*

**Додаток Б-3**  
**Фрагменти методичного видання для вчителів**  
**«Książka Nauczyciela» cz. 4 (для шестирічок)**

Представлено фрагменти методичного посібника «Діти в дії. Книга вчителя. Частина 4» (2019), який включає робочий план, сценарії денних занять, сценарії музичної діяльності, пісні та набори гімнастичних вправ.

Крім програми педагогічної роботи з дітьми шестирічного віку, видання містить компакт-диски з піснями, акомпанементами та піснями для прослуховування, а також дидактичні дошки, спеціально розроблені для серії «Діти в дії».

Елементами пакету для дитини є: «Karty pracy» і «Wurprawka» - навчальні посібники для багаторазового використання, серед яких матеріали для підтримки дітей у навчанні читати та рахувати, а також художні проекти.

Особлива увага приділяється карткам для книги «Litery» - буклету, який діти самостійно виготовляють протягом року.

Пакет дидактичних матеріалів для вчителя спрямований на реалізацію завдання всебічного розвитку дитини та відповідає усім напрямам діючої основної навчальної програми. Значна увагу приділена підтримці емоційного та соціального розвитку дітей.

План роботи, сценарії занять та робочі картки розроблені так, щоб вони могли змінювати зміст залежно від рівня розвитку дітей у певній групі, їх можливостей, різних обставин чи можливостей у дитячому садку. Це лише пропозиції, які не обмежують творчість дитини чи вчителя. Вчитель може вільно змінювати порядок занять, вплітати свої ідеї, звертаючи увагу на активізацію дитини в усіх сферах.

Кожен тиждень - це одне тематичне коло з п'яти тем, і кожен день розділений для ранкових, основних та післяобідніх занять. Ранкові заняття зазвичай включають фізичні чи музичні ігри - моторна, логопедична, графотомоторна чи інша діяльність, що знайомить дітей із темою дня. Основні заняття - це зазвичай дидактичні ігри, дослідницькі ігри, заняття з переважанням польського, математичного чи художнього змісту, гімнастичні вправи, а також музичні заняття та пісенне навчання.

Посібник пропонує широкий вибір додаткових текстів, приклади запитань та команд, набори гімнастичних вправ, пов'язаних із темою дня та ідеї цікавих занять з мистецтва та будівництва. Післяобідні заняття підсумовують день; - це час фізичних, драматичних і малих художніх творів і релаксаційних ігор. Спеціально виділено окремі заняття, які слід проводити в саду.

У зв'язку з тим, що кожен дитячий садок має свою специфіку і повинен враховувати потреби та очікування вихованців та їх батьків, сценарії, які містяться в цій публікації, не містять пропозицій уроків з іноземних мов чи матеріалів, що дозволяють підготувати дітей до використання мови національної чи етнічної меншини чи регіональної мови. У цих районах автори залишили свободу вибору закладу та вчителів, частково батькам - вони несуть відповідальність за вибір сучасної іноземної мови та методики проведення занять.

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела: Książka Nauczyciela, 2019.*

## Додаток Б-3.1

Копія титульної сторінки методичного видання для вчителів  
«Książka Nauczyciela» cz. 4 (для шестирічок)

# Książka Nauczyciela



## Dzieciaki w akcji

sześciolatki

nowa  
era



**Додаток Б-3.2**  
**Копії сторінок «Зміст» методичного видання для вчителів**  
**«Książka Nauczyciela» cz. 4 (для шестирічок)**

## Spis treści

|   |     |
|---|-----|
| <b>Wstęp</b> .....  | 6   |
| <b>Plan pracy wychowawczo-dydaktycznej</b> (tematy dni 146.–195.) .....           | 7   |
| <b>Scenariusze zajęć</b> (tematy dni 146.–195.)                                   |     |
| <b>Terapeuta SI radzi: Przetrwale odruchy i ich wpływ na rozwój dziecka</b> ..... | 67  |
| <b>Jak mądrze korzystać z technologii?</b> (3. tydzień kwietnia) .....            | 68  |
| 146. Pośród multimediiów .....  | 70  |
| 147. Mądrze korzystamy z komputerów i tabletów .....                              | 72  |
| 148. Ach, ta telewizja .....  | 75  |
| 149. W świecie gier komputerowych .....   | 77  |
| 150. Tworzymy własne programy telewizyjne .....                                   | 81  |
| <b>Psycholog radzi: Wzmacnianie odporności psychicznej dziecka</b> .....          | 83  |
| <b>Mali odkrywcy</b> (4. tydzień kwietnia) .....                                  | 85  |
| 151. Jak najlepiej spędzać wolny czas? .....                                      | 86  |
| 152. Mali odkrywcy bawią się w detektywów .....                                   | 89  |
| 153. Dzieciaki odkrywają świat .....  | 92  |
| 154. Mali odkrywcy wymyślają różne zabawy .....                                   | 95  |
| 155. Nasze małe i duże odkrycia .....   | 97  |
| <b>Logopeda radzi: Przyczyna i skutek</b> .....                                   | 99  |
| <b>Nasze ulubione książki</b> (1. tydzień maja) .....                             | 100 |
| 156. Idziemy na baśniowy bal .....  | 101 |
| 157. Opowiadamy nasze ulubione bajki .....  | 105 |
| 158. Czytamy nasze ulubione bajki .....   | 107 |
| 159. Z wizytą w bibliotece .....  | 109 |
| 160. Nasza grupowa biblioteczka .....   | 111 |
| <b>Terapeuta SI radzi: Koordynacja wzrokowo-ruchowa</b> .....                     | 114 |
| <b>Zawody naszych rodziców</b> (2. tydzień maja) .....                            | 115 |
| 161. Kto buduje dom? .....  | 117 |
| 162. Kto szyje ubrania? .....   | 120 |
| 163. Jest tyle ciekawych zawodów na świecie! .....                                | 122 |
| 164. Kiedy książkę kupujemy, pisarzowi dziękujemy! .....                          | 124 |
| 165. Wielki turniej o zawodach .....  | 126 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Psycholog radzi: Jak przygotować dziecko na rozwód rodziców?</b> ..... | 130 |
| <b>Mama jest najważniejsza (3. tydzień maja)</b> .....                    | 132 |
| 166. Moja mama ratownicza .....   | 133 |
| 167. Moja mama czarodziejka.....  | 136 |
| 168. Moja mama jubilatka .....  | 139 |
| 169. Moja mama detektyw .....   | 142 |
| 170. Razem z moją mamą .....  | 144 |
| <b>Logopeda radzi: Gotowość szkolna</b> .....                             | 147 |
| <b>Duże i małe rodziny w akcji (4. tydzień maja)</b> .....                | 148 |
| 171. Rodziny duże, rodziny małe – wszystkie wspaniałe .....               | 149 |
| 172. Kuchenne przygody dla zdrowia i urody .....                          | 151 |
| 173. Razem z mamą, razem z tatą .....                                     | 153 |
| 174. Wkoło naszego podwórka domów stoi czwórka .....                      | 155 |
| 175. Dom naszych marzeń .....   | 157 |
| <b>Terapeuta SI radzi: Terapia ręki</b> .....                             | 160 |
| <b>Sporty letnie (1. tydzień czerwca)</b> .....                           | 162 |
| 176. Warto być wysportowanym .....  | 163 |
| 177. Skaczemy, pływamy, biegamy... ..                                     | 164 |
| 178. Zabawy na placu zabaw .....  | 167 |
| 179. Rozwiązujemy łamigłówki matematyczne .....                           | 169 |
| 180. Letnia olimpiada .....   | 170 |
| <b>Wyjątkowe smaki lata (2. tydzień czerwca)</b> .....                    | 172 |
| 181. Lato daje nam zdrowie .....  | 173 |
| 182. Lato, lato wszędzie .....  | 174 |
| 183. Zdrowo się odżywiamy .....   | 177 |
| 184. Opiekujemy się ogrodem .....   | 179 |
| 185. Letnia sałatka .....   | 181 |
| <b>Zwierzęta na wsi i w domu (3. tydzień czerwca)</b> .....               | 183 |
| 186. Co słychać w gospodarstwie .....                                     | 184 |
| 187. Literkowa farma .....  | 186 |
| 188. Bez zwierząt świat byłby smutny .....                                | 188 |
| 189. Przeliczamy zwierzęta w gospodarstwie wiejskim .....                 | 190 |
| 190. Zwierzęta wokół nas .....  | 192 |
| <b>Wkrótce wakacje! (4. tydzień czerwca)</b> .....                        | 195 |
| 191. Lato zaprasza nas do zabawy .....                                    | 196 |
| 192. Wakacji nadszedł czas .....  | 197 |
| 193. Już lato woła nas .....  | 199 |
| 194. Wakacyjna matematyka .....   | 201 |
| 195. Żegnaj, przedszkole! .....   | 202 |

## Zestawy ćwiczeń gimnastycznych

|  |     |
|--|-----|
| Zestaw LIII: Ćwiczenia ogólnorozwojowe .....                     | 205 |
| Zestaw LIV: Pokonaj strach! .....                                | 205 |
| Zestaw LV: W poszukiwaniu kwiatu paproci .....                   | 206 |
| Zestaw LVI: Ćwiczenia ogólnorozwojowe .....                      | 207 |
| Zestaw LVII: Ćwiczenia ogólnorozwojowe .....                     | 208 |
| Zestaw LVIII: Ćwiczenia ogólnorozwojowe .....                    | 209 |
| Zestaw LIX: Ćwiczenia ogólnorozwojowe .....                      | 210 |
| Zestaw LX: Kto pracuje na budowie? .....                         | 210 |
| Zestaw LXI: Ulubione zabawy naszych dziadków i pradziadków ..... | 211 |
| Zestaw LXII: Raz, dwa, trzy, teraz głos masz ty... .....         | 212 |
| Zestaw LXIII: Ćwiczenia ogólnorozwojowe .....                    | 213 |
| Zestaw LXIV: Ćwiczenia ogólnorozwojowe .....                     | 214 |
| Zestaw LXV: Jak przegrać, to w uczciwej walce .....              | 215 |
| Zestaw LXVI: Obwód stacyjny .....                                | 216 |
| Zestaw LXVII: Obwód ćwiczebny .....                              | 216 |
| Zestaw LXVIII: Mieszkańcy łąki .....                             | 217 |
| Zestaw LXIX: W wiejskiej zagrodzie .....                         | 218 |
| Zestaw LXX: Wędrówki wzdłuż Wisły .....                          | 219 |

## Scenariusze zajęć muzycznych

|  |     |
|--|-----|
| Zabawy z rytmem (4. tydzień kwietnia) .....                    | 225 |
| Baśnie, bajki, bajeczki (1. tydzień maja) .....                | 225 |
| Uśmiechnięta muzyka (2. tydzień maja) .....                    | 226 |
| Mamo, tato przecież wiecie... (3. tydzień maja) .....          | 227 |
| Zasiali górale – zabawy i tańce ludowe (4. tydzień maja) ..... | 228 |
| Zabawy na słońce i deszcz (1. tydzień czerwca) .....           | 229 |
| Zagrajcie mi szota... (2. tydzień czerwca) .....               | 230 |
| Na wsi (3. tydzień czerwca) .....                              | 231 |
| Hurra! Wakacje! (4. tydzień czerwca) .....                     | 231 |

## Piosenki (zapis nutowy i teksty)

|  |     |
|--|-----|
| Kraina czarów • CD 1 nr 24 .....       | 234 |
| Mamo, tato • CD 1 nr 23 .....          | 235 |
| Letni deszcz • CD 1 nr 25 .....        | 237 |
| Żegnamy przedszkole • CD 1 nr 26 ..... | 239 |

## Додаток Б-3.3

Копія сторінки тематичного планування навчально-виховної роботи з шестирічками в дошкільних закладах (посібник «Książka Nauczyciela» cz. 4)

## Plan pracy wychowawczo-dydaktycznej

### Kwiecień • Krąg tematyczny: Jak mądrze korzystać z technologii?

#### Cele ogólne

##### Obszar fizyczny

- wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka sprzyjającej nabywaniu doświadczeń w fizycznym obszarze jego rozwoju
- rozwijanie sprawności ruchowej poprzez zabawy ruchowe i ćwiczenia gimnastyczne
- doskonalenie umiejętności sprawnego posługiwania się ołówkiem, kredką, mazakami, nożyczkami
- inicjowanie zabaw konstrukcyjnych

##### Obszar emocjonalny

- kształtowanie poczucia odpowiedzialności i samokontroli w korzystaniu z urządzeń multimedialnych
- rozwijanie umiejętności rozpoznawania i nazywania uczuć, jakie towarzyszą dziecku w kontakcie ze sztuką – filmem
- wdrażanie do podejmowania nowych wyzwań, inicjatyw
- wdrażanie do wyrażania swoich emocji podczas tworzenia i oglądania występów

##### Obszar społeczny

- poznawanie techniki stworzonej przez człowieka ułatwiającej mu życie
- przygotowanie do bezpiecznego korzystania z multimedii
- wyrabianie gotowości do współdziałania z innymi, radzenia sobie z odpowiedzialnością za podjęte działania

##### Obszar poznawczy

- rozumienie znaczenia nowoczesnych technologii, zwrócenie uwagi na ich wartości i zagrożenia

- wyrażanie ekspresji twórczej podczas organizowania programów telewizyjnych i redagowania gazetki przedszkolaka
- wdrażanie do czytania sylab i wyrazów
- rozwijanie umiejętności czytania prostych tekstów złożonych z poznanych liter
- rozwijanie umiejętności czytania globalnego

#### Ćwiczenia poranne

- Zestaw „Bawimy się gazetami”

#### Zabawy ruchowe

- „Maszyna” – zabawa twórcza
- „Przewody telefoniczne” – zabawa orientacyjno-porządkowa
- „Programujemy roboty” – chodzenie pod dyktando
- „Klik – słuchaj co zrobić” – zabawa ruchowa
- „W sieci” – zabawa bieżna
- „Stopklatka!” – zabawa dramatyczna
- „Żabka” – zabawa skoczna, naśladowcza

#### Ćwiczenia gimnastyczne

- Zestaw LIII
- Zestaw LIV

**Uwaga!** Na poniedziałek dzieci przynoszą czasopisma dziecięce.

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела: Książka Nauczyciela, 2019.

**Додаток Б-3.4**  
**Копія сторінки тематичного планування-схеми**  
**навчально-виховної роботи з шестирічками в дошкільних закладах**  
**( посібник «Książka Nauczyciela» cz. 4)**

| <b>Temat 146.: Pośród multimediiów</b>  |   |   |
|---|---|---|
| Sytuacje edukacyjne/Zapisy do dziennika*  | Oczekiwane osiągnięcia dziecka  | Środki dydaktyczne  |
| <p><b>I.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Jak spędziłem weekend?” – swobodne rozmowy z dziećmi na temat zajęć i zabaw</li> <li>• „Czasopisma dziecięce” – przegląd prasy dziecięcej, segregowanie według rodzaju, wyposażanie przedszkolnej biblioteczki</li> <li>• „Bawiny się gazetami” – zestaw ćwiczeń porannych</li> </ul> <p><b>II.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Multimedia” – rozwiązywanie zagadek o urządzeniach elektronicznych, wskazywanie sposobów korzystania z multimediiów („Karty pracy”)</li> <li>• „W sieci” – zabawa bieżna</li> <li>• „Mój kolega komputer” – słuchanie wiersza Stanisława Karaszewskiego, rozmowa na temat treści, podkreślenie wartości przyjaźni, więzi uczuciowych z ludźmi</li> </ul> <p><b>III.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Klik – słuchaj, co zrobić” – zabawa ruchowa</li> <li>• „Poznajemy komputer” – założenie kącika komputerowego, przyporządkowanie wyrazów do globalnego czytania</li> <li>• „Zabawa w kąciku komputerowym” – praktyczne korzystanie z komputera</li> </ul> <p><b>W ogrodzie:</b> Spacer po ogrodzie – obserwowanie młodych liści, pąków, kwiatów; Zabawy ruchowe – gra w klasy, skakanie na skakance</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– wypowiada się na temat sposobów spędzania czasu wolnego IV.2.</li> <li>– ogląda czasopisma dziecięce, wskazuje tematy, które były w nich najbardziej interesujące IV.19.</li> <li>– segreguje czasopisma według rodzaju, korzysta z nich w kąciku książki IV.19, IV.12.</li> <li>– aktywnie uczestniczy w ćwiczeniach porannych I.5.</li> <li>– zna nowoczesne urządzenia IV.19.</li> <li>– rozwiązuje zagadki o urządzeniach multimedialnych IV.19, IV.5.</li> <li>– wymienia sposoby korzystania z multimediiów IV.19.</li> <li>– uczestniczy w zabawie ruchowej I.5.</li> <li>– określa morał wiersza podkreślający wartość przyjaźni III.6.</li> <li>– uczestniczy w zabawie ruchowej I.5.</li> <li>– przyporządkowuje napisy do globalnego czytania odpowiednim częściom zestawu komputerowego IV.4.</li> <li>– samodzielnie korzysta z komputera IV.19.</li> </ul> | <p>KP4 s. 3, czasopisma dziecięce przyniesione przez dzieci z domu, np. „Świerszczyk”, kącik książki, ilustracje przedstawiające urządzenia elektroniczne, komputer lub laptop, gry komputerowe, monitor, klawiatura, głośniki, drukarka, napisy do globalnego czytania określające poszczególne części zestawu komputerowego, kredki</p> |

\* Zapisy do dziennika są dostępne na stronie [www.dlanauczyciela.pl](http://www.dlanauczyciela.pl)

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела: Książka Nauczyciela, 2019.*

## Додаток Б-3.5

Копії сторінок з конспектами занять з шестирічками в дошкільних закладах  
(посібник «Książka Nauczyciela» cz. 4)

## Temat 146.: Pośród multimedialnych

## Cele

## Dziecko:

- wypowiada się na temat sposobów spędzania czasu wolnego
- ogląda czasopisma dziecięce, wskazuje interesujące tematy
- segreguje czasopisma według rodzaju, korzysta z nich w kątku książki
- zna nowoczesne technologie i środki przekazywania informacji
- rozwiązuje zagadki o urządzeniach multimedialnych
- wymienia sposoby korzystania z multimedialnych
- rozumie i docenia wartość przyjaźni
- przyporządkowuje napisy do globalnego czytania do odpowiednich części zestawu komputerowego

## Zajęcia poranne

- **Jak spędziłem/spędziłam weekend?** – swobodne rozmowy.

Dzieci opowiadają, jak spędziły dni wolne, w co się bawiły, jakie były ich ulubione zajęcia, czy korzystały z urządzeń elektronicznych, w jaki sposób. Dzieci wymieniają urządzenia, np. komputer, laptop, telewizor, smartfon, opowiadają w jaki sposób z nich korzystały. Nauczyciel podsumowuje rozmowę i wymienia jeszcze raz wszystkie urządzenia.

- **Czasopisma dziecięce** – przegląd prasy dziecięcej.

Dzieci prezentują przyniesione na zajęcia czasopisma dziecięce, podają tytuły, a także treści, które w nich się znajdują, wskazują również tematy, które je najbardziej zaciekały i są ich ulubionymi. Wśród przyniesionych egzemplarzy może znaleźć się np. „Świerszczyk”. Nauczyciel opowiada kilka słów o „Świerszczyku”, który był towarzyszem zabaw wielu dzieci, bowiem jego pierwszy numer ukazał się już w 1945 roku, a jego tytuł wymyśliła znana pisarka, Ewa Szelburg-Zarembina. Grający za kominem świerszcz miał być symbolem tego, co wiele dzieci utraciło w wojennej zawierusze – ciepła rodzinnego domu. Nauczyciel pokazuje, iż czasopismo zawiera teksty do czytania, zagadki, gry, różnego rodzaju ćwiczenia itp. Dzieci segregują czasopisma według tytułów i umieszczają je w kątku książki.

**Środki dydaktyczne:** czasopisma dziecięce przyniesione przez dzieci z domu, np. „Świerszczyk” (uwaga – czasopisma nie mogą zawierać treści dotyczących przemocy ani innych nieodpowiednich dla dzieci)

- **Bawimy się gazetami** – zestaw ćwiczeń porannych.

## Zajęcia główne

- **Multimedia** – rozwiązywanie zagadek o urządzeniach, karta pracy.

Nauczyciel czyta zagadki, dzieci podają rozwiązania. Po udzieleniu odpowiedzi dziecko zawiesza odpowiednią ilustrację na tablicy.

*Włącz go, a wnet ci pokaże  
Bajki, filmy, mnóstwo zdarzeń.*

*Taka jego jest robota –*

*Bawić cię... gdy masz pilota.*

(telewizor)

*Papierowa, pełna wieści,*

*Których setki w sobie mieści.*

*Ma też wersję w internecie.*

*O czym mowa? O...*

(gazecie)

*Dziś powszechnie urządzenia,*

*Kiedyś nie do pomyslenia*

*Żeby ludzie z wielkiej dali,*

*Przez coś z sobą rozmawiali.*

(telefon)

*Gra piosenki, czasem gada,*

*Czasem bajki opowiada.*

*Możesz słuchać, gdy ma rację,*

*Lub po prostu zmienić stację.*

(radio)

*Gdy to, co masz w komputerze,*

*Chcesz zobaczyć na papierze,*

*Ona chętnie ci pomoże,*

*Czarno-biało lub w kolorze.*

(drukarka)

*Tadeusz Baranowski*

Nauczyciel pyta dzieci, co to jest urządzenie multimedialne i do czego służy. Wspólnie z dziećmi wyjaśnia, iż multimedia stanowią połączenie kilku różnych form przekazu informacji: tekstów, dźwięku, obrazów, ruchu, filmu, a służą do przekazywania informacji między ludźmi. Pyta dzieci, jakie jeszcze urządzenia znają (np. tablety, komór-

ki). Przypomina również o czasopismach, które są zaliczane do mediów drukowanych.

W „Kartach pracy” dzieci patrzą na zdjęcia i opowiadają, jak dzieci i ich rodzice korzystają z różnych mediów, np. słuchają audiobooków przez słuchawki, kupują bilety do kina przez telefon, rozmawiają przez komunikator, czytają czasopisma, bawią się przy programie telewizyjnym. Dzieci stawiają znak „+” przy sytuacjach, które im się przydarzyły, a znak „-” przy sytuacjach, z którymi się nie zetknęły. Następnie rysują w pustym okienku jeszcze inny sposób, w jaki korzystają z mediów.

**Środki dydaktyczne:** KP4 s. 3, ilustracje przedstawiające urządzenia elektroniczne, kredki

- **W sieci** – zabawa bieżna.
- **Mój kolega komputer** – słuchanie wiersza Stanisława Karaszewskiego.

### **Mój kolega komputer**

*Mam komputer supernowy  
Z monitorem kolorowym,  
Klawiaturą, stacją dysków  
I malutką, zwinną myszką!  
Mój komputer, mój komputer,  
On jest super, super, super!  
On najlepszym jest kolegą,  
Nie potrzeba mi innego!  
Och! Ach! Och! Ach!  
To najlepszy kumpel w grach!  
Nagle! – rety! Co się dzieje!  
W komputerze coś szaleje,  
Wirus groźny niesłychanie  
Pożarł program, połknął pamięć!  
Wirus popsuł mi komputer,  
Już komputer nie jest super!  
Ale za to mam dobrego,  
Mam kolegę prawdziwego!  
Och! Ach! Och! Ach!  
To najlepszy kumpel w grach!*

Źródło: <http://przedszkolowo.pl/strefa-nauczyciela/wiersze,moj-kolega-komputer,49> (dostęp 27 września 2018 r.)

Rozmowa na temat treści wiersza: *O czym był wiersz? Kto opowiada w wierszu o swoim komputerze? Jak wyglądał komputer chłopca? Co jest potrzebne, aby korzystać z komputera? Czym był dla chłopca komputer? Dlaczego nazwał go najlepszym kolegą? Co się stało, gdy komputer się zepsuł? Czy komputer może zastąpić prawdziwego kolegę? Lepiej mieć superkomputer, czy prawdziwego przyjaciela?.* Dzieci odpowiadają na pytania, wskazują, że warto mieć prawdziwych przyjaciół, wymieniają zalety wspólnego spędzania czasu, wzajemnej pomocy.

## Zajęcia popołudniowe

- **Klik – słuchaj, co zrobić** – zabawa ruchowa.
- **Poznajemy komputer** – założenie kącika komputerowego.

Dzieci oglądają zestaw komputerowy: komputer, klawiaturę, myszkę, monitor, drukarkę, głośniki, gry edukacyjne. Omawiają funkcje wszystkich elementów zestawu. Nauczyciel wprowadza wyrazy do globalnego czytania; oznacza nimi odpowiednie elementy zestawu komputerowego. Nauczyciel zwraca uwagę, że komputer nie służy tylko do zabawy. Przede wszystkim można dzięki niemu zdobywać wiedzę (internet, gry edukacyjne, filmy dokumentalne), rozmawiać i widywać się z przyjaciółmi, rodziną nawet jeśli mieszkają bardzo daleko (programy do rozmów video), odwiedzać ciekawe miejsca, takie jak muzea, galerie sztuki, parki krajobrazowe (wirtualne zwiedzanie), podglądać dzikie zwierzęta (filmy udostępniane przez leśnictwa i przyrodników, bezpośrednio z kamer w plenerze) oraz pisać, czytać, rysować, projektować czy programować.

**Środki dydaktyczne:** komputer lub laptop, gry komputerowe, monitor, klawiatura, myszka, głośniki, drukarka, napisy do globalnego czytania określające poszczególne części zestawu komputerowego

- **Zabawa w kąciku komputerowym** – praktyczne korzystanie z komputera.

Dzieci przestrzegają zasad bezpiecznego użytkowania, szczególnie dotyczących prawidłowej pozycji, odległości od monitora oraz czasu spędzanego przed ekranem. Grają w dostępne gry edukacyjne, próbują pisać wyrazy, kolorują, rysują.

## W ogrodzie

- **Spacer po ogrodzie** – obserwowanie młodych liści, pąków, kwiatów.
- **Zabawy ruchowe** – gra w klasy, skakanie na skakance.

## Propozycje dodatkowe

- Oglądanie czasopism dla dzieci, rozwiązywanie zagadek, łamigłówek, próby czytania.
- Redagowanie gazetki przedszkolnej – wymyślenie tytułu, np. „Życie przedszkolaka”, „Wiadomości przedszkolaka”, określanie częstotliwości ukazywania się (tygodnik, dwutygodnik,

miesięcznik), przydzielenie zadań związanych z redagowaniem gazetki: opracowanie graficzne, spis treści, wymyślenie propozycji zadań educa-

cyjnych, np. kolorowanka, bajka, uzupełnian literowa, zadania matematyczne.

## Temat 147.: Mądrze korzystamy z komputerów i tabletów

### Cele

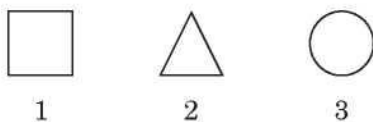
#### Dziecko:

- koduje i dekoduje umowne znaki, zastępując liczby liczmanami
- sprawnie dodaje w zakresie 10
- wypowiada się na temat korzystania z komputera
- słucha opowiadania i wypowiada się na temat jego treści
- dostrzega, że zwierzęta mają zdolność odczuwania, przejawia w stosunku do nich życzliwość i troskę
- wyjaśnia powiedzenie „Nie czyni drugiemu, co tobie niemiłe”
- układa wyrazy z liter
- czyta sylaby
- nazywa przedmioty na obrazkach, określa głoskę w nagłosie
- zna ciekawostki przyrodnicze z życia żab
- odgrywa scenki teatralne, wcielając się w określone role, wysuwa wnioski z zaprezentowanych scenek
- zna zasady bezpiecznego korzystania z komputera

### Zajęcia poranne

- **Jaką liczbę wskazuje komputer?** – zabawa matematyczna, kodowanie i dekodowanie, dodawanie w zakresie 10.

Każde dziecko otrzymuje kartkę w formacie A4 – to monitor komputera. Nauczyciel na tablicy – komputerze demonstracyjnym – prezentuje kod z kartoników w kształcie figur geometrycznych i cyfr. Jest on widoczny przez cały czas trwania zabawy, aż do momentu sprawdzenia. Może być np. taki:



Dzieci na swoich „monitorach” układają figury geometryczne zgodnie z podanym kodem (jeden kwadrat, dwa trójkąty, trzy koła).



Na pytanie, jaką liczbę pokazał komputer, dzieci zamiast odpowiedzi kładą na monitorze cyfrę 6. Nauczyciel sprawdza poprawność odczytania szyfru, a następnie powtarza zabawę, za każdym razem zwiększając poziom trudności zadania, np. kwadrat – 2, trójkąt – 2, koło – 6.

Wersja II. Nauczyciel podaje cyfrę, a dzieci układają figury.

Źródło: T. Fiutowska, J. Misiak, „Od A do Z – zabawy matematyczne i ciekawostki”, Didasko, Warszawa 199

**Środki dydaktyczne:** W. „Kolorowe klocki”, „Kartoniki z cyframi”

- **Bawimy się gazetami** – zestaw ćwiczeń porannych.

### Zajęcia główne

- **Lubię zabawy z komputerem** – rozmowy z dziećmi na temat korzystania z komputerów. Nauczyciel pyta dzieci, czy lubią zabawy z komputerem, do czego najczęściej go wykorzystują. Przypuszczalną odpowiedzią będą gry, bajki. Za prasza do wysłuchania opowiadania znalezione w internecie oraz zabaw z literkami wykonanych na komputerze.

#### Żaba

*Jak ja lubię żaby, zwłaszcza nieduże, zielone, z żółtymi brzuskami. Jedna taka mieszkała u dziadka w ogrodzie. Najczęściej siedziała w cie pod krzakiem, kumkała sobie, tapala muchy i wytrzeszczała oczy. Czasami tapala się w kałuż w której było więcej błota niż wody, ale żabie wca to nie przeszkadzało. Nazwałem ją Mundzia, bo nic innego do niej nie pasowało. Bardzo chciałem żeby Mundzia przychodziła do mnie, jak zawołać „kum, kum”, ale ona w ogóle mnie nie słuchała. Nie chciała też podawać łapy i ciągle uciekała, ja próbowałem powozić ją autkiem. A ja nie mogłem jej złapać, bo Mundzia była zielona, śliska i spry. Wreszcie upadłem na świetny pomysł. Znalazłem*



między kamyk i kawałek sznurka. Żaba, nie podejrzewając niczego, kumkała sobie pod krzakiem – tam ją dopadłem i przywiązałem jej do pleców kamyk. Był na tyle ciężki, że nie mogła już tak szybko przede mną uciekać. Wyglądała bardzo śmiesznie, jakby miała na grzbiecie plecak. Byłem z siebie niezwykle zadowolony.

– Do jutra, Mundziu! – zawołałem i pobiegłem do domu, bo zrobiło się późno.

Oczywiście opowiedziałem o wszystkim dziadkowi i zdziwiłem się, że wcale mnie nie pochwalił.

Powiedział tylko:

– Idź już spać, wnusiu, a o żabie porozmawiamy jutro.

Jednak następnego dnia wcale nie miałem ochoty na rozmowy. Obudziłem się bardzo wcześnie, bo było mi okropnie niewygodnie. Coś było nie tak, ale nie wiedziałem co. Leżałem na brzuchu i czułem się tak, jakby na plecach usiadł mi stoń. Dopiero gdy z trudem wstałem, zobaczyłem, że do pleców mam przywiązany spory kamień. Od sznurka bolały mnie ramiona, ale nie mogłem rozwiązać węzła i pozbyć się ciężaru.

– Dziadku! Dziadku! – zawołałem. – Pomóż mi! Zdejmij to ze mnie!

– Dlaczego? – zdziwił się dziadek, który pojawił się w drzwiach mojego pokoju. – Przecież to świetny pomysł. Z takim kamieniem na plecach nigdzie mi nie uciekniesz.

Wtedy wszystko zrozumiałem. Chodziło o Mundzię.

– Zdejmę ci go za chwilę – obiecał dziadek – bo teraz pewnie spieszysz się do ogrodu. Ktoś tam na ciebie czeka. Prawda?

– Tak, ale... – Pobiegłem za dziadkiem, który wcale nie chciał słuchać tego, co miałem mu do powiedzenia. Kamień okropnie wierał mnie w plecy, gdy szukałem Mundzi. Wreszcie znalazłem ją pod krzakiem. Nie wyglądała najlepiej. Szybko rozwiązałem sznurek i wyrzuciłem kamyk za płot. Połałem żabkę wodą i zaniósłem na brzeg kałuży. Nie chciała kumkać, w błocie też taplała się niemrawo, w końcu schowała się gdzieś w trawie.

Wtedy dziadek rozwiązał sznurek i zdjął ze mnie kamień. Z trudem się wyprostowałem, a on wymasował mi plecy i powiedział:

– Mam nadzieję, że zapamiętasz sobie tę nauczkę, wnusiu.

– Oj, na pewno – jęknąłem.

– No, to teraz pora na śniadanie – stwierdził dziadek. Na szczęście o żabie już więcej nie wspomniał. Nie musiał, bo ja i tak nie mogłem przestać o niej myśleć. Bałem się, że obrażona poszła sobie do innego

ogrodu. Na szczęście po kilku dniach Mundziu pojawiła się pod krzakiem. Wytrzeszczyła na mnie oczy i powiedziała:

– Kum – co zabrzmiało jak „cześć”.

– Kum, Mundziu, kum – przywitałem się. – Fajnie, że jesteś, bo wiesz, ja nie chciałem ci zrobić nic złego – przyznałem zawstydzony. – I łapy też nie musisz podawać, jak nie chcesz. Tylko przychodź tu jak dawniej.

– Kum, kum – zgodziła się żaba i weszła do swojej kałuży.

– Dziadku, dziadku! Mundzia wróciła! – zawołałem i z radości okręciłem się na pięcie.

Nie mogłem tylko pojąć, dlaczego ona woli siedzieć w tym błocisku, zamiast pojeździć sobie swoją piękną, czerwoną wyścigówką. Przecież to jest najnowszy model z otwieranymi drzwiami i zapasowym kołem. Wszyscy koledzy mi jej zazdroszczą. Ale jak to wyttumaczyć żabie?

Źródło: Renata Piątkowska, „Piegowate opowiadania”, Wydawnictwo BIS

Nauczyciel rozmawia z dziećmi na temat opowiadania, zachęca dzieci do dzielenia się własnymi wnioskami. Przykładowe pytania: *Kto jest bohaterem opowiadania? Kim była Mundzia? Gdzie mieszkała żaba? Na jaki pomysł wpadł chłopiec? Jak czuła się żaba? Czy dziadek pochwalił zachowanie wnuczka? Co się stało następnego dnia? Dlaczego dziadek przywiązał kamień chłopcu? Czy znacie przysłowie „Nie czyń drugiemu, co tobie niemiłe”? Czy sprawdziło się ono w tym przypadku? Jak należy traktować zwierzęta? Jak zakończyła się przygoda żabki i chłopca? Co wiecie o żabach?.*

Po omówieniu utworu nauczyciel zaprasza dzieci do zabaw z literami, które przygotował na komputerze.

● Układamy wyrazy – zabawy z literami.

Dzieci pracują w parach, z liter znajdujących się Wyprawce układają wyrazy, najpierw krótkie, potem coraz dłuższe, np. ul, but, nora, kamyk.

● Żabki do stawu, żółwie na kamyk – zabawa dydaktyczna.

Nauczyciel rozkłada na dywanie sylwety żab oraz niebieskie kartki papieru imitujące staw. Na sylwetach stawów i w łapkach żab znajdują się sylaby z literą „u”, np. „lu”, „mu”, „ku”, „ul”, „un”, „up”. Obok rozkłada sylwety żółwi oraz kamyków, na których również znajdują się sylaby, ale z literą „e”, np. „es”, „et”, „ne”, „de”, „er”, „de”. Zadaniem dzieci jest wybranie obrazka z żabą lub żółwiem, odczyta-

nie sylaby i dobranie identycznej sylaby na sylwiecie stawu lub kamyka. Po zabawie dzieci wykonują zadanie na karcie pracy: nakleją sylaby na liście i kamienie według podanego kryterium, czytają sylaby w różnym tempie i łączą te same sylaby.

**Środki dydaktyczne:** KP4 s. 4, W „Litery”, sylwety żab i stawów z sylabami z literą „u”, np. lu, mu, ku, ul, un, up, sylwety żółwi i kamyków z sylabami z literą „e”, np. „es”, „et”, „ne”, „de”, „er”

■ **Żabka** – zabawa skoczna, naśladowcza.

■ **Literkowe tablety** – łączenie obrazków z literami.

Nauczyciel rozkłada na dywanie papierowe tablety, na których znajdują się wybrane spółgłoski, np. „p”, „m”, „h”, „d”, „s”, „z”, „t”, „r”. Każde dziecko otrzymuje jeden obrazek. Jego zadaniem jest podanie nazwy obrazka, pierwszej głoski i przyporządkowanie do określonego literowego tabletu. Np. obrazek z paczką trzeba położyć obok tabletu z literą „p”. W „Kartach pracy” dzieci nazywają obrazki, rysują pod każdym tyle kółek, ile jest sylab w jego nazwie oraz łączą obrazek z literą, którą rozpoczyna się jego nazwa.

**Środki dydaktyczne:** KP4 s. 5, papierowe tablety z literami, np.: „p”, „m”, „h”, „d”, „s”, „z”, „t”, „r” oraz obrazki, których nazwy rozpoczynają się tymi literami

■ **Ćwiczenia gimnastyczne** – zestaw LIII.

### Zajęcia popołudniowe

■ **Maszyna** – zabawa twórcza.

■ **Jak mądrze korzystać z komputera?** – zabawy dramowe.

Nauczyciel dzieli dzieci na cztery zespoły. Zadaniem każdego z nich jest przedstawienie scenki ukazującej wady lub zalety korzystania z komputera.

Scenka I. Dziecko gra na komputerze, przychodzi mama i woła na obiad, dziecko mówi: *Zaraz i dalej bawi się na komputerze, sytuacja powtarza się kilka razy, nawołuje tata, brat, dziecko ignoruje prośby i dalej gra.*

Scenka II. Dziecko gra na komputerze, przychodzi koleżdy i wszyscy razem wychodzą na podwórko, bawią się na powietrzu.

Scenka III. Nauczyciel zadaje dzieciom zadanie: poszukać informacji o życiu żab. Dzieci przychodzą do domu, zasiadają do komputera z mamą i szukają potrzebnych materiałów.

Scenka IV. Dziecko gra bardzo długo na komputerze, źle się czuje, boli je głowa, oczy. Idzie z rodzicem do okulisty.

Dzieci oceniają zachowania bohaterów scenek, wskazują, kto właściwie korzystał z komputera, a kto robił to w sposób niewłaściwy. Nauczyciel podsumowuje, że komputer ma zalety i wady. Zalety: pomaga w nauce, pozwala znaleźć informacje o świecie, wady: osłabia się wzrok, brak ruchu powoduje wady postawy, zbyt mało czasu poświęcamy na kontakty z ludźmi – rodzicami, kolegami, nie wychodzimy na podwórko.

Nauczyciel wspólnie z dziećmi określa zasady mądrego korzystania z komputera. Zapisuje je na arkuszu szarego papieru, a dzieci dorysowują piktogramy według własnego pomysłu. Przykładowe zasady:

- Komputer włącza tylko osoba dorosła.
- Czas poświęcony zabawie przy komputerze wynosi 15 minut.
- Przyjmujemy prawidłową postawę ciała podczas siedzenia przy komputerze.
- Utrzymujemy odpowiednią odległość oczu od monitora.
- Możemy grać tylko w gry przeznaczone dla dzieci.
- Nie wchodzimy na strony internetowe bez zgody i obecności rodziców.
- Gdy jest ładna pogoda, wybieramy pobyt na świeżym powietrzu, a nie na siedzenie przy komputerze.

**Środki dydaktyczne:** kącik komputerowy, akcesoria do zabaw dramatycznych, szary papier, mazaki, kredki

### W ogrodzie

■ **Idź zgodnie z podpowiedzią** – reagowanie na bodziec dotykowy.

Dzieci stają w parach, jedno za drugim. Osoba z tyłu kieruje dzieckiem z przodu, dając mu znaki poprzez dotknięcie lewego lub prawego ramienia – to informacja, w jakim kierunku należy iść.

■ **Gdzie jest żabka?** – wskazywanie źródła dźwięku.

Jedno dziecko chowa się w ogrodzie i naśladuje głośno kumkanie żaby. Zadaniem grupy jest uważnie słuchać i odnaleźć ukryte dziecko.

### Propozycje dodatkowe

■ **Poznanie litery „ż”, „Ż”**

**Cele:**

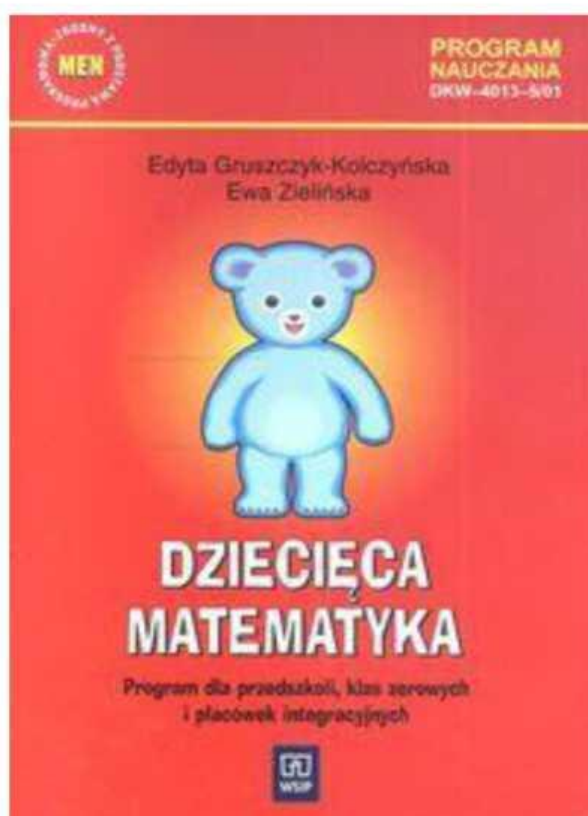
- rozpoznaje i nazywa wielką i małą literę „ż” IV.4.
- wysłuchuje głoskę „ż” w słowach IV.2.

Додаток Б-4  
Фрагменти підручника «Дитяча математика»  
Е. Грушик-Кольчинської, Е. Зелінської

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Ewa Zielińska

# Dziecięca matematyka.

Edukacja matematyczna dzieci w domu,  
w przedszkolu i szkole.



## Spis treści

|   |    |
|---|----|
| <b>1. Wstęp. Dlaczego warto zatroszczyć się o rozwój i edukację dzieci, nim rozpoczną naukę w szkole? Kilka słów o badaniach naukowych, na podstawie których opracowano ten podręcznik i zestaw pomocy do zajęć z dziećmi</b> ..... | 5  |
| <b>2. Co konkretnie trzeba kształtować w dziecięcym umyśle, aby dziecko było mądrzejsze, więcej wiedziało i lepiej liczyło? Program i ogólne wskazówki do prowadzenia zajęć z dziećmi</b> .....                                     | 9  |
| <b>3. Orientacja przestrzenna</b> .....   | 13 |
| 3.1. Jak rozwija się u dzieci rozumienie przestrzeni? .....   | 13 |
| 3.2. Kształtowanie świadomości schematu swego ciała .....   | 16 |
| 3.3. Rozwijanie zdolności do przyjmowania własnego punktu widzenia .....  | 19 |
| 3.4. Wdrażanie dzieci do rozpatrywania otoczenia z punktu widzenia drugiej osoby .....  | 21 |
| 3.5. Sytuacje, które pomagają dzieciom orientować się w otoczeniu z uwzględnieniem różnych przedmiotów .....  | 23 |
| 3.6. Ćwiczenia ułatwiające dzieciom orientację na kartce papieru .....  | 25 |
| 3.7. Orientacja przestrzenna w przedszkolu i w szkole; planowanie i prowadzenie zajęć .....   | 29 |
| <b>4. Rytm</b> .....  | 31 |
| 4.1. Jaką rolę pełnią rytmy w rozwoju dziecka? .....  | 31 |
| 4.2. Ćwiczenia rytmiczne sprzyjające dostrzeganiu regularności .....  | 32 |
| 4.3. Trening w przekładaniu zauważonych prawidłowości z jednej sytnacji na inną .....   | 34 |
| 4.4. Rytmiczna organizacja czasu .....  | 37 |
| 4.5. Planowanie i prowadzenie zajęć z dziećmi w przedszkolu oraz w szkole .....   | 42 |
| <b>5. Liczenie</b> .....  | 44 |
| 5.1. O rozwoju dziecięcego liczenia .....   | 44 |
| 5.2. Zabawy i zadania sprzyjające kształtowaniu umiejętności liczenia .....   | 46 |
| 5.3. Dodawanie i odejmowanie: od rachowania konkretnych przedmiotów, przez liczenie na palcach, do pamięciowego wyznaczania sumy i różnicy .....  | 50 |
| 5.4. Ćwiczenia i zabawy rozwijające umiejętność dodawania i odejmowania .....   | 52 |
| 5.5. Dziecięce liczenie; planowanie i organizowanie zajęć w przedszkolu oraz w szkole .....   | 54 |
| <b>6. O kształtowaniu pojęcia liczby i wspomaganie rozwoju operacyjnego rozumowania</b> .....   | 56 |
| 6.1. W jaki sposób w szkole nauczyciele kształtują pojęcie liczby naturalnej? .....   | 56 |
| 6.2. Operacyjne rozumowanie w rozwoju dziecka .....   | 60 |
| 6.3. Ćwiczenia wspomagające rozwój operacyjnego myślenia. Ustalanie stałości liczby elementów w zbiorze .....   | 62 |
| 6.4. Ćwiczenia wspomagające rozwój operacyjnego myślenia. Ustalanie równoliczności zbiorów przez przeliczanie i łączenie w pary .....   | 66 |
| 6.5. Ćwiczenia wspomagające rozwój operacyjnego myślenia. Ustawianie po kolei i numerowanie .....   | 69 |
| 6.6. Kształtowanie pojęcia liczby naturalnej; planowanie i prowadzenie zajęć w przedszkolu oraz w szkole .....  | 73 |
| <b>7. Mierzenie długości</b> .....  | 74 |
| 7.1. Jak rozwija się u dzieci rozumienie pomiaru długości? .....  | 74 |
| 7.2. Uczymy dzieci mierzyć: stopą za stopą, krokami, łokciem, dłonią, klocek, patykiem, sznurkiem .....   | 76 |
| 7.3. Doświadczenia pomagające dzieciom ustalać stałość długości .....   | 79 |
| 7.4. Czym dorośli mierzą długość? Zapoznanie z narzędziami pomiaru i pierwsze próby mierzenia długości .....  | 81 |
| 7.5. Pomiar długości; planowanie i organizacja zajęć w przedszkolu oraz w szkole .....  | 82 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>8. Klasyfikacja</b> .....   | 83  |
| 8.1. Jak kształtują się czynności umysłowe potrzebne dzieciom do tworzenia pojęć? .....  | 83  |
| 8.2. Wprowadzanie dzieci w sposoby segregowania i definiowania .....   | 87  |
| 8.3. Gry i zabawy rozwijające umiejętność klasyfikowania i definiowania .....  | 96  |
| 8.4. Klasyfikacja w przedszkolu i w szkole; planowanie i organizacja zajęć .....   | 100 |
| <b>9. Układanie i rozwiązywanie zadań arytmetycznych</b> .....   | 101 |
| 9.1. O czym trzeba wiedzieć, żeby uczyć dzieci układania i rozwiązywania zadań? .....  | 101 |
| 9.2. Organizowanie sytuacji życiowych, których pomyślne zakończenie wymaga liczenia .....                                      | 104 |
| 9.3. Układanie zadań do obrazków .....   | 104 |
| 9.4. Układanie zadań i rozwiązywanie ich z wykorzystaniem kasztanów, patyczków itd. ....                                       | 108 |
| 9.5. Układanie i rozwiązywanie zadań z liczydłkami .....   | 111 |
| 9.6. Układanie i rozwiązywanie zadań w przedszkolu i w szkole; planowanie<br>i organizacja zajęć .....                         | 113 |
| <b>10. Waga</b> .....  | 114 |
| 10.1. Dlaczego warto wyjaśniać dzieciom sens ważenia? .....  | 114 |
| 10.2. Jak wspólnie z dzieckiem skonstruować wagę? .....  | 116 |
| 10.3. Ile waży miś? Ile waży lalka? .....  | 117 |
| 10.4. O tym, kiedy jest coś lżejsze, a kiedy waży tyle samo .....  | 118 |
| 10.5. Waga i ważenie w przedszkolu i w szkole; planowanie i organizacja zajęć .....  | 118 |
| <b>11. Mierzenie płynów</b> .....  | 120 |
| 11.1. Co zrobić, aby dzieci wiedziały, że płynu jest tyle samo, chociaż po przelaniu<br>wydaje się go więcej albo mniej? ..... | 120 |
| 11.2. Ile to jest: 1 litr, 2 litry, pół litra? .....   | 123 |
| 11.3. Mierzenie płynów w przedszkolu i w szkole; planowanie i organizacja zajęć .....  | 124 |
| <b>12. Intuicje geometryczne</b> .....   | 125 |
| 12.1. O kształtowaniu pojęć geometrycznych w umysłach dzieci .....   | 125 |
| 12.2. Doświadczenia potrzebne dzieciom do uchwycenia tego, czym jest trójkąt,<br>prostokąt, kwadrat i koło .....               | 128 |
| 12.3. Efekt odbicia, obrotu i przesunięcia. Bawimy się lusterkiem, układamy szlaczki<br>i projektujemy ogrody .....            | 133 |
| 12.4. Kształtowanie intuicji geometrycznych w przedszkolu i w szkole; planowanie<br>i organizacja zajęć .....                  | 138 |
| <b>13. Konstruowanie gier przez dzieci i dla dzieci</b> .....  | 139 |
| 13.1. O potrzebie kształtowania odporności emocjonalnej u dzieci.<br>Także o rozwijaniu zdolności do wysiłku umysłowego .....  | 139 |
| 13.2. Konstruowanie gier-opowiadań .....   | 142 |
| 13.3. Tworzenie wariantów gier i zabaw z czynnościami matematycznymi .....   | 149 |
| 13.4. Gry w przedszkolu i w szkole; planowanie i organizacja zajęć .....   | 160 |
| <b>14. Zapisywanie czynności matematycznych</b> .....  | 162 |
| 14.1. O sposobach zapisywania czynności matematycznych przez sześciolatka .....  | 162 |
| 14.2. Wprowadzanie znaków +, - .....   | 163 |
| 14.3. Liczenie i układanie działań arytmetycznych .....  | 167 |
| 14.4. Zapisywanie czynności matematycznych grafami, kreskami itp. ....   | 172 |
| 14.5. Różne sposoby zapisywania czynności matematycznych w przedszkolu<br>i w szkole .....                                     | 174 |
| <b>15. Zakończenie, czyli o tym, co jeszcze jest ważne dla osiągnięcia szkolnych sukcesów</b> ..                               | 176 |
| <b>16. Bibliografia</b> .....  | 180 |



## 1. Wstęp

Dlaczego warto zatroszczyć się o rozwój i edukację dzieci,  
nim rozpoczną naukę w szkole?

Kilka słów o badaniach naukowych, na podstawie których  
opracowano ten podręcznik i zestaw pomocy do zajęć z dziećmi

Edukacją matematyczną dzieci interesuję się już ponad dwadzieścia lat: prowadzę badania naukowe i zajmuję się konkretnymi dziećmi, którym źle się wiedzie w szkole. Udało mi się ustalić przyczyny nadmiernych trudności w uczeniu się matematyki i opracować skuteczne metody przyścia dzieciom z pomocą<sup>1</sup>. Dzieci tych jest sporo: z mojego rozeznania wynika, że co czwarty uczeń nie potrafi sprostać wymaganiom stawianym na lekcjach matematyki w klasie I i II. W klasach starszych jest ich jeszcze więcej. Dzieje się tak dlatego, że nauka matematyki wymaga sporego wysiłku ze strony dziecka, a także fachowej wiedzy i wielkiej cierpliwości ze strony dorosłych.

**Czy tak być musi? Czy można zapewnić dziecku sukcesy w nauce matematyki?**

Szkolne nauczanie matematyki wymaga od dzieci rozumowania na odpowiednim poziomie i stosowania logiki, którą nazywa się operacyjną<sup>2</sup>. Ważne jest także, aby dzieci były odporne emocjonalnie i potrafiły zdobyć się na wysiłek intelektualny w sytuacjach trudnych i pełnych napięć. To, czy będą odnosić sukcesy, w dużej mierze zależy od poziomu opanowania umiejętności liczenia, wyznaczania wyniku dodawania i odejmowania w pamięci. Wszystko to - rozumowanie, odporność emocjonalną i umiejętności - można z powodzeniem kształtować, zanim dzieci rozpoczną naukę w szkole. Jest to bodaj jedyny sposób uchronienia ich

<sup>1</sup> Są one omówione w książce E. Gruszczyk-Kolczyńskiej *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze* (1997, s. 6-132).

<sup>2</sup> Wyjaśniani ten problem w rozdziale 6.2 cytowanej wyżej książki.

**Додаток Б-5**  
**Програми підтримки соціального розвитку дітей в Республіці Польща**  
**Додаток Б-5.1**  
**Програми соціального розвитку дітей,**  
**які використовуються у дошкільних закладах і початкових класах**  
**Польщі**

|  |  |
|--|--|
| «Друзі Зіппі» (Przyjaciele Zippiego)   | міжнародна програма сприяння здоров'ю та добробуту дітей, реалізується в дитячих садках та початкових школах з дітьми 5-9 років  |
| «Формування просоціальних навичок маленької дитини. Попередження агресії та поведінкових розладів у дитячому садку та підготовка до школи» (Еллен Мак Гінніс та Арнольд Голдштейн) | частина соціально-емоційної програми навчання Skillstreaming, покликаної допомогти дітям і молоді засвоїти позитивні способи задоволення їх потреб   |
| «Розвиток соціальних навичок дитини» (Лінда А. Редді)  | покликана допомогти дітям вирішити проблеми, що виникають у повсякденному житті, проявити наполегливість у вирішенні ситуацій, що викликають стрес чи нещастя, та збільшити ймовірність того, що вони матимуть задоволення стосунків з іншими. |
| «Сильний старт» Strong Start (Кеннет У. Меррелл, Даніель М.Париґа, Сара А. Віткомб)  | перша з чотирьох частин програми, що належить до групи так званих «програм соціального та емоційного навчання» (SEL), які запобігають емоційним та психологічним проблемам.  |
| «Стаємо друзями» (Рут Еррон Росс, Бет Робертс-Паккіоне)  | Програма соціальних навичок для інклюзивних установ  |
| «Соціальні навички для учнів початкових класів» (Дебора Коен, Лора Ядберберг)  | Особливу увагу приділено важливості правильних соціальних навичок для ефективного навчання   |
| «Я можу вирішити проблему» (Мірна Б. Шуре)   | міжособистісна пізнавальна програма, у якій зменшення ненормальної поведінки дитини здійснюється шляхом зміни способу її мислення та навчання ефективного вирішення міжособистісних проблем  |

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження:*  
 Smogorzewska, & Szumski, 2015; Nerwińska, 2012; McGinnis, & Goldstein, 2001; Reddy, 2014;  
 Merrel, Parisi, & Wtitcomb, 2013; Ross, & Roberts-Pacchione, 2011; Cohen, & Jaderberg, 2008;  
 Shure, 2000.

**Додаток Б-5.2**  
**Фрагмент планування заняття з дітьми шестирічного віку**  
**за програмою соціального розвитку «Я можу вирішити проблему»**  
**(Мірна Б. Шуре)**

Графік:

ЗАНЯТТЯ 1–10: Під час цих зустрічей у дітей розвивається розуміння значень таких слів, як ТАКІ, ДЕЯКІ - ВСІ, НІ, АБО, І, ІНШЕ - ІНШЕ. Для великої кількості дітей, особливо старших дошкільнят, це буде лише нагадуванням, оскільки вони вже знайомі з цим змістом. Тим не менш, пропускати заняття не рекомендується. Їх можна проводити лише у швидкому темпі та переходити до наступних. Іноді з'явиться інформація, яка буде новою для дитини.

Для дошкільнят це буде лише нагадуванням, оскільки вони вже знають цей зміст. Тим не менш, пропускати заняття не рекомендується. Їх можна проводити лише у швидкому темпі та переходити до наступних. Іноді з'явиться інформація, яка буде новою для дитини.

ЗАНЯТТЯ 11-18: Наради розроблені для того, щоб допомогти дітям визначити власні та чужі почуття. Перш за все, увага приділяється таким емоціям, як: ЗАДОВОЛЕННЯ, СМУТОК ТА ГНІВ.

ЗАНЯТТЯ 19–22: Вони розроблені для розвитку у дітей здатності слухати та тримати увагу довше.

ЗАНЯТТЯ 23–28: Їх мета - ознайомити дітей із значенням термінів:

- чому - тому, щоб допомогти дітям зрозуміти, що всі почуття та поведінка мають причини і що нічого не відбувається випадково;
- може - можливо, які мають сенсифікувати дітей до помилок та їх подальших наслідків, пов'язаних із занадто поспішною оцінкою поведінки та намірів інших людей. Особливо це стосується ситуацій, коли людям приписують негативні наміри, яких вони взагалі не мали.

ЗАНЯТТЯ 29–31: Під час цих зустрічей діти знають про існування індивідуальних відмінностей. Їх навчають, що простий у використанні, але ефективний спосіб запитати про переваги, і, таким чином, дізнаватися про відмінності між людьми, - це використовувати фразу «Чи подобається вам ...?», розмовляючи з іншою людиною.

ЗАНЯТТЯ 32–33: На цих двох заняттях діти навчаються, що означає бути справедливим чи несправедливим. Заняття також спрямовані на те, щоб допомогти дошкільнятам зрозуміти, що справедливість іноді означає принести себе в жертву іншим, відмовитися від власних бажань і дочекатися своєї черги.

ЗАНЯТТЯ 34–38: Під час цих зустрічей вводиться концепція альтернативних рішень. Вони розроблені, щоб допомогти дітям визначити, в чому проблема, і як почати придумувати альтернативні її рішення.

ЗАНЯТТЯ 39–50: Їх мета - навчити дітей мислити послідовно і звертати увагу на наслідки вибору певного рішення проблеми. Це вступ до розуміння причинно-наслідкових зв'язків, а також навчання роздуму над наслідками власної поведінки.

ЗАНЯТТЯ 51–59: Підсумкові уроки присвячені тому, щоб показати дітям, як обрані рішення впливають на наслідки, а також навчитися розуміти, що хороше рішення, як правило, має хороші наслідки, а гірше рішення призводить до подальших небажаних подій.

ЗАНЯТТЯ 51 - приклад діяльності в цьому розділі, якому передуює, як навчити дітей розуміти взаємозв'язок між рішенням і наслідком:

**ПРИКЛАД РІШЕНЬ ТА НАСЛІДКІВ**

Заняття в цьому розділі допоможуть навчити дітей спарювати пари рішення та наслідки. Роблячи це, діти зможуть вибирати між різними рішеннями, виходячи з того, які їх найімовірніші наслідки.

**ПРОЦЕДУРА**

Як показано у сценаріях занять, кроки до вивчення розв'язання пар мають такі наслідки:

1. Ознайомтесь із проблемою або дозвольте дітям представити проблему.



2. Отримайте одне рішення своєї проблеми.
3. Запитайте, яким буде наслідок цього рішення.
4. Якщо консистенція правильна, попросіть іншого рішення.
5. Попросіть консистенції для другого розчину тощо, подібного до наведеного прикладу.

Рішення 1 - Наслідок 1

Рішення 2 - Наслідок 2

Рішення 3 - Наслідок 3

#### ПОВТОРЕННЯ ТА РОЗПЛИВЧАСТІ АБО ОЧЕВИДНО НЕВІДПОВІДНІ ВІДПОВІДІ

Ставтесь до повторів і очевидно неправильних відповідей так, ніби вони були альтернативами або наслідками. Розрізняють ланцюгові реакції від наслідків, якщо це необхідно.

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела: Shure, 2000*

**Додаток Б-5.3**  
**Фрагмент конспекту заняття з дітьми шестирічного віку**  
**за програмою соціального розвитку «Я можу вирішити проблему»**  
**(Мірна Б. Шуре)**

ЗАНЯТТЯ 30.  
 КРОКОДИЛ КШИШ  
 Частина I

**МЕТА**

Допомогти дітям зрозуміти, що почуття можуть змінюватися.

**МАТЕРІАЛИ**

Дві руки-маріонетки (наприклад, Крокодил Кшиш і Велориб Ванда)

**ПИСМО ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ**

Кшиш: Я крокодил Кшиш. Я не можу бігати і грати з дітьми. Мої ноги занадто короткі. Я б хотів, щоб я міг бігати і грати з дітьми.

Вчитель: (сумним голосом, опускаючи голову лялечки руки вниз) Як почувався Крокодил?

(нехай діти відповідають) Чому він такий СУМНИЙ?

Krzyś: Тому що \_\_\_\_\_. Одного разу Велориб Ванда побачив, як Кшиш ПЛАЧЕ. (покладіть лялечку з іншого боку)

Ванда: Кшисю, Чому ти такий СУМНИЙ?

Кшис: Оскільки я не можу бігати та грати зі своїми друзями.

Ванда: Але ти вмієш плавати. Ви можете плавати найшвидше з усіх крокодилів. Всі крокодили хочуть пограти з вами. Вони вам дуже подобаються!

Вчитель: Крістофер Робін широко посміхнувся і засміявся (широко відкривши рот).

Кшис: (з широко розкритими ротами) Як я зараз почувався? (нехай діти відповідають)

Так я ЩАСЛИВИЙ (опустіть маріонетку головою вниз, підтягніть губи) Як я почувався, коли думав тільки, що Я НЕ МОЖУ бігати з друзями? (нехай діти відповідають) Так, я був СУМНИЙ. Раніше я був СУМНИЙ. Ти розумієш? Я можу відчувати себе ПО-РІЗНОМУ в різний час.

Вчитель: Згадайте, що сталося далі ... Кшис і Ванда плавали разом (імітували плавальні рухи). Кшис виявив, що може робити нові трюки. Він може робити перевертання та поворот у воді. (Покажіть рукою лялечку).

Запитайте у дітей, що вони пам'ятають з історії. Наступні питання можуть бути корисними:

(покажіть одну з ляльок) Як називається лялька?

(покажіть другу лялечку) А ця лялька?

ЧОМУ був Кшис СУМНИМ?

Що змусило Кшис стати ЩАСЛИВИМ?

Що може зробити Кшиш швидше, ніж інші крокодили?

Які трюки міг зробити Кшиш у воді?

Чи знаєте ви якісь інші хитрощі, яких ви могли б навчити його?

Нехай кілька дітей відповідають, а потім підійдіть і навчіть Кшиса нових хитрощів.

**ВКАЗІВКА**

Якщо сором'язлива дитина повторює щось, що сказала інша дитина, не забудьте не тиснути на них, просто скажіть: «Чудово, що ви теж відповіли».

б) навички вирішення проблем. У цій частині занять діти вчаться переважно:

- придумати більше одного рішення;
- звернути увагу на наслідки застосування даного рішення на практиці.

**Додаток В**  
**Копії сторінок**  
**«Аркуша спостереження для вивчення шкільної зрілості дитини»**

## Arkusz do badania gotowości szkolnej

Imię i nazwisko dziecka: .....

Data urodzenia: .....

Skala do określenia osiągnięć dziecka:

- ▶ **A** – badana umiejętność została ukształtowana; dziecko samodzielnie/starannie/dokładnie/precyzyjnie/sprawnie/bezbłędnie wykonuje określone wskaźniki czynności;
- ▶ **B** – badaną umiejętność należy doskonalić; dziecko samodzielnie wykonuje określone wskaźniki czynności, popełniając pojedyncze/nieznaczące/niewielkie/drobne błędy;
- ▶ **C** – badana umiejętność jest w fazie kształtowania, należy ją rozwijać; dziecko podejmuje próby samodzielnego wykonania zadania lub oczekuje wsparcia/wykonuje czynności nieprecyzyjnie/niedokładnie/niestarannie/popelnia błędy;
- ▶ **D** – badana umiejętność jeszcze nie występuje; dziecko nie podejmuje określonych wskaźników czynności samodzielnie ani z pomocą nauczyciela lub wykonuje zadania niepoprawnie.

### Wskaźniki gotowości szkolnej w aspekcie rozwoju fizycznego

#### A) samodzielność

| Lp. | Wskaźniki   | Diagnoza wstępna IX–X |   |   |   | Uwagi | Diagnoza końcowa IV |   |   |   | Uwagi | Metody lub narzędzia badań |
|-----|---|-----------------------|---|---|---|-------|---------------------|---|---|---|-------|----------------------------|
|     |   | A                     | B | C | D |       | A                   | B | C | D |       |                            |
| 1.  | samodzielnie wykonuje czynności umożliwiające ubranie się i rozebranie (zapina/odpina guziki; zasuwa i odsuwa zamki, zawiązuje/odwiązuje sznurowadła)               |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | O                          |
| 2.  | nakrywa do stołu i sprząta po posiłku zgodnie z przyjętymi zasadami   |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | O                          |
| 3.  | samodzielnie przygotowuje i porządkuje miejsce swojej aktywności, np. wykonuje czynności takie jak: rozkładanie, składanie, rozpakowywanie, pakowanie, przekładanie |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | O                          |
| 4.  | samodzielnie wykonuje zadania, doprowadzając rozpoczęte czynności do końca  |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | O                          |
| 5.  | sprawnie posługuje się sztuciami (łyżką, widelcem, nożem)   |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | O                          |

## B) sprawność ruchowa

| Lp. | Wskaźniki   | Diagnoza wstępna IX-X |   |   |   | Uwagi | Diagnoza końcowa IV |   |   |   | Uwagi | Metody lub narzędzia badań |
|-----|---|-----------------------|---|---|---|-------|---------------------|---|---|---|-------|----------------------------|
|     |   | A                     | B | C | D |       | A                   | B | C | D |       |                            |
| 6.  | biega bez potrażeń przy zmianie kierunku  |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | 0                          |
| 7.  | wykonuje ćwiczenia równoważne<br>(np. przejście po ławeczce, stanie na jednej nodze)                            |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | 0                          |
| 8.  | wykonuje ruchy naprzemiennie, przekraczając linię środka ciała<br>(np. dotknięcie prawym łokciem lewego kolana) |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | 0                          |
| 9.  | trafnie rzuca do celu   |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | 0                          |
| 10. | utrzymuje prawidłową postawę ciała<br>(np. podczas stania, chodzenia, siedzenia)                                |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | 0                          |
| 11. | na podany sygnał ustawia się w określonym szyku   |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | 0                          |

## Wskaźniki gotowości szkolnej w aspekcie rozwoju społeczno-emocjonalnego

## C) odporność emocjonalna

| Lp. | Wskaźniki  | Diagnoza wstępna IX-X |   |   |   | Uwagi | Diagnoza końcowa IV |   |   |   | Uwagi | Metody lub narzędzia badań |
|-----|--|-----------------------|---|---|---|-------|---------------------|---|---|---|-------|----------------------------|
|     |  | A                     | B | C | D |       | A                   | B | C | D |       |                            |
| 12. | nazywa przeżywane emocje   |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | 0                          |
| 13. | rozłamowuje swoje emocje w sposób akceptowany społecznie/ustalony wspólnie z grupą |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | 0                          |
| 14. | szuka wsparcia w trudnych dla siebie sytuacjach                                    |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | 0                          |

## D) funkcjonowanie w grupie

| Lp. | Wskaźniki  | Diagnoza wstępna IX-X |   |   |   | Uwagi | Diagnoza końcowa IV |   |   |   | Uwagi | Metody lub narzędzia badań |
|-----|--|-----------------------|---|---|---|-------|---------------------|---|---|---|-------|----------------------------|
|     |  | A                     | B | C | D |       | A                   | B | C | D |       |                            |
| 15. | współpracuje w zespole, przyjmuje różne role   |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | O                          |
| 16. | przestrzega norm i zasad regulujących współzycie w grupie  |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | O                          |
| 17. | wywiązuje się z podejmowanych działań na rzecz grupy i przedszkola, np. prace społecznie użyteczne, gospodarcze, hodowlane       |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | O                          |
| 18. | reaguje w sposób akceptowany społecznie w różnych sytuacjach (brak reakcji agresywnych, histerycznych, wycofania się, bierności) |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | O                          |
| 19. | okazuje szacunek dzieciom i dorosłym za pomocą komunikatów werbalnych i pozawerbalnych   |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | O                          |
| 20. | stosuje formy grzecznościowe adekwatne do sytuacji, w jakiej się znajduje  |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | O                          |
| 21. | posługuje się swoim imieniem, nazwiskiem i adresem zamieszkania  |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | O                          |

## Wskaźniki gotowości szkolnej w aspekcie rozwoju poznawczego

## E) mowa

| Lp. | Wskaźniki  | Diagnoza wstępna IX-X |   |   |   | Uwagi | Diagnoza końcowa IV |   |   |   | Uwagi | Metody lub narzędzia badań |
|-----|--|-----------------------|---|---|---|-------|---------------------|---|---|---|-------|----------------------------|
|     |  | A                     | B | C | D |       | A                   | B | C | D |       |                            |
| 22. | buduje dłuższe wypowiedzi poprawne pod względem fleksyjnym, gramatycznym i składniowym                 |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | O                          |
| 23. | formuluje pytania dotyczące omawianych treści, dokonywanych obserwacji, przeprowadzanych eksperymentów |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | O                          |

| Lp. | Wskaźniki  | Diagnoza wstępna IX–X |   |   |   | Uwagi | Diagnoza końcowa IV |   |   |   | Uwagi | Metody lub narzędzia badań |
|-----|--|-----------------------|---|---|---|-------|---------------------|---|---|---|-------|----------------------------|
|     |  | A                     | B | C | D |       | A                   | B | C | D |       |                            |
| 42. | kłasyfikuje objekty wg przynajmniej 2 cech (wielkość, kolor, kształt, przeznaczenie) |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | ○                          |
| 43. | układa rytmy, kontynuując podany wzór  |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | K-5<br>○                   |
| 44. | używa prawidłowo modeli znanych monet i banknotów, np. podczas zabaw w sklep         |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | ○                          |

### K) przygotowanie do czytania i pisania

| Lp. | Wskaźniki  | Diagnoza wstępna IX–X |   |   |   | Uwagi | Diagnoza końcowa IV |   |   |   | Uwagi | Metody lub narzędzia badań |
|-----|--|-----------------------|---|---|---|-------|---------------------|---|---|---|-------|----------------------------|
|     |  | A                     | B | C | D |       | A                   | B | C | D |       |                            |
| 45. | prawidłowo stosuje chwyt pisarski, np. podczas rysowania, kolorowania, kreślenia |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | ○                          |
| 46. | odwzorowuje kształty lub układy przedmiotów                                      |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | K-6<br>○                   |
| 47. | kreśli znaki literopodobne zgodnie z podanym kierunkiem                          |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | K-7<br>○                   |
| 48. | wyróżnia głoski w nagłosie   |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | K-8<br>○                   |
| 49. | wyróżnia głoski w wygłosie   |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | ○<br>K-8                   |
| 50. | dopasowuje podpisy do obrazków   |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | ○                          |
| 51. | zaznacza zdania prawdziwe  |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | K-9<br>○                   |

## L) język obcy nowożytny

| Lp. | Wskaźniki   | Diagnoza wstępna IX-X |   |   |   | Uwagi | Diagnoza końcowa IV |   |   |   | Uwagi | Metody lub narzędzia badań |
|-----|---|-----------------------|---|---|---|-------|---------------------|---|---|---|-------|----------------------------|
|     |   | A                     | B | C | D |       | A                   | B | C | D |       |                            |
| 52. | używa prostych zwrotów w codziennych sytuacjach   |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | O                          |
| 53. | wypowiada się w różnych formach (np. ruchowej, artystycznej, werbalnej) na temat wysłuchanej historyjki |                       |   |   |   |       |                     |   |   |   |       | O                          |

## Informacje dodatkowe o dziecku

Uzdolnienia, zainteresowania, trudności, dodatkowe spostrzeżenia

---



---



---



---



---



---



---

Wnioski do pracy indywidualnej z dzieckiem dla nauczycieli/rodziców/opiekunów (na podstawie zgromadzonych informacji o dziecku proszę określić kierunki działań wspierających rozwój dziecka w obszarze rozwoju społeczno-emocjonalnego, poznawczego, fizycznego)

---



---



---



---



---



---



---

Додаток підготовлений автором на основі спілкування з польськими педагогами.

**Додаток Г**  
**Додаток Г-1**



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА  
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ  
вул. Прокурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,  
тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45  
E-mail: kgpa@ukr.net Код СДРНОУ 02138872

Від 25.05.2020 № 184 на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**  
**ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**  
**МИКИТЕЙЧУК ХРИСТИНИ ІВАНІВНИ**  
**НА ТЕМУ: «ПІДГОТОВКА ДИТИНИ ДО ШКОЛИ**  
**В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА»**  
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Впровадження результатів дисертаційного дослідження у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії тривало впродовж I півріччя 2019-2020 н.р. в контексті викладання навчальних дисциплін, передбачених освітньою програмою підготовки фахівців дошкільної освіти.

В зміст програми «Педагогіки дошкільної» інтегровані матеріали, які розкривають сутність підготовки дитини до школи в контексті чинних в Україні норм щодо обов'язковості однорічної передшкільної освіти дітей п'ятирічного віку. Під час лекційних і семінарських занять за матеріалами дисертації ретрансльований всебічний дефінітивний аналіз проблеми підготовки дитини до школи, її розвиток в теорії і практиці дошкільної освіти і виховання, місце і роль у функціонуванні дошкільної освіти в європейських країнах. У ході вивчення навчальної дисципліни «Сучасні технології у закладі дошкільної освіти» використані дисертаційні матеріали, які на прикладах діяльності польських дошкільних закладів ілюструють дидактичні ефекти альтернативних методик підготовки дитини до школи.

Скомпоновані в посібник навчально-методичні матеріали впровадження результатів дисертаційного дослідження презентовані на кафедрі педагогіки та кафедрі дошкільної педагогіки, психології та фахових методик.

Перспективи розвитку передшкільної освіти й можливі шляхи удосконалення змісту й організації підготовки дитини до школи в системі дошкільної освіти України з використанням кращих зразків зарубіжного досвіду винесені на порядок денний наукової дискусії психолого-педагогічного клубу «Обговорюємо проблему».

Здійснені в ході впровадження заходи викликали позитивний резонанс й схвальні оцінки серед викладачів і студентів, що підтверджує значущість результатів дослідження для науково-теоретичної й методичної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, а також доцільність їх поширення на заклади післядипломної педагогічної освіти й інші форми підвищення кваліфікації.

Проректор з наукової роботи  
Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії

О.М. Галус

Підпис Галуса О.М. засвідчую  
зав. канцелярії

І.С. Вітюк





## Додаток Г-2



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
 ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

вул. М.Коцюбинського, 2, м.Чернівці, 58002, тел. (0372) 584811, факс (0372) 552914,  
 E-mail: rector@chnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071240

Від 26.05.2020 № 12/17-1026 На № \_\_\_\_\_ Від \_\_\_\_\_

## ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 МИКИТЕЙЧУК ХРИСТИНИ ІВАНІВНИ  
 на тему: «Підготовка дитини до школи  
 в системі дошкільної освіти Республіки Польща»  
 на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
 за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2018-2019 н.р. (весняний семестр) та 2019-2020 н.р. в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича тривало впровадження результатів дисертаційної роботи. До змісту навчальних дисциплін, викладання яких забезпечує Х.І.Микитейчук як асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти, в форматі інформаційних блоків долучені матеріали, опрацьовані в ході дослідження. «Історія дошкільної педагогіки» в розділі «Альтернативна педагогіка» доповнена матеріалами з досвіду роботи польських дошкільних закладів за методиками М.Монтессорі, С.Френе, Г.Домана. Зміст лекційних занять з «Педагогіки дошкільної» розширений темами «Розвиток наукових досліджень у галузі підготовки дитини до школи в Польщі в хронологічному та предметному вимірах» та «Зміст і методичні основи педагогічної роботи з підготовки дитини до школи в Польщі». До курсу «Основи професійного становлення вихователя закладу дошкільної освіти» розроблено тему «Компетентності педагога закладу дошкільної освіти в Польщі щодо підготовки дитини до школи». Зокрема, для опрацювання на лекційному й семінарських заняттях систематизовано теоретичні й емпіричні матеріали, які обґрунтовують діагностичну діяльність як невід'ємну складову роботи педагога в процесі передшкільної однорічної підготовки.

Основні положення дисертації використані для організованого спільно з викладачами кафедри круглого столу на тему «Обов'язковість дошкільної освіти в освітній політиці сучасних європейських країн» (у рамках семінарського заняття з дисципліни «Дошкільна освіта за кордоном»).

За матеріалами дисертаційного дослідження Х.І.Микитейчук для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» розроблено курс «Наступність закладів дошкільної та початкової освіти». Відповідно до вимог щодо організації освітнього процесу в закладі вищої освіти скомпоновано пакет навчально-методичного забезпечення, який обговорено й схвалено кафедрою педагогіки та психології дошкільної освіти до впровадження.

Результати наукової роботи використано для розробки тематики курсових і кваліфікаційних магістерських робіт, які виконують студенти спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

Практичне використання основних положень дисертаційної роботи Х.І.Микитейчук в освітньому процесі закладу вищої освіти підтвердило високий науково-теоретичний та прикладний рівень виконаного дослідження, його своєчасність, доцільність і перспективність як для системи професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, так і сфери передшкільної освіти в Україні.

Ректор



проф. Роман ПЕТРИШИН

Чернівці, ЧНУ, зав. Б-079, т. 4000

## Додаток Г-3



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М.П. ДРАГОМАНОВА  
01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9  
Телефон: 234-11-08

01.06.2020 № 52  
На № \_\_\_\_\_

## ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Микитейчук Христини Іванівни на тему: «Підготовка дитини до школи  
в системі дошкільної освіти Республіки Польща»,  
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Систематизовані основні наукові положення та методичні матеріали дисертаційного дослідження стали інноваційним доповненням змісту навчальних курсів, передбачених освітньою програмою підготовки фахівців дошкільної освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти і Національному педагогічному університету імені М. П. Драгоманова.

Зокрема, інформаційний обсяг навчальної дисципліни «Технології галузі дошкільної освіти» розширений питаннями з теорії і практики підготовки дитини до школи, основних аспектів педагогічної роботи з підготовки дитини до початку навчання читання, формування математичних компетенцій, соціально-емоційного розвитку. Тематичний план семінарських практичних занять з навчальної дисципліни «Теорія і методика формування математичних уявлень» доповнений питаннями організації навчально-методичної роботи з підготовки дитини до вивчення математики в дошкільних закладах Польщі. У змісті дисципліни «Освітня політика» з матеріалами дисертації організовано практичне заняття-дискусію щодо законодавчого регулювання передшкільної освіти в європейських країнах і вікових нормативів початку шкільного навчання.

Основні положення дисертаційної роботи використані магістрантами в ході наукової педагогічної практики для розробки лекційних і семінарських занять з фахових дисциплін.

Апробовані в навчальному процесі закладу вищої освіти (весняний і осінній семестр 2019 р.) дисертаційні матеріали підтвердили актуальність теми підготовки дитини до школи наукову цінність систематизованих теоретичних положень проблеми, очевидну практичну значущість узагальненого польського досвіду й можливостей використання його позитивних ідей в дошкільній освіті України.

Проректор з наукової роботи  
Національного педагогічного  
університету імені М. П. Драгоманова,  
доктор фізико-математичних наук, професор



Торбін Г. М.

Заступник декана з наукової роботи  
міжнародних зв'язків Факультету  
педагогіки і психології  
Національного педагогічного  
університету імені М. П. Драгоманова,  
доктор педагогічних наук, професор

Матвієнко О. В.

## Додаток Г-4



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**імені ІВАНА ФРАНКА**

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100; тел. (0324) 41-04-74, факс (03244) 3-38-77  
 e-mail: dspu@dspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125438

Від «05» *червня* 2020 р. № *1106*

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Микитейчук Христини Іванівни**  
 на тему: «Підготовка дитини до школи  
 в системі дошкільної освіти Республіки Польща»  
 на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
 за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

За результатами дисертаційного дослідження розроблено пакет навчально-методичних матеріалів, впроваджених в освітній процес факультету психології, педагогіки та соціальної роботи Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка впродовж весняного і осіннього семестрів 2019 р.

Інформаційний зміст навчальних дисциплін «Педагогіка дошкільна», «Порівняльна педагогіка», «Підготовка дитини до школи», передбачених освітніми програмами підготовки фахівців за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта», доповнено теоретичними матеріалами, які розкривають сутність передшкільної освіти й процесу підготовки дитини до школи, інтеграції й наступності дошкільної і шкільної ланки освіти, ознайомлюють з конструктивними зразками світового досвіду.

У ході вивчення професійно спрямованих дисциплін «Дошкільна лінгводидактика», «Теорія і методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку», «Педагогіка Марії Монтессорі», на матеріалах польської теорії і практики ознайомлено студентів з основними засадами формування змісту й організації педагогічної роботи в дошкільних закладах з підготовки дітей до школи. Під час практичних занять апробовано серію завдань щодо застосування дидактичних засобів для підготовки дитини до початку читання і письма, елементарної математичної освіти. На допомогу студентам запропоновано систематизований бібліографічний покажчик та навчальний посібник з зразками методик, які використовують у польських «нульових» класах. За матеріалами дослідження розроблені пропозиції щодо розширення тематики курсових робіт та завдань для індивідуальної науково-дослідної роботи студентів.

Матеріали впровадження результатів дисертаційного дослідження обговорені на засіданні кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 4 від 5 травня 2020 р.), позитивно оцінені викладачами й рекомендовані до широкого використання у закладах вищої освіти.

Завідувач кафедри загальної педагогіки  
та дошкільної освіти,  
д-р пед. наук, професор

Проректор з наукової роботи,  
д-р пед. наук, професор



М.М. Чепіль

М.П. Пантюк

## Додаток Г-5



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE  
 ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА  
 IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY OF LVIV

вул. Университетська, 1, м. Львів, 79000, Україна  
 тел./факс (032) 261-60-48, тел. 260-34-02  
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua  
 Код ЗКПО 02070987, Державна Казначейська служба України  
 МФО 820172, р.р. UA 468201720343101002200001061  
 № свідоцтва 17701483, ін. под. № 020709813029  
 Валютний рахунок UA 118201720343661002300001061,  
 UA 058201720343691001300001061 в Укресімбанку  
 м. Львів МФО 322313  
 № 1529-Н від 19.06.2016

1, Universytetska Str., Lviv, 79000, Ukraine  
 Phone Fax: +38 (032) 261-60-48, 260-34-02  
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua  
 Code ZKPO 02070987 State Treasury Service of Ukraine  
 MFC 820172, SettlementAcc. UA 468201720343101002200001061  
 Certificate No. 17701483, Tax IN020709813029  
 Foreign Currency Acc.No. UA 118201720343661002300001061,  
 UA 058201720343691001300001061  
 in Lviv Branch of Ukreximbank MFO 322313  
 на № від

## Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Микитейчук Христини Іванівни**  
 на тему: *«Підготовка дитини до школи  
 в системі дошкільної освіти Республіки Польща»*  
 на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
 за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Результати наукового пошуку здобувача Микитейчук Х.І. впроваджувалися в освітній процес кафедри початкової та дошкільної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка впродовж 2019-2020 н.р.

За основними положеннями дисертаційного дослідження розроблено пакет навчально-методичних матеріалів, який обговорено й схвалено до впровадження у процес підготовки фахівців дошкільної освіти на засіданнях кафедри початкової та дошкільної освіти. Зміст лекційних занять, визначених робочою програмою дисципліни «Дошкільна педагогіка», доповнений інформацією науково-теоретичного характеру щодо сутності підготовки дитини до школи та феномена передшкільної освіти, розвитку проблеми в історико-педагогічному та компаративному ракурсі, її наукової розробки в теорії і практиці дошкільної освіти.

У межах дисциплін «Дошкільна лінгводидактика» та «Теорія і методика формування елементарних математичних уявлень» організовано серію семінарських і практичних занять, об'єднаних питаннями змісту й методичних основ педагогічної роботи з підготовки дитини до школи в дошкільних закладах Польщі.

Для студентських наукових проблемних груп, які функціонують на кафедрі початкової та дошкільної освіти, запропоновано орієнтовну тематику досліджень ключових питань організації підготовки дитини до школи в польських дошкільних закладах.

Важливим результатом практичного впровадження результатів дослідження стали висновки студентів і викладачів щодо доцільності актуалізації ідей конструктивного польського досвіду підготовки дітей до школи для розвитку передшкільної освіти України й модернізації її змісту відповідно до сучасних тенденцій.

Проректор з наукової роботи  
 Львівського національного університету  
 імені Івана Франка,  
 чл.-кор. НАН України

проф. Гладішевський Р.Є.



## Додаток Д

### СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

#### Статті у виданнях, що включені до наукометричних баз даних

1. Tymchuk, L., Perepeliuk, I., Marusynets, M. & Mykyteihcuk, K (2019). Organizational and pedagogical conditions of preschool educational institution and family partnership in the Republic of Poland. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. Vol. 11, 3, 290-307.
2. <sup>2</sup>Mykyteychuk, K. (2018 a). The school education system reforms in modern Poland. *Comparative Professional Pedagogy*, 8 (2), 134-142.

#### Статті у наукових фахових виданнях України

3. Микитейчук, Х. (2020). Теоретичні засади підготовки дитини до початку читання в Польщі. *Наукові записки. Випуск 188. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВЦДПУ ім. В. Винниченка, 189-193.
4. Чорней, І. & Микитейчук, Х. (2010). Роль педагогічної практики в професійному становленні майбутнього педагога. *Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип.530. Педагогіка та психологія*. Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 183-189.
5. Олійник, М. & Микитейчук, Х. (2011). Теоретичні засади організації методичної роботи в дошкільному навчальному закладі. *Вісник Прикарпатського університету: Педагогіка. Випуск XL*. Івано-Франківськ, С.129-132.

#### Статті в інших виданнях України

6. Перепелюк, І., Микитейчук, Х., & Олійник, Р. (2019). Організація інклюзивного освітнього середовища як проблема психолого-педагогічних досліджень. *Молодий вчений, 7.1 (71.1)*, 59-64.

#### Опубліковані праці апробаційного характеру

7. Микитейчук, Х. (2019). Двопрофільна підготовка вчителя – умова забезпечення наступності між дошкільним закладом і початковою школою в Польщі. Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 17 травня 2019 р.). Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 84-88.
8. Mykyteychuk, K. (2018 b). Ukrainian Classic Pedagogues about the School Readiness of a Child. *Całozyciowe uczenie i stawanie się perspektywa teoretyczno – praktyczna*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 149-159.
9. Микитейчук, Х. (2017 а). Сутнісний аналіз поняття «підготовка дитини до школи». *Якісна освіта в Україні: тенденції, проблеми, перспективи: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 26-28 жовтня 2017 р.)*. Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 78-82.
10. Микитейчук, Х. (2016). Ділова гра як засіб професійної підготовки майбутніх педагогів. *Актуальні проблеми та перспективи розвитку дошкільної*

---

<sup>2</sup>Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України

освіти і професійної підготовки педагогічних кадрів у контексті Євроінтеграційних процесів. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 12-13 травня 2016 р.). Чернівці, 89-92.

11. Mykyteychuk, K. (2017 b). «School readiness of the child» as a pedagogical category: the theoretical analysis. In Clipa O. (ed.), *Studies and Current Trends in Science of Education*. Suceava, Romania, 2017. P. 278-285.

### **Відомості про апробацію результатів дослідження**

1. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми та перспективи розвитку дошкільної освіти і професійної підготовки педагогічних кадрів у контексті євроінтеграційних процесів» (м. Чернівці, Україна, 12-13 травня 2016). Доповідь: Ділова гра як засіб професійної підготовки майбутніх педагогів.

2. Міжнародна науково-практична конференція «Якісна освіта в Україні: тенденції, проблеми, перспективи» (м. Чернівці, Україна, 26-28 жовтня 2017). Доповідь: Сутнісний аналіз поняття «підготовка дитини до школи».

3. 15th Edition of the International Conference on Sciences of Education, *Studies and Current Trends in Science of Education* (Suceava, Romania, 9-10 June 2017). Доповідь: «School readiness of the child» as a pedagogical category: the theoretical analysis.

4. Międzynarodowa konferencja naukowa «Całozyciowe uczenie i stawanie się perspektywa teoretyczno-praktyczna» (Kielce, Poland, 4-5 kwietnia, 2017). Доповідь: *Ukrainian Classic Pedagogues about the School Readiness of a Child*.

5. 19th Congress of the World Association for Educational Research (AMSE-AMCE-WEAR) (Suceava, Romania, 4-8 June 2018). Доповідь: *Organizational and pedagogical conditions of preschool educational institution and family partnership in the Republic of Poland*

6. Міжнародна науково-практична конференція «Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі» (м. Чернівці, Україна, 17 травня 2019). Доповідь: Двопрофільна підготовка вчителя – умова забезпечення наступності між дошкільним закладом і початковою школою в Польщі.

*Додаток підготовлений автором.*