

Міністерство освіти і науки України
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ГАРНИК ІРИНА АНАТОЛІЇВНА

УДК 373.2.015.31(410)(043.5)

Дисертація

**ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ У СИСТЕМІ
ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки
01 Освіта / Педагогіка

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

_____ **І.А. Гарник**

Науковий керівник:

Пантюк Микола Павлович,
доктор педагогічних наук, професор

Дрогобич – 2018

АНОТАЦІЯ

Гарник І.А. Інтелектуальний розвиток дитини у системі дошкільного виховання Великої Британії – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Дрогобич, 2018.

У дисертації здійснено цілісний науковий аналіз проблеми інтелектуального розвитку дитини у системі дошкільного виховання Великої Британії.

Зазначено, що потреба у вихованні здорової особистості зумовлює необхідність пошуку нових підходів та методик інтелектуального розвитку з метою удосконалення системи дошкільної освіти. Інтелектуальний розвиток дитини є одним із ключових завдань системи дошкільної освіти з урахуванням оригінальності та неповторності кожної особистості.

Сформульовано мету дослідження, яка полягає у визначенні змісту, аналізі педагогічного інструментарію інтелектуального розвитку дитини у системі дошкільної освіти Великої Британії з метою його використання у виховному процесі вітчизняних закладів дошкільної освіти.

Об'єктом дослідження визначено систему дошкільної освіти у Великій Британії. Предмет дослідження включає зміст, принципи, підходи, методи та способи інтелектуального розвитку дитини у системі дошкільного виховання Великої Британії.

Встановлено, що у британській педагогіці розмежовують сутність певних понять у вивченні означеної проблеми, послуговуючись, зокрема, термінами «когнітивний розвиток», «пізнавальний розвиток», «інтелектуальний розвиток» та «розвиток мислення».

З'ясовано, що чіткої відмінності між поняттями «інтелектуальний розвиток» та «розумовий розвиток» досі не встановлено. Психологи та педагоги

дискусують з приводу того, що означає інтелектуальний розвиток дитини – це сума знань і умінь чи здатність ці знання засвоювати і врегульовувати нестандартні ситуації.

Констатовано, що у філософському розумінні інтелект – це розум, здатність мислити, проникливість, сукупність тих розумових функцій (порівняння, абстракції, утворення понять, судження, висновки тощо), які або перетворюють сприйняття на знання, або критично переглядають вже наявні знання, або аналізують їх; на психологічному – це відносно стійка структура розумових здібностей людини, а в педагогічному трактуванні – сукупність розумових здібностей та здатність до пізнання і навчання всього нового.

Установлено, що дефініції «інтелектуальний розвиток», «розумовий розвиток», «когнітивний розвиток» загалом презентують сферу пізнання людиною світу, перетворення його і пристосування до нього засобом інтелекту та мислення, несуть у собі характеристики пізнавальної сфери особистості, проте по-різному обґрунтовують процеси здобуття інформації та оволодіння нею, формування умінь користуватися нею, пізнання світу різними засобами і способами, побудову умовиводів й узагальнень, пошук шляхів для пізнання тощо.

Наведено чітке розмежування у британській педагогіці методів розвитку мислення дітей дошкільного віку. Доведено, що у британській системі освіти немає єдиного судження щодо правильності і доцільності використання того чи того методу у розвитку мислення дитини дошкільного віку. Це пояснюється існуванням багатьох суперечностей у зв'язку з поширенням різних теорій зарубіжних науковців, з одного боку, і нечітким формулюванням певних напрямів, з іншого, і зумовлено почасти зіткненням двох освітніх парадигм: *девелопменталізму* Ж. Піаже та *конструктивізму* Л. Виготського.

Представлено характеристику системи дошкільної освіти Великої Британії з тлумаченням та інтерпретацією історичних фактів, системи змін, реформувань і реорганізацій. Наведено класифікацію типів надання дошкільних освітніх послуг від індивідуальних спеціалістів по догляду та вихованню дітей

в особі нянь і так званих «чайлдмайндерів» до спеціальних дошкільних установ як у приватному, так і державному секторах.

Схарактеризовано вікові й індивідуальні особливості інтелектуального розвитку дошкільників крізь призму теорії і практики британської дошкільної освіти. З'ясовано, що специфіка особливостей дошкільнят у сенсі інтелектуального та когнітивного розвитку виявляється у врахуванні сенситивних періодів розвитку, особливостях розгортання психічних процесів (мова, мислення, уява, пам'ять тощо); побудові освітнього процесу на основі гуманізму і дитиноцентризму.

Проаналізовано методичні особливості, чинники і засоби інтелектуального розвитку дитини у системі дошкільного виховання Великої Британії. Виокремлено основні чинники інтелектуального розвитку дитини-дошкільника: генетика (спадковість) – проблема вроджених і набутих якостей; навколишнє середовище (родинне оточення, вулиця, дошкільні заклади); культура; гендерна диференціація; дошкільна етика (цінності); внутрішні стимули та заохочення, стан здоров'я. Охарактеризовано можливості використання відповідних засобів гри, діяльності, навчання, які сприяють інтелектуальному розвитку дитини-дошкільника: інформаційно-комунікаційних технологій, засобів масової інформації, технічних новинок та різноманітних форм ігрової діяльності.

Здійснено компаративний аналіз інтелектуального розвитку дошкільників у Великій Британії та Україні та запропоновано способи практичного застосування досвіду британських освітніх методик в українських закладах дошкільної освіти.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що: *вперше* проведено всебічний аналіз та розкрито сутність інтелектуального розвитку дитини у системі дошкільної освіти Великої Британії; *проаналізовано* науково-педагогічні здобутки вітчизняних і зарубіжних учених у сфері розумового виховання дошкільників, зокрема й у британському освітньому просторі; *обґрунтовано* вікові та індивідуальні особливості розвитку інтелектуальних

здібностей дитини-дошкільника з погляду британських учених; *охарактеризовано* зміст і завдання інтелектуального розвитку дитини у системі дошкільної освіти Великої Британії; *висвітлено* основні чинники, засоби та методичні особливості розумового виховання дитини з досвіду британської педагогічної теорії та практики; *проаналізовано* програми та методики розвитку інтелектуальних сил дитини у закладах дошкільної освіти Великої Британії; *виявлено* можливості практичного використання досвіду британської системи дошкільної освіти в українській педагогічній практиці; *уведено до наукового обігу та обігрунтовано* поняття «чайлдмайдинг», «інфузійний» і «дискретний» методи розвитку мислення, «скаффолдинг», «контрафактивне мислення».

Практична значущість дослідження полягає у тому, що матеріали дисертаційної роботи можуть використовуватися при розробці комплексних завдань, збірників ігрових вправ для інтелектуального розвитку дошкільників та підготовки дітей до школи. Результати дослідження можуть упроваджуватися у практику закладів дошкільної освіти, при підготовці майбутніх педагогів, зокрема фахівців зі спеціальностей «Дошкільна освіта» / «Дошкільне виховання», зокрема при вивченні навчальних дисциплін «Історія дошкільної педагогіки», «Загальна педагогіка», «Дошкільна педагогіка», а також у системі післядипломної освіти, перепідготовці та підвищенні кваліфікації. Результати дослідження будуть корисними для студентів, аспірантів, викладачів та вихователів при написанні підручників, посібників та методичних рекомендацій.

Ключові слова: інтелектуальний розвиток, діти дошкільного віку, заклади дошкільної освіти, британська система освіти, Велика Британія.

ABSTRACT

Harnyk I.A. Intellectual development of a child in the system of pre-school education in Great Britain. – Qualification scientific work on the rights of manuscript.

Dissertation for a Candidate Degree in Pedagogical Sciences (PhD): Speciality 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy. Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, 2018.

In the dissertation the holistic scientific analysis of the problem of intellectual development of the child in the system of preschool education of the Great Britain was carried out.

It is noted that the need to educate a healthy person necessitates the search for new approaches and methods of intellectual development in order to improve the system of preschool education. Intellectual development of the child is one of the key tasks of the system of preschool education, taking into account the originality and uniqueness of each individual.

The purpose of the study, which is to determine the content, analysis of the pedagogical tools of intellectual development of the child in the system of pre-school education in the UK for the purpose of its use in the educational process of domestic institutions of preschool education, is formulated.

The subject of the study is the system of pre-school education in the UK. The subject of the study includes the content, principles, approaches, methods and methods of intellectual development of the child in the system of pre-school education in the UK.

It is established that in British pedagogy the essence of certain concepts in the study of the problem is distinguished, in particular, using the terms «cognitive development», «intellectual development» and «development of thinking».

It was found that a clear distinction between the concepts of «intellectual development» and «cognitive development» has not yet been established. Psychologists and educators discuss what the intellectual development of a child means is the sum of knowledge and abilities, or the ability to master this knowledge and regulate non-standard situations.

It is stated that in the philosophical sense, intelligence is the mind, the ability to think, the penetration, the totality of those mental functions (comparison, abstraction, the formation of concepts, judgments, conclusions, etc.), which either transform

perceptions into knowledge, or critically revise existing knowledge, or analyze them; on psychological - it is a relatively stable structure of mental abilities of man, and in pedagogical interpretation - a set of mental abilities and the ability to learn and teach everything new.

It has been established that the definitions of «intellectual development», «cognitive development» and «development of thinking» in general represent the sphere of human knowledge of the world, its transformation and adaptation to it as a means of intelligence and thinking, have the characteristics of the cognitive sphere of the individual, but differently substantiate the processes acquisition of information and mastery of it, formation of skills to use it, knowledge of the world by various means and methods, construction of inferences and generalizations, search of ways for knowledge, etc.

There is a clear distinction in the British pedagogy of methods of developing the thinking of children of preschool age. It is proved that the British educational system does not have a single judgment as to the correctness and feasibility of using one or the other method in the development of the thinking of a child of preschool age. This is due to the existence of many contradictions in connection with the spread of various theories of foreign scholars, on the one hand, and the false formulation of certain directions, on the other hand, and is due in part to the collision of two educational paradigms: the development of J. Piaget and L. Vygotsky's constructivism.

A description of the system of UK pre-school education in interpreting and interpreting historical facts, the system of changes, reforms and reorganizations is presented. The classification of types of provision of preschool educational services from individual specialists in care and education of children is given.

The age and individual characteristics of the intellectual development of preschool children through the prism of the theory and practice of British preschool education are described. It was determined that the specificity of pre-schoolers' characteristics in the sense of intellectual and cognitive development is reflected in the sensory periods of development, peculiarities of the deployment of mental

processes (language, thinking, imagination, memory, etc.); the construction of an educational process based on humanism and childhood centre.

The methodical features, factors and means of intellectual development of the child in the system of preschool education of Great Britain are analysed. The main factors of intellectual development of a child-preschool child are identified: genetics (heredity) - the problem of innate and acquired qualities; environment (family environment, street, pre-school establishments); culture; gender differentiation; preschool ethics (values); internal incentives and encouragement, state of health. The possibilities of using the appropriate means of the game, activity, training, which contribute to the intellectual development of the preschool child are described: information and communication technologies, mass media, technical innovations and various forms of gaming activity.

A comparative analysis of the intellectual development of preschool children in the UK and Ukraine has been conducted, and ways of practical application of the experience of British educational methods in Ukrainian pre-school establishments have been proposed.

The scientific novelty of the work is that: for the first time a thorough analysis has been carried out and the essence of intellectual development of the child in the system of pre-school education of the Great Britain is disclosed; the scientific-pedagogical achievements of domestic and foreign scientists in the field of mentally-minded education of preschool children, in particular in the British educational space, are analysed; age and individual peculiarities of the development of intellectual abilities of a preschool child from the point of view of British scientists are substantiated; the content and tasks of the child's intellectual development in the system of pre-school education of Great Britain are described; the main factors, means and methodical features of mental education of the child from the experience of British pedagogical theory and practice are highlighted; programs and methods of development of the intellectual forces of the child in the institutions of pre-school education of the Great Britain are analysed; the possibilities of practical use of the experience of the British system of preschool education in Ukrainian pedagogical

practice are revealed; introduced into scientific circulation and grounded the concept of «childminding», «infusion» and «discrete» methods of thinking, «scaffolding», «counterfactual thinking».

The practical significance of the research is that the materials of the dissertation work can be used in the development of complex tasks, collections of gaming exercises for the intellectual development of pre-schoolers and the preparation of children to school. The results of the study may be introduced into the practice of pre-school establishments, in the training of future teachers, in particular, specialists in specialties «Preschool education» / «Preschool education», in particular in the study of educational disciplines «History of preschool pedagogy», «General pedagogics», «Preschool pedagogy» as well as in the system of postgraduate education, retraining and advanced training. The results of the study will be useful for students, postgraduates, teachers and educators when writing textbooks, manuals and methodological recommendations.

Key words: intellectual development, preschool children, pre-school institutions, the British education system, the United Kingdom.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях:

1. Гарник І. А. Сутність інтелектуального розвитку дитини-дошкільника / І. А. Гарник // Педагогічний альманах : збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : РПО, 2012. – Випуск 15. – С. 23–28.
2. Гарник І. А. До питання про розвиток розумових здібностей дошкільника / І. А. Гарник // Наукові записки : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – 2012. – Випуск CV (105). – С. 38–44. – (Серія педагогічні та історичні науки).
3. Гарник І. А. Організаційні засади дошкільного виховання у Великій Британії / Ірина Анатоліївна Гарник / І. А. Гарник // Молодь і ринок : щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2015. – № 6 (125). – С. 144–148.
4. Гарник І. А. Чинники та засоби розумового розвитку дитини у системі дошкільного виховання Великої Британії / І. А. Гарник // Наукові записки : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. Л. Л. Макаренко. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Випуск CXXVI (126). – С. 30–36. – (Серія педагогічні та історичні науки).
5. Гарник І. А., Пантюк М. П. Інформаційні та комунікаційні технології у системі дошкільної освіти Великої Британії / І. А. Гарник // Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал. – Рівне, 2015. – № 3 (83). – С. 31–34.

Статті у зарубіжних виданнях:

6. Гарник І. А. Змістові аспекти дошкільного виховання у Великій Британії. Дошкільна освіта Сполученого Королівства. Навчальний план / І. А. Гарник // Zbiór raportów naukowych. – Warszawa : Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. – S. 63–66. – ISBN: 978-83-65207-23-4 (t.1)

7. Гарник І. А. Генеза змісту дошкільної освіти у Великій Британії (історичний аспект) / І. А. Гарник // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – Budapest, 2015. – III (31), Issue 61. – Р. 21–24. – p-ISSN 2308-5258, e-ISSN 2308-1996. (INNO SPACE Scientific Journal Impact Factor: 2.642, ISI (International Scientific Indexing) Impact Factor: 0.465).

Стаття у виданні, що входить до наукометричних баз даних:

8. Гарник І. А. Формування базових математичних уявлень у дошкільників як засіб їх інтелектуального розвитку на прикладі британської педагогіки / І. А. Гарник // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 6 (50). – С. 396–404.

ЗМІСТ

ВСТУП		13
Розділ 1.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
		22
1.1.	Ступінь наукової розробленості проблеми	22
1.2.	Інтелектуальний розвиток дитини-дошкільника як науково-педагогічна проблема	40
1.3.	Британські вчені про вікові й індивідуальні особливості інтелектуального розвитку дошкільників	67
1.4.	Характеристика системи дошкільної освіти Великої Британії	90
	Висновки до першого розділу	105
Розділ 2.	ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ У СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	
		107
2.1.	Зміст і завдання інтелектуального розвитку дитини-дошкільника у Великій Британії.....	107
2.2.	Чинники та засоби інтелектуального розвитку дошкільника	130
2.3.	Аналіз освітніх програм і методик формування інтелектуальних здібностей дитини у закладах дошкільної освіти Великої Британії.....	152
2.4.	Використання позитивного британського досвіду інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку в Україні	176
	Висновки до другого розділу	193
Висновки		196
Список використаних джерел		201
Додатки		251

ВСТУП

Актуальність дослідження. Реформування освіти України в XXI ст. передбачає переосмислення й перебудову освітнього процесу у системі дошкільного виховання на ґрунті сучасних освітніх технологій, інноваційних методик і має на меті методологічну переорієнтацію процесу навчання з інформативної форми на розвиток особистості людини, індивідуально-диференційований, особистісно орієнтований підхід до виховання особистості дошкільника. Одним із ключових завдань системи дошкільної освіти є інтелектуальний розвиток дитини з урахуванням оригінальності та неповторності кожної особистості.

Стрімкий розвиток науки і техніки, поява величезної кількості нової інформації вимагає від сучасної людини вміння орієнтуватися у ній і відбирати необхідне для виконання певних професійних функцій чи задоволення власних пізнавальних інтересів. Цього слід навчати дитину з раннього віку, оскільки її мозок значно пластичніший і сприйнятливіший, ніж у дорослої людини. Окрім цього, людина повинна вміти дозувати інформаційне навантаження задля збереження власного фізичного та психічного здоров'я. Тому інтелектуальний розвиток дитини-дошкільника є актуальною проблемою, а її розв'язання у межах освітніх систем розвинених європейських країн потребує вивчення й аналізу задля можливого застосування в українському дошкільлі.

На сучасному етапі розвитку суспільства не втрачає актуальності проблема виховання і гармонійного розвитку підростаючого покоління. Потреба у вихованні здорової особистості зумовлює необхідність пошуку нових підходів та методик з метою вдосконалення системи освіти. Формування гармонійно розвиненої особистості починається з раннього віку, що вимагає ґрунтовного дослідження системи дошкільного виховання. Наявність великої кількості вітчизняних науково-методичних праць, які стосуються дошкільної освіти та виховання не зменшує потреби в запозиченні досвіду інших країн, зокрема європейських.

Британська система освіти має свою історію становлення і зарекомендувала себе як одна з найкращих у Європі. Завдяки проведенню освітніх реформ на тому чи іншому етапі становлення та удосконалення освітньої системи Велика Британія безумовно є прикладом для наслідування та запозичення позитивних усталених та новітніх тенденцій.

Система освіти Великої Британії, зокрема вивчення її дошкільної ланки, завжди перебувало у полі зору як українських, так і зарубіжних дослідників. З огляду на потребу України в інтеграції до європейського економічного, культурного й освітнього простору вважаємо за доцільне використати досвід саме цієї високорозвиненої країни.

Проблемами дошкільного виховання та питаннями інтелектуального розвитку особистості, зокрема дошкільника, в Україні займалися вітчизняні та зарубіжні філософи, соціологи, психологи і педагоги, з-поміж яких: В. Ананьєв [8], Л. Артемова [9, 10], Г. Батищев [14], А. Богуш [18], Л. Виготський [50], Е. Вільчковський [47], Ю. Гільбух [65], В. Давидов [71], І. Коновальчук [130], О. Леонтьєв [145], Н. Лисенко [148-149], Н. Менчинська [165], Т. Пантюк [184-187], К. Платонов [193], Т. Поніманська [199], Я. Пономарьов [200], С. Попиченко [201], О. Проскура [219], І. Рогальська-Яблонська [225], С. Рубінштейн [229], М. Стельмахович [242], Н. Тализіна [248], Б. Теплов [251], Х. Шапаренко [275] та ін.

Історичний аспект цієї важливої проблеми представлений науковим доробком П. Блонського [16], О. Дорошенкової [80], В. Зеньковського [99], Н. Лубенця [154], С. Русової [231], Є. Тихеєвої [253], Л. Шлегер [278] та ін. Серед сучасних науковців, що ґрунтовно займалися дослідженням проблем дошкільництва за кордоном, слід назвати Л. Баєву [11], О. Локшину [152], О. Лугіну [155], Л. Парамонову [188], З. Хало [265] та ін.

Значні досягнення у дослідженні проблеми інтелектуального розвитку дошкільників здобуті й у світовому освітньому полі. У цьому контексті слід згадати відомі постаті в науці: П. Кергомар [119], М. Монтессорі [444], Р. Оуен [180], Ф.-В. Фребель [375-377] та ін.

Серед британських психологів та педагогів, наукові праці яких стали вагомим внеском у вивчення проблеми інтелектуального розвитку дошкільника, необхідно назвати Ф. Аді (Ph. Adey) [290-291], М. Андерсона (M. Anderson) [292], П. Бенефілд (P. Benefield) [513], Дж. Глезерда (J. Glazzard) [296], Т. Глезерда (T. Glazzard) [508], Н. Дамаскіно (N. Damaskinou) [508], Н. Дімеч (N. Dimech) [348], Ф. Донеллі (Ph. Donnelly) [349], П. Костелло (P. Costello) [336], Г. Лінклейтер (H. Linklater) [508], К. Мак-Гінес (C. McGuinness) [438], С. Міллер (S. Miller) [443], С. Праудмена (S. Proudman) [508], П. Рудда (P. Rudd) [513], К. Рідлі (K. Ridley) [513], Дж. Таггерта (G. Taggart) [513], К. Треварзена (C. Trevarthen) [521], Д. Уайтбрета (D. Whitebread) [535-536], С. Уїлдерспіна (S. Wilderspin) [537], Б. Уоллес (B. Wallace) [531-532] та ін.

Аналіз літературних джерел дозволяє стверджувати, що наукова розробленість означеної проблеми у контексті вивчення досвіду Великої Британії є недостатньою та потребує ретельного вивчення, обґрунтування й аналізу, тому актуальність проблеми, її недостатнє вивчення як вітчизняними, так і зарубіжними вченими зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Інтелектуальний розвиток дитини у системі дошкільного виховання Великої Британії»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження входить до тематичного напрямку досліджень Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка «Формування цінностей особистості в європейському освітньому просторі: теорія і практика» (державний реєстраційний № 0113U001233). Тему дисертації затверджено вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 5 від 26.05.2011 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 14.06.2011 р.)

Мета дослідження полягає у визначенні змісту й аналізі педагогічного інструментарію інтелектуального розвитку дитини-дошкільника у Великій

Британії для використання цього досвіду в освітньому процесі вітчизняних закладів дошкільної освіти.

Об'єктом дослідження є система дошкільного виховання у Великій Британії.

Предмет дослідження — зміст, чинники та засоби, підходи, методи та способи інтелектуального розвитку дитини у системі дошкільного виховання Великої Британії.

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

- висвітлити ступінь дослідженості проблеми інтелектуального розвитку дитини-дошкільника;
- розкрити сутність інтелектуального розвитку дошкільників як психолого-педагогічної проблеми;
- проаналізувати погляди британських учених на вікові та індивідуальні особливості розвитку розумових здібностей дошкільників;
- визначити й обґрунтувати мету, зміст та завдання інтелектуального розвитку дошкільників; проаналізувати методичні особливості, чинники і засоби інтелектуального розвитку дитини у системі дошкільного виховання Великої Британії;
- здійснити компаративний аналіз інтелектуального розвитку дошкільників у Великій Британії та Україні; обґрунтувати можливості практичного використання досвіду британської системи освіти в українській педагогіці.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: епістемологічна теорія Ж. Піаже, конструктивістські ідеї Л. Виготського, ідея сенситивних періодів М. Монтесорі, теорія «контрафактивного» мислення К. Рігса і Д. Петерсона, теорія «інфузійних» і «дискретних» методів К. Мак-Гінес, теорія «метапізнання» і розвитку «метакогнітивних» здібностей Дж. Флейвела, конструктивістський підхід «High Score» Д. Вейкарта, наукові теорії Дж. Брунера, теорії «нестандартного» мислення Е. де Боно тощо.

Джерельну базу дослідження складають документи і матеріали фондів Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського, британська та українська філософська, психолого-педагогічна, науково-методична, навчально-виховна література (монографії, дисертації, автореферати, матеріали конференцій, наукові статті, підручники, навчальні посібники, енциклопедії, словники, методичні / інструктивно-методичні рекомендації, державні / національні / навчальні / комплексні програми розвитку, виховання і навчання: Державна національна програма «Освіта». («Україна XXI століття»), 1993 р.; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, 2012 р.; Curriculum guidance for the foundation stage. London: QCA; Race Relations (Amendment Act), 2000 (Керівні вказівки для виховання дошкільників, 2000 р.); Early years foundation stage. Department for Education: Guide for the 2015 assessments, 2015 (Положення про виховання дошкільників на ранньому етапі. Управління освіти: Керівні вказівки для тестування у 2015 р.); Development Matters in the Early Years Foundation Stage. Early Education. The British Association for Early Childhood Education, 2012 (Питання розвитку дитини на початковому етапі дошкільного виховання. Дошкільна освіта. Британська асоціація дошкільної освіти, 2012 р.); періодичні видання, наукові журнали, збірники наукових праць, інформаційні ресурси (мережа Інтернет, освітні портали), положення (Education: A Framework for Expansion, 2000 (Освіта: основні положення про внесення доповнень, 2000.)), офіційні документи (Лист МОН № 1/9-487 від 12.10.15 року Щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах; Про організацію та зміст навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах. Міністерство освіти і науки України (МОН). Лист № 1/9-306 від 06.06.2005.); DES (Department of Education and Science). Education: A Framework for Expansion (Міністерство освіти і науки. Освіта: основні положення про розширення), закони (Про дошкільну освіту: Закон України. – К., 2001. – 11 липня; Про освіту: Закон України. – К., 1993. – 23 травня; Про охорону дитинства: Закон України. – К., 2001. – 26 квітня; офіційні доповіді (The Plowden Report. Children and their

Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education, London, 1967 (Доповідь Плоуден. Діти і початкові школи. Доповідь центральної консультативної ради з питань освіти, Лондон, 1967)), численні праці українських і зарубіжних, у тому числі британських науковців (педагогів, психологів, філософів)). У процесі наукового пошуку було використано 540 наукових і навчально-методичних джерел, з них: 254 – іноземною мовою.

Для розв'язання поставлених завдань застосовувалися такі **методи дослідження**: *пошуково-бібліографічний* (вивчення бібліотечних фондів, каталогів, періодичних видань тощо); *історико-педагогічний* (аналіз динаміки розвитку та процесів і результатів реформування дошкільної освіти Великої Британії в історичній ретроспективі); *порівняльно-зіставний* аналіз фактів, явищ, методів, підходів, в освітніх системах Великої Британії й України; *класифікація, систематизація та узагальнення* інформації, провідних ідей, теоретичних матеріалів, фактів, висновків; *аналітичний* (аналіз вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної, психологічної та філософської літератури, офіційної документації, законодавчих актів, положень дошкільних навчальних закладів Великої Британії й України); *структурний* метод (аналіз змісту дошкільної освіти з метою узагальнення отриманих результатів та застосування їх на практиці); *інтерпретація* опрацьованих матеріалів у сучасній освітній парадигмі.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *вперше* проведено всебічний аналіз та розкрито сутність інтелектуального розвитку дитини у системі дошкільної освіти Великої Британії;
- *проаналізовано* науково-педагогічні здобутки вітчизняних і зарубіжних учених у сфері розумового виховання дошкільників, зокрема й у британському освітньому просторі;
- *обґрунтовано* вікові та індивідуальні особливості розвитку інтелектуальних здібностей дитини-дошкільника з погляду британських учених.

- *охарактеризовано* зміст і завдання інтелектуального розвитку дитини у системі дошкільної освіти Великої Британії;
- *висвітлено* основні чинники, засоби та методичні особливості розумового виховання дитини з досвіду британської педагогічної теорії та практики;
- *проаналізовано* програми та методики розвитку інтелектуальних сил дитини у закладах дошкільної освіти Великої Британії;
- *виявлено* можливості практичного використання досвіду британської системи дошкільної освіти в українській педагогічній практиці;
- *уведено до наукового обігу та обґрунтовано* поняття «чайлдмайдінг», «інфузійний» і «дискретний» методи розвитку мислення, «скаффолдинг», «контрафактивне мислення».

Практичне значення одержаних результатів дослідження. Матеріали дисертаційної роботи можуть використовуватися при розробці комплексних завдань, збірників ігрових вправ для інтелектуального розвитку дошкільників та підготовки дітей до школи. Результати дослідження можуть упроваджуватися у практику закладів дошкільної освіти, при підготовці майбутніх педагогів, зокрема фахівців зі спеціальностей «Дошкільна освіта» / «Дошкільне виховання», зокрема при вивченні навчальних дисциплін «Історія дошкільної педагогіки», «Загальна педагогіка», «Дошкільна педагогіка», а також у системі післядипломної освіти, перепідготовці та підвищенні кваліфікації. Результати дослідження будуть корисними для студентів, аспірантів, викладачів та вихователів при написанні підручників, посібників та методичних рекомендацій.

Основні результати дослідження впроваджено у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка (акт № 430 від 23.04.18 р.), Львівському національному університеті імені Івана Франка (акт № 1721-н від 13.04.2018 р.), ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (акт № 378 від 24.04.18 р.), в Інституті педагогіки і психології Тернопільського національного

педагогічного університету імені В. Гнатюка (акт № 345-33/03 від 29.03.2018 р.), Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника (акт № 01-15/03/486 від 03.04.18 р.), на кафедрі теорії та методики дошкільної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (акт № 01-13/174/1 від 28.02.2018 р.), КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (акт № 01-23/227 від 11.04.18 р.), закладі дошкільної освіти № 30 «Волошка» м. Дрогобича (акт № 270 від 12.03.2018 р.) та закладі дошкільної освіти № 24 «Смерічка» м. Дрогобича (довідка № 11 від 11.03.2018 р.).

Особистий внесок автора у статті «Інформаційні та комунікаційні технології у системі дошкільної освіти Великої Британії», опублікованій у співавторстві з М. Пантюком, полягає у висвітленні ідеї впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес дошкільних закладів та в обґрунтуванні особливостей застосування інноваційних технологій у взаємодії фахівців дошкільного закладу, педагогів і батьків.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати здійсненого дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти впродовж 2012-2017 рр. на соціально-гуманітарному факультеті Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, а також здійснювалася апробація на науково-практичних конференціях і семінарах різного рівня:

міжнародних: «Pedagogika. Aktualne naukowe problemy. Rozpatrzenie, decyzja, praktyka» (29.06.2015 – 30.06.2015), Warszawa. («Педагогіка. Актуальні наукові проблеми. Розгляд, рішення, практика» (29.06.2015 – 30.06.2015), м. Варшава); «Педагог третього тисячоліття: теоретико-методологічний дискурс» (26-27 вересня 2013 р., Дрогобич);

всеукраїнських: «Українське національне виховання: реалії, тенденції, перспективи» (Дрогобич, 8 квітня 2013 р.),

«Проблеми дитинства в контексті сучасної педагогіки до 100-річчя Василя Сухомлинського» (26 – 27 квітня 2018 р., Дрогобич);

регіональний:

«Формування цінностей особистості: європейський вектор і національний контекст» (10-11 квітня 2014р., Дрогобич);

зарубіжний:

«Urgent Problems of Pedagogy and Psychology – 2015». Held in Budapest on 19th of July, 2015. («Актуальні проблеми педагогіки і психології – 2015». 19 липня 2015 р., Будапешт).

Публікації. Результати дослідження опубліковані у 9 працях (1 – у співавторстві), з них 6 – у наукових фахових виданнях, затверджених ДАК України, одне з яких входить до міжнародної наукометричної бази *Index Copernicus* та *CEJSH*, 2 – у зарубіжних виданнях, одне з яких у збірнику матеріалів наукових конференцій.

Структура та обсяг дисертації: дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів і висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг дисертації складає 267 сторінок, основний текст – 200 сторінок. Список використаних джерел становить 540 найменувань, з них – 254 іноземною мовою. Робота містить 8 додатків, 3 таблиці.

РОЗДІЛ 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Ступінь наукової розробленості проблеми

Постійні інноваційні технологічні зрушення та оновлення в усіх суспільних галузях, зокрема й освітній, потребують кардинальних змін якості освіти, а звідси – часто докорінного реформування. На сучасному етапі розвитку системи освіти в Україні надзвичайно актуальним постає питання євроінтеграції, що передбачає взаємодію й активну співпрацю нашої держави із країнами Європи. Згідно з новими державними стандартами в освіті, особливої уваги заслуговує вивчення розвитку дошкільної освіти як пропедевтичної ланки здобуття загальної освіти. Особливої ваги також набуває педагогічна компаративістика. Багаторічний досвід зарубіжних учених, особливо в європейському освітньому просторі, актуалізує необхідність вивчення, порівняння, узагальнення і застосування у практиці дошкільного виховання як традиційних методик, так й інноваційних методів та технологій, що стають популярними у сучасній системі дошкільної освіти.

Сучасні реалії життєдіяльності українського суспільства, динамічні зміни в усіх її сферах передбачають переосмислення ролі освіти загалом, усвідомлення значення дошкільної ланки в освітній системі, формування ставлення до дошкільного дитинства як до безцінного періоду життя і навчання, що характеризується унікальними потенційними можливостями формування дитячої особистості й індивідуальності. З огляду на це, в Базовому компоненті дошкільної освіти етап дошкільного виховання, коли закладається фундамент майбутньої зрілої особистості, визначається обов'язковою складовою української системи освіти та вказується на необхідність її неперервного вдосконалення з метою реалізації оптимальних шляхів виховання дошкільників і створення належних умов для становлення і розвитку особистості кожної дитини.

Вибрана тема дослідження вимагає певного розгляду історії розвитку. Над вивченням зазначеного аспекту дослідження працювали як вітчизняні, так і зарубіжні філософи, психологи та педагоги. Зокрема, у процесі пошуків способів розв'язання актуальних завдань дошкільного виховання українські науковці (Л. Артемова [9-10], А. Богуш [18], Е. Вільчковський [47], Н. Лисенко [148-149], З. Нагачевська [172], Т. Поніманська [199], О. Проскура [219] та ін.) обґрунтували низку наукових підходів і цінних ідей та міркувань щодо найрізноманітніших аспектів організаційної та методичної розбудови дошкільної освіти.

Реформування системи дошкільного виховання в Україні зумовлює посилення інтересу до прогресивного педагогічного досвіду, накопиченого світовою спільнотою, про що свідчать численні праці вітчизняних дослідників: І. Адамек [1], Н. Карпенко [117], Н. Мельник [164], Л. Покроєва [197], З. Хало [265] та ін. Так, об'єктом дослідницької діяльності З. Хало стала система дошкільного виховання Німеччини. У дисертаційному дослідженні інтелектуального розвитку дитини у системі дошкільного виховання Німеччини вчена зосереджує увагу на питаннях еволюції наукових підходів до проблеми розумового виховання дошкільників у вітчизняній і зарубіжній науково-педагогічній думці, аналізі організаційних підходів та методичних особливостей розумового виховання у закладах дошкільної освіти Німеччини, характеристиці змісту, методів, засобів інтелектуального розвитку дитини-дошкільника у системі німецького дошкільця та окресленні перспектив використання відповідного німецького досвіду у вітчизняних умовах. Цінним здобутком авторки дисертаційного дослідження вважаємо обґрунтування специфіки організації та функціонування системи дошкільної освіти Німеччини, а також місця інтелектуального складника в змісті виховання дітей на цьому віковому етапі розвитку. Дослідниця вказує на диверсифікованість німецької системи дошкільного виховання, різноманітність типів освітніх установ, що зумовлене децентралізованим характером управління системою освіти в Німеччині, що забезпечує можливості для впровадження широкого

спектру підходів, концепцій, методик, технологій дошкільної освіти загалом та інтелектуального розвитку вихованців зокрема. Досліджуючи теоретичні та практичні засади організації розумового виховання дітей у системі дошкільної освіти Німеччини, авторка обґрунтовує і можливості творчого використання досвіду німецької дошкільної педагогіки та освіти в контексті завдань сучасного українського дошкілля [265].

В умовах активного дослідження зарубіжного досвіду дошкільної освіти в Україні значну увагу викликає британська система виховання, що пройшла перевірку часом і вважається прогресивною. Дошкільною педагогікою цієї країни з давніми демократичними традиціями, впродовж понад столітнього періоду розвитку нагромаджено багатий досвід виховання дітей цієї вікової категорії. Ідеї та методичні напрацювання британських теоретиків і практиків у галузі дошкільного виховання в період стійкого зацікавлення проблемами дошкільного дитинства в нашій країні мають велику цінність та потребують різнобічного вивчення і ґрунтовного критичного аналізу.

Розглядаючи історіографію цього питання, можна сказати, що досить довгий час британська система освіти перебувала в полі зору вітчизняних і зарубіжних науковців. Питанням дошкільної освіти Сполученого Королівства цілком закономірно приділили належну увагу провідні британські вчені: П. Андерсон (P. Anderson) [292], Т. Брюс (T. Bruce) [318-322], К. Булмен (K. Bulman) [324], Л. Сейворі (L. Savory) [324], К. Грей (C. Gray) [387], Ш. Мак-Блейн (Sh. MacBlain) [387], Д. Деніелс (D. Daniels), К. Полі (C. Poly), С. Обіспо (S. Obispo), П. Кларксон (P. Clarkson) [287], Т. Кокс (T. Cox) [337], К. Натбраун (C. Nutbrown) [459-461], Р. Нью (R. New), М. Кокран (M. Cochran) [452], К. Сильва (K. Sylva) [505], І. Сирай-Блетчфорд (I. Siraj-Blatchford) [494], Б. Таггерт (B. Taggart) [510] та ін.

Наукові здобутки у галузі дослідження британської системи дошкільної освіти представлені доробком і вітчизняних учених: Л. Баєва [11], В. Вейзеров [34], А. Веракса [39], Т. Вернигора [43], О. Локшина [152], О. Прокопчук [218], Н. Яременко [286] та ін.

Варто зазначити, що, аналізуючи британський досвід організації системи дошкільної освіти та виховання, дослідники побіжно торкалися і проблем інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку. Водночас аналіз наукової літератури з проблеми дослідження доводить відсутність в українській педагогічній науці комплексного дослідження з питань інтелектуального розвитку дитини у системі дошкільної освіти Великобританії. У зв'язку з цим виникає потреба різноаспектно опрацювати поставлену наукову проблему, дослідити досвід Великобританії в організації системи інтелектуального розвитку дошкільників, що може стати цінним джерелом ідей в умовах реформування вітчизняної дошкільної освіти.

Проблемою **дошкільного виховання** займалися українські та зарубіжні науковці: І. Адамек (підготовкою дітей до школи) [1], А. Бурова (питаннями дошкільної освіти) [28-29], А. Веракса [39-42], Н. Веракса (розвитком дитини у дошкільному віці) [40-42], Л. Виготський (навчанням і розвитком у дошкільному віці) [50-51], О. Кононко (основами особистісного становлення дошкільника) [131], В. Котирло (грою, навчанням та працею в житті дошкільника) [135-136], Н. Лубенець (питаннями дошкільної освіти і початкової школи) [154], О. Лугіна (розвиток дошкільної освіти в Польщі) [155], І. Луценко (дошкільна освіта і глобалізація) [158], Г. Назаренко (організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності у навчанні дошкільників) [173], Т. Пантюк (зарубіжні теорії та концепції дошкільного виховання) [184], Л. Парамонова (дошкільна і початкова освіта за кордоном) [188], Т. Поніманська [199], В. Прокопенко (підготовка дітей шостого року життя до навчально-пізнавальної діяльності у школі) [217], Е. Протасова (дошкільна і початкова освіта за кордоном) [188], О. Ригель (психологічна адаптація дошкільника в ситуації зміни соціального середовища) [223], І. Рогальська-Яблонська (соціалізація особистості в дошкільному дитинстві) [225], С. Русова (теорія і практика дошкільного виховання) [231], Т. Степанова (еволюція змісту дошкільної освіти у другій половині ХХ ст.) [243], Т. Титаренко (роль дошкільного виховання у формуванні особистості) [252], Л. Федорович

(підготовка дітей до школи) [260], Н. Черепаня (організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи) [271], О. Шиян (проблеми соціального дошкільного виховання) [277], О. Юрчишин (питання дошкільного та позашкільного виховання) [284] та ін.

Вікові та індивідуальні особливості розвитку дошкільника досліджували такі відомі науковці: В. Кузьменко (психолого-педагогічні основи розвитку індивідуальності дитини-дошкільника) [138-139], С. Кулачківська [140-141], С. Ладивір (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку) [142], В. Мухіна (проблема психічного розвитку особистості як взаємодії процесів її ідентифікації і відособлення з урахуванням віку індивіда) [171] тощо.

Серед британських педагогів вивченням означеного аспекту займалися Дж. Дієрі (J. Deary) [512], розкриваючи стійкість індивідуальних особливостей розумових здібностей від раннього дитинства до дорослого віку; С. Гудмен (S. Goodman) [385] характеризуючи розвиток дитини від народження до зрілості; Р. Пломін (R. Plomin), Л. Томпсон (L. Thompson) [516], пропонуючи генетичні інструменти для дослідження індивідуальних особливостей розумових здібностей та ін.

Проблеми **дошкільного виховання в Україні** вивчали вітчизняні та зарубіжні філософи, соціологи, психологи і педагоги, зокрема: В. Ананьєв (значення дошкільного дитинства для формування розумових здібностей, виховання пізнання з раннього дитинства) [8]; А. Богуш (дошкільна лінгводидактика) [18]; О. Бондар (становлення і розвиток системи дошкільного виховання в УСРР (1919-1933) [21]; Т. Бондаренко (підготовка дітей до школи) [22], Е. Вільчковський (теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку [47]; Т. Головань (становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання у Криму) [67]; В. Давидов (система розвивального навчання як технологія інтелектуального розвитку особистості дитини) [71]; Н. Захарова (соціальна адаптація дошкільників до дитячого садка) [98]; Н. Кирста (дошкільне виховання, педагогіка українського дошкілля) [148];

С. Козлова (дошкільна педагогіка) [124]; К. Крутій (розвиток здібностей дитини засобами проектування освітнього простору) [137]; Т. Куликова (сімейна педагогіка та домашнє виховання) [124], Л. Лисенко (педагогіка українського дошкілля) [148]; В. Моляко (проблеми розвитку здібностей, творчості й обдарованості дошкільників) [31]; О. Мороз (особливості міжособистісних взаємин дошкільників) [169]; М. Пантюк (організація ігрової діяльності в дошкільному віці) [183]; Т. Поніманська (проблеми дошкільної педагогіки) [199]; О. Проскура (концепція українського дитячого садка) [219]; С. Русова (теорія і практика дошкільного виховання) [236]; І. Улюкаєва (проблеми суспільного дошкільного виховання в Україні) [265]; І. Цюпак (виховання дошкільників у вітчизняних навчально-виховних закладах Херсонщини) [276] та ін.

Історичний аспект цієї проблеми представлений науковим доробком Л. Артемової [9-10], П. Блонського [16], О. Бондар [21], З. Борисової [24], Є. Водовозової [47], І. Дичківської [79], О. Дорошенкової [81], І. Зайченко [99], В. Зеньковського [103], Н. Лубенець [156], К. Маєвської [161], Т. Поніманської [201], С. Русової [236], І. Сікорського [242], Є. Тихеєвої [260], І. Улюкаєвої [265], Л. Шлегер [143] та ін.

Наукові здобутки у галузі **інтелектуальних умінь** висвітлили у працях вітчизняні учені М. Александрович (інтелектуальні операції, розумові дії дошкільників) [2], А. Борзов (розумовий розвиток дитини дошкільного віку) [23], І. Бурлакова (розвиток логічного мислення у дошкільників) [27], Л. Виготський (розумовий розвиток дітей у процесі навчання) [50], Е. Водовозова (розумовий розвиток дітей) [47], П. Гальперін (методи навчання і розумовий розвиток дитини) [54], В. Гальченко (розвиток творчості дошкільника як комплекс інтелектуальних і особистісних особливостей індивіда) [55], Р. Говорова (ігри і вправи для розвитку розумових здібностей у дітей) [66], О. Гришко (інтелектуальний розвиток дошкільників у процесі формування математичних навичок) [69], О. Запорожець (інтелектуальна підготовка дітей до школи) [101], Ю. Карандашев (розвиток мислення

дошкільників) [115], В. Кондратова (розумове виховання дошкільників) [130], А. Леонтьєв (розумовий розвиток дитини) [147], Н. Менчинська (питання розумового розвитку дитини) [167], Л. Нісканєн (інтелектуальний розвиток і виховання дошкільників) [177], Т. Пантюк (ігри та завдання для інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку) [186], Н. Подд'яков (сенсорне виховання, мислення дошкільника) [197], О. Сердюкова (вплив ціннісного відношення батьків на інтелектуальний розвиток дитини) [240], А. Сорокіна (розумове виховання у дитячому садку) [245], В. Сухомлинський (про керівництво розумовою працею дітей) [254], Е. Тупічкіна (проблеми інтелектуального розвитку дитини) [263], О. Фунтікова (педагогічні основи розумового розвитку дітей дошкільного віку) [269], З. Хало (інтелектуальний розвиток дошкільника у Німеччині) [265], Н. Харченко (формування у дошкільників умінь будувати міркування) [272], В. Холмовська (розумовий розвиток дітей) [273], Я. Чепіга (увага і розумовий розвиток дитини) [277] та ін.

Наукові студії В. Іванової [109] присвячено аналізу особливостей розвитку творчого мислення у дошкільний період, а І. Бурлакової [27] — розвитку логічного мислення; проблему розвитку мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві вивчала і продовжує вивчати вчена Н. Гавриш [52].

Над дослідженням **пізнавальних здібностей** дитини працювали такі провідні вчені, як Н. Веракса, А. Веракса (пізнавальний розвиток у дошкільному дитинстві) [40], Е. Виноградова (умови становлення пізнавальної мотивації дошкільників) [44], Н. Ганошенко [56], С. Ладивір (пізнавальний розвиток дошкільників) [144], Л. Лохвицька (формування пізнавальних інтересів) [155], М. Марусинець (розвиток пізнавальної активності) [163], Б. Мухацька (стимулювання пізнавальної активності дітей у дитячому садку) [172], В. Прокопенко (підготовка дітей до навчально-пізнавальної діяльності у школі) [221], Е. Проскура (розвиток пізнавальних здібностей дошкільника) [219], Л. Тихомирова (розвиток пізнавальних здібностей дітей) [254], Т. Ткачук (розвиток пізнавальної активності дітей дошкільного віку) [255], Т. Улькіна (розвиток пізнавальних здібностей дошкільників) [258] тощо.

Інтелектуальний розвиток дитини виступає одним із важливих аспектів формування особистості у системі дошкільної освіти. Проблема розвитку розумових здібностей дитини здавна перебуває у центрі уваги науковців та практиків у галузі психології та педагогіки і розглядається у дослідженнях багатьох як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Вивченню **інтелектуального розвитку** дошкільника присвятили наукові студії британські психологи та педагоги М. Андерсон (M. Anderson) (розвиток розумових здібностей) [292], П. Бенефілд (P. Benefield), П. Рудд (P. Rudd), К. Рідлі (D. Ridley), Дж. Таггерт (G. Taggart) (розвиток навичок мислення - літературний огляд) [513], Г. Бутчер (H. Butcher) (природа і сутність інтелекту людини) [325], Т. Глезерд (T. Glazzard), Н. Дамаскіно (N. Damaskinou), Г. Лінклейтер (H. Linklater), С. Міллер (S. Miller), С. Праудмен (S. Proudman), Д. Уайтбред (D. Whitebread) (розвиток розумових та метакогнітивних здібностей дітей у дошкільному віці від трьох до восьми років) [508], Н. Дімеч (N. Dimech), Д. Пейс (D. Pace) (впровадження програми Едварда де Боно щодо розвитку інтелектуальних вмінь у дитячих садках) [348], П. Донеллі (P. Donnelly) (дослідження «навичок мислення вищого рівня» (з англ. higher-order thinking skills) у дошкільному віці через філософію) [349], М. Доулінг (M. Dowling) (розвиток безперервного колективного мислення у системі дошкільної освіти) [350], Я. Квон (Y.-I. Kwon) (зміни у навчальній програмі для дітей дошкільного віку в Англії) [425], П. Костелло (P. Costello) (навички мислення у системі дошкільної освіти) [336], Т. Лейборн (T. Laybourne), К. Ходжсон (C. Hodgson) (навчання навичок мислення і розвиток мислячих класів) [399], К. Мак-Гінес (C. McGuinness) (від навичок мислення до мислячих класів) [438], Дж. Меткальфе (J. Metcalfe), Д. Сімпсон (D. Simpson), І. Тод (I. Todd), М. Тойн (M. Toyn) (розвиток мислення через навчання нових форм грамотності у дошкільному віці) [515], К. Натбраун (C. Nutbrown) (безперервність навчання і прогрес у розвитку мислення дошкільника) [459], К. Топпінг (K. Topping) , С. Трікі (S. Trickey) (філософія для дітей) [518], К. Треварзен (C. Trevvarthen) (розвиток мислення дошкільника від народження) [521], С. Уайзмен

(S. Wiseman) (інтелект та інтелектуальні здібності) [538], С. Уїлдерспін (S. Wilderspin) (система розвитку інтелектуальних і духовних сил дітей від одного до семи років) [537], Б. Уоллес (B. Wallace) (розвиток навичок мислення у дошкільному віці) [531] та ін.

Дослідження інтелектуального розвитку дошкільника зумовлюють потребу у вивченні наукових здобутків у галузі розвитку розумових здібностей дітей із особливими потребами. В умовах інтеграції в європейський освітній простір активно поширюється і пропагується інклюзивна освіта. У Законі України «Про освіту», який був прийнятий 5 вересня та набув чинності 28 вересня 2017 р., зазначено, що діти з особливими потребами мають право навчатися у звичайних освітніх закладах разом зі здоровими дітьми «за індивідуальною програмою розвитку з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей» [205]. Таким чином актуалізуються й питання особливостей інтелектуального розвитку дітей з особливими потребами.

Значні досягнення у галузі **корекційної дошкільної педагогіки** мають Д. Шульженко (вивчення особливостей інтелектуального розвитку дітей з аутистичними порушеннями) [280], І. Некрасова (психологічні особливості комунікативної сфери слабозорих дошкільників) [174], Ю. Рібцун (проблема формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком) [224], М. Александрович (інтелектуальні операції дошкільників у нормі та з особливостями психофізичного розвитку) [2], В. Ільяна (формування навичок читання у дошкільників із порушеннями мовленнєвого розвитку) [108], Н. Компанець (інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами) [126], О. Корнєв (дислексія і дисграфія у дітей) [134].

Проблемами інклюзивної освіти займалися британські науковці Г. Габор (G. Gabor) (виховання здібних дітей із дислексією) [378], Е. Емерсон (E. Emerson), Р. Гастінгс (R. Hastings), П. Мак-Гіл (P. McGill), А. Пінні (A. Pinney), Дж. Шерлок (J. Shurlock) (дослідження кількості дітей з особливими потребами та асоціативною поведінкою в Англії) [362], Ш. Ріддел

(S. Riddell) (виховання дітей з особливими потребами) [484], Д. Сагден (D. Sugden) (узагальнення навичок здорових дітей та тих, які мають особливі потреби) [500], К. Уолл (K. Wall) (виховання дошкільників з особливими потребами) [530], М. Фаррел (M. Farrell) (виховання особливих дітей з обмеженими можливостями та певними розладами) [365].

Слід зауважити, що в новому Законі України «Про освіту» термін «діти, які потребують корекції фізичного або розумового розвитку, тривалого лікування та реабілітації» змінено на «діти з особливими потребами». Втім, категорію дітей, які значно випереджують своїх однолітків у розвитку і без сумніву потребують індивідуального підходу до навчання та виховання, не виокремлено. Учені О. Вознюк, Ю. Гільбух та А. Савенков доводять наявність особливих потреб та необхідність індивідуального підходу в інтелектуальному розвитку у розумово обдарованих дітей [49, 65, 232].

У Великій Британії педагоги наголошують на врахуванні ознак особливих розумових здібностей у талановитих дітей у порівнянні зі звичайними дітьми. Дослідженнями цього аспекту займалися британські науковці М. Грос (M. Gross) (вивчення когнітивних здібностей винятково обдарованих особистостей) [388], У. Ленс (W. Lens), П. Ранд (P. Rand) (роль мотивації і пізнавального інтересу в розвитку обдарованості) [427], К. Паскаль (C. Pascal) (виховання обдарованих і талановитих дітей у дошкільному віці) [381], М. Сазерленд (M. Sutherland) (розвиток обдарованого і талановитого вихованця дошкільного віку) [502] тощо.

Значні досягнення у дослідженні проблеми інтелектуального розвитку дошкільників нагромаджені й у світовому освітньому полі: Дж. Брунер, О. Декролі, Дж. Дьюї, П. Кергомар, М. Монтессорі, Р. Оуен, Ж. Піаже, Ф.-В. Фребель та ін. Проте наукова розробленість зазначеної проблеми недостатня і потребує комплексного, ретельного вивчення, обґрунтування й аналізу.

З огляду на велику кількість наукових праць у площині окресленої проблеми визріває питання актуальності нашого дослідження. Утім слід

зазначити, що наукові студії стосуються здебільшого вітчизняної сфери інтелектуального розвитку дошкільників. В умовах сьогодення актуальним постає питання порівняльної педагогіки, зокрема дошкільної, та використання прогресивного досвіду у світовому освітньому полі. У зв'язку з цим уважаємо за доцільне представити зарубіжний досвід інтелектуального розвитку у системі дошкільного виховання Великої Британії.

Англійська система освіти і виховання має давню історію та зарекомендувала себе однією із достатньо досконалих. Історія формування системи англійського дошкільного виховання займає період понад ст. і зазнала значного впливу багатьох всесвітньовідомих учених та шкіл. Це – педагогічні теорії Дж. Брунера, Дж. Дьюї, М. Монтесорі, Й. Песталоцці, Ж. Ж. Руссо, Ф. Фребеля, Р. Штайнера, Ж. Піаже, що спричинили вагомі позитивні зрушення у системі дошкільля. Ідеї зарубіжних учених знайшли продовження у доробку таких британських науковців, як С. Айзекс (S. Isaacs) [409], М. Макмілан (M. McMillan) [439], П. Мосс (P. Moss) [448], Р. Оуен (R. Owen) [180], Д. Перрі (D. Perry) [468], Д. Тізард (B. Tizzard) [517], С. Уїлдерспін (S. Wilderspin) [537].

Проблеми **англійської педагогіки** й освіти ґрунтовно й різнобічно аналізували вітчизняні науковці: Н. Винокурова (соціально-педагогічна спрямованість англійських приватних шкіл) [45], О. Габелко (взаємозв'язок розумового, морального та трудового виховання) [52], М. Гурій (Душек) (зміст та сутність виховання у Великобританії) [70], О. Демченко (теорія та практика сімейного виховання у Великій Британії) [73], Н. Мороз (система виховної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії) [168], О. Прокопчук (професійна підготовка фахівців дошкільної освіти у Великій Британії) [218], О. Романовська (фостерна сім'я Великої Британії як соціально-педагогічне середовище підтримки особистості дитини) [228], Л. Шулиндіна (організація і зміст навчально-виховної роботи в «нових школах» Англії) [279], Н. Яременко (розвиток приватного дошкільного виховання в сучасній Англії та Україні) [286] та ін.

Проте результатів наукових пошуків учених, які досліджували **дошкільну систему освіти та виховання Великої Британії**, недостатньо для розкриття сучасного стану окресленої проблеми. Наукові здобутки у галузі британської системи дошкільної освіти представлені доробком таких відомих науковців, як Л. Баєва (розвиток змісту дошкільної освіти в Англії) [11]; В. Вейзеров (дошкільна освіта і виховання у Британії) [34]; Л. Венгер (виховання і навчання дітей у Великій Британії) [37], А. Веракса (англійська система дошкільної освіти) [39]; Т. Вернигора (типи закладів дошкільної освіти Великобританії) [43]; О. Локшина (суспільне дошкільне виховання) [152]; О. Прокопчук (формування професіоналізму у дошкільній сфері) [218]; Н. Яременко (розвиток діяльності приватних закладів дошкільної освіти) [286].

Аналізуючи наукові праці провідних британських учених, стає очевидним факт, що система дошкільної освіти Великої Британії спрямована на розвиток базових умінь та навичок, необхідних при підготовці до школи не лише під час планових занять у закладах дошкільної освіти, а й поза ними, починаючи передовсім з родинного оточення. Ґрунтовне дослідження у галузі сімейного виховання у Великій Британії провела українська вчена О. Демченко [73].

Аналіз програм і методичних рекомендацій Великої Британії доводить, що у британській системі дошкільної освіти розумове виховання посідає чільне місце. Одним із основних завдань як британської, так і вітчизняної педагогіки є виховання здорової, гармонійно розвиненої особистості. Ключовим у вихованні всебічно розвинутого індивіда є інтелектуальний розвиток дитини, який охоплює декілька напрямів – розвиток мовлення, грамотності, читацьких умінь, первинних навичок письма, елементарних математичних уявлень. Досягнути цього можна лише при активній взаємодії родини, закладів дошкільної освіти та громадських організацій.

Проблемою **розвитку мовлення** у дошкільників займалися такі провідні вчені, як М. Алексєєва (методика розвитку мовлення у дошкільників) [4], Д. Алинкіна (розвиток мовленнєвих здібностей дошкільників у різному соціокультурному оточенні) [7], А. Богуш (художньо-мовленнєва діяльність,

методика навчання рідної мови у закладах дошкільної освіти) [18], В. Ільяна (особливості образного мовлення у дошкільників) [108], Н. Гавриш (розвиток мовленнєвої діяльності в дошкільному дитинстві) [53], К. Крутій (формування граматично правильного мовлення у дошкільників) [137], Н. Луцан (розвиток зв'язного мовлення дошкільників у мовленнєво-ігровій діяльності) [157], Л. Михайлова (розвиток розмовного мовлення дошкільників) [167], Т. Піроженко (комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини) [192], Ю. Рібцун (корекційне навчання з розвитку мовлення дошкільників) [224] та ін.

Низку наукових розвідок у галузі **розвитку грамотності** дитини дошкільного віку здійснили А. Богуш (перші кроки грамоти) [212], Л. Журова (навчання дошкільників грамоти) [93], А. Зрожевська (навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку грамоти) [102], О. Іншакова (труднощі навчання і корекція письма і читання) [106] та ін. Серед британських педагогів у цьому контексті слід назвати таких: С. Бейкер (S. Baker) [297], Е. Данфі (E. Dunphy) [435], Б. Дваєр (B. Dwyer) [435], Дж. Ларсон (J. Larson) [393], Дж. Марш (J. Marsh) [435], Е. Кеннеді (E. Kennedy) [435], М. О'Коннор (M. O'Connor) [435], Т. Мак-Філіпс (T. McPhillips) [435], Д. Річ (D. Rich) [483], Дж. Харкер (J. Harker) [394], Дж. Хейс (G. Hayes) [435], Н. Холл (N. Hall) [393], Г. Шіль (G. Shiel) [435] та ін.

Інтелектуальний розвиток дошкільника засобами **формування умінь у читанні** досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Найбільш відомі з них – А. Борзов (розумовий розвиток дошкільника у процесі навчання читанню) [23], Л. Виготський (розумовий розвиток дітей у процесі навчання) [50], Д. Ельконін [283], К. Журова [93], А. Зрожевська (пропедевтична підготовка дошкільників до читацької діяльності) [101], Н. Макєєва (оперативна пам'ять і вміння читати) [160], Т. Потоцька (пропедевтична підготовка дошкільників до читацької діяльності) [101], Л. Шелестова (розвивальне читання для дошкільнят) [276] та ін.

Серед британських учених, які досліджували розвиток читацьких умінь у дошкільників, слід назвати А. Брайс (A. Bryce) [518], Ч. Гульме (C. Hulme)

[469], Р. Леві (R. Levy) [430], В. М'ютер (V. Muter) [469], Б. Паркес (B. Parkes) [466], Г. Піннела (G. Pinnell) [373], М. Сноулінг (M. Snowling) [469], Дж. Стівенсона (J. Stevenson) [469], К. Топпінг (K. Topping) [518], І. Фаунтас (I. Fountas) [373] тощо.

Вивченню **первинних навичок письма** у дитини дошкільного віку присвятили наукові студії такі британські вчені, як Дж. Ларсон (J. Larson) [393], Дж. Марш (J. Marsh) [393], Дж. Мойлс (J. Moyles) [449], Р. Рідо (R. Ridout) [485], П. Тассоні (P. Tassoni) [506], М. Трігерні (M. Trehearne) [520], Н. Хол (N. Hall) [393], М. Хольт (M. Holt) [400] тощо.

Наукові пошуки у галузі вивчення **гри** як одного з головних аспектів гармонійного розвитку дитини проводили відомі вітчизняні науковці Л. Артемова (дидактичні ігри дошкільнят) [10], Н. Бурова (основи керівництва сюжетно-рольовими іграми дітей дошкільного віку) [28], Р. Говорова (ігри і вправи для розвитку розумових здібностей дітей) [66], Т. Дудова (сюжетно-рольова гра) [90], А. Жичкіна (значення гри у розвитку дошкільника) [92], Н. Захарова (соціальна адаптація старших дошкільників засобами ігрової діяльності) [98], К. Карасьова (особливості розвитку сюжетно-рольових ігор в дошкільному віці) [114], І. Каташинська (концепція гри у педагогічній системі Ф. Фребеля) [118], О. Клименкова (гра як абетка спілкування) [120], В. Котирло (гра, навчання та праця в житті дошкільника) [135], М. Пантюк (організація ігрової діяльності в дошкільному віці) [183], Т. Пантюк (ігри та завдання для інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку) [187] тощо.

Дослідженням ігрової діяльності як одного з головних чинників інтелектуального розвитку займалися британські педагоги Е. Вуд (E. Wood) [539], Ф. Г'юз (F. Hughes) [401], Д. Елкінд (D. Elkind) [327], Н. Каннінг (N. Canning) [326], Дж. Мойлс (J. Moyles) [449], Л. Плаумен (L. Plowman) [473], К. Стівен (C. Stephen) [473] та ін.

На сучасному етапі тема **інформаційно-комунікаційних технологій** у системі дошкільної освіти є науковим зацікавленням багатьох вітчизняних дослідників і вчених відомих у світовому освітньому просторі. Використанню

інноваційних технологій у формуванні інтелектуального розвитку дошкільників присвячені дослідження О. Бородіної (використання ІКТ у процесі розвитку і навчання дошкільників) [25], Ю. Горвиць (нові інформаційні технології у дошкільній освіті, робота з комп'ютером у дитячому садку) [68], Т. Денисової (комп'ютер у закладі дошкільної освіти) [74], Л. Зімнухової (використання ІКТ в освітньо-виховному процесі в ДНЗ) [100], С. Іванової (вплив комп'ютерних ігор на формування елементів логічного мислення у дітей старшого дошкільного віку) [107], Г. Лаврентьєвої (комп'ютерно-ігровий комплекс у закладі дошкільної освіти, розвиток наочно-образного мислення дошкільників у комп'ютерно-орієнтованому середовищі) [79], В. Лук'янової (використання ІКТ в умовах роботи з дітьми дошкільного віку) [156], І. Новик (проектування навчальних комп'ютерних ігор в освітньому процесі ДНЗ) [176], Ю. Пазаненко (використання інформаційно-комунікаційної компетентності в освітній діяльності ДНЗ) [181], Є. Потурнак (упровадження ІКТ у ДНЗ) [202], В. Харченко (роль інноваційних технологій у сучасному ДНЗ) [266], О. Червинської (інформаційні технології в освітньому процесі у дитсадку) [270] та ін. Серед британських учених, які займалися дослідженням окресленої проблеми у системі дошкільної освіти, слід назвати Л. Буркет (L. Burkette) [415], С. Дауні (S. Downey) (використання ІКТ у дошкільній освіті) [501], П. Каріюкі (P. Kariuki) [415], Л. Кеннінгтон (L. Kennington) (дошкільники і передові технології) [417], М. О'Хара (M. O'Hara) (інформаційно-комунікаційні технології у вихованні дошкільників) [462], О. Нір-Гал (O. Nir-Gal), П. Клейн (P. Klein) (використання комп'ютерів для пізнавального розвитку дошкільників) [454], Л. Плаумен (L. Plowman) (забезпечення навчання із використанням ІКТ у закладах дошкільної освіти) [474], Г. Прайс (H. Price) [478], Д. Сайм (D. Sime), Дж. Сирай-Блетчфорд (J. Siraj-Blatchford) [494], І. Сирай-Блетчфорд (I. Siraj-Blatchford) [493], К. Стівен (C. Stephen) (діти, ігри і комп'ютери у системі дошкільного виховання) [473-474] та ін.

Аналіз британських досліджень і літературних джерел свідчить, що окремим аспектом інтелектуального розвитку дошкільника є **розвиток**

первинних математичних уявлень, який представлений у чисельних наукових доробках: А. Белошиста (математичний розвиток дитини у системі дошкільного виховання) [15], О. Брежнєва (формування елементів математики у дітей дошкільного віку) [26], Л. Зайцева (формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку) [94], А. Леушина (формування елементарних математичних уявлень у дошкільників) [146], А. Сазонова (основи природничо-математичної освіти дітей дошкільного віку) [233], А. Столяр (формування елементарних математичних уявлень у дошкільників) [244], Т. Тарунтаєва (розвиток елементарних математичних уявлень у дошкільників) [249], С. Татарінова (логіко-математична компетентність дітей старшого дошкільного віку) [250], Є. Щербакова (теорія і методика математичного розвитку дошкільників) [281], К. Щербакова (теорія і методика математичного розвитку) [282] та ін. Вагомий внесок у дослідження інтелектуального розвитку дошкільника у процесі формування елементарних математичних уявлень зробив український учений О. Гришко [69].

Науковий пошук у царині розвитку розумових здібностей дошкільника через формування первинних математичних уявлень виконували такі британські вчені, як Дж. Деверо (J. Devereux) (розвиток навичок мислення дошкільника через науковий та математичний досвід) [347], В. Коши (V. Koshy) (навчання обдарованих дітей математики) [421-422], К. Скіннер (C. Skinner) (навчання дошкільників математики) [495], К. Такер (K. Tucker) (навчання дошкільників математики за допомогою гри) [523], М. Четсер (M. Chetser) (математика для здібних дошкільників) [421] тощо.

Проблема **змісту дошкільної освіти** Великої Британії відображена у працях таких британських та зарубіжних науковців: Т. Бертрам (T. Bertram), К. Паскаль (K. Pascal) (дошкільна освіта: міжнародні перспективи) [303], Т. Блекстоун (T. Blackstone) (впевнений старт: забезпечення дошкільної освіти) [304], Т. Брюс (T. Bruce) (ключові знання на основному етапі раннього розвитку дитини) [318], М. Евангелоу (M. Evangelou), К. Сильва (K. Sylva) (виховання і розвиток дошкільника) [357], Я. Квон (Y. Kwon) (зміна навчально-виховної

програми дошкільної освіти в Англії) [425], Л. Міллер (L. Miller) (теорії і підходи до виховання дошкільників) [443], П. Мосс (P. Moss) (перебудова дошкільної освіти) [448], Б. Мун (B. Moon) (методичні рекомендації щодо національної навчальної програми) [445], П. Тассоні (P. Tassoni) (виховання дошкільників: посібник для роботи у закладі дошкільної освіти) [457], Дж. Тізард (J. Tizzard) (забезпечення дошкільної освіти у суспільстві, яке постійно змінюється) [517] та ін.

Питання розробки індивідуальних програм виховання та навчання дітей у закладах дошкільної освіти вивчали вчені та дослідники, починаючи ще з XIX ст. Питання **підготовки дітей до школи** студіювали Л. Божович [20], Л. Венгер [37-38], Л. Виготський [50], М. Монтесорі [444], Р. Оуен [181], Й. Песталоцці, Ж. Піаже [471], К. Поліванова [198], Ф. Фребель [377].

Серед британських педагогів слід назвати П. Беклі (P. Beckley) (виховання дошкільників: цілісний підхід від народження до 8 років) [301], В. Гурст (V. Hurst) (планування роботи у закладі дошкільної освіти) [403], Ш. Клів (S. Cleave), С. Джовет (S. Jowett) (підготовка до школи: дослідження безперервного виховання від дитячого садка до початкової школи) [332], Е. Пібоді (E. Peabody) (виховання вдома, у закладі дошкільної освіти і початковій школі) [467], Р. Перрі (R. Perry) (педагогічна практика у закладі дошкільної освіти: методичні рекомендації для студентів) [468], П. Тассоні (P. Tassoni), К. Бейт (K. Beith), Г. Елдрідж (H. Eldridge) і А. Коф (A. Cough) (дошкільне виховання: методичні рекомендації щодо роботи у закладі дошкільної освіти) [457].

Дослідженням **особливостей системи дошкільної освіти** Сполученого Королівства займалися провідні британські вчені Т. Брюс (T. Bruce) (дослідження дошкільного дитинства: методичні рекомендації для студентів) [320], К. Булмен (K. Bulman), Л. Сейворі (L. Savory) (догляд, виховання і розвиток дошкільника) [324], К. Грей (C. Gray), Ш. Мак-Блейн (S. MacBlain) (освітні теорії раннього дитинства) [388], Д. Деніелс (D. Daniels), К. Полі (C. Poly), С. Обіспо (S. Obispo), П. Кларксон (P. Clarkson) (еволюційний підхід

до виховання дошкільників) [287], Т. Кокс (T. Cox) (національна навчальна програма для виховання дошкільників: складні завдання і перспективи) [337], К. Натбраун (C. Nutbrown) (ключові концепції піклування і освіти дошкільника) [460], Р. Нью (R. New), М. Кокран (M. Cochran) (дошкільна освіта: міжнародна енциклопедія у чотирьох томах) [452], К. Сильва (K. Sylva) (ефективне забезпечення дошкільної освіти) [494], І. Сирай-Блетчфорд (I. Siraj-Blatchford) (дослідження педагогіки в англійських дитячих садках) [494], Б. Таггерт (B. Taggart) (якість навчальних програм та повсякденних видів діяльності у закладах дошкільної освіти) [510], С. Хазарісінгх (S. Hazareesingh) [396], К. Сіммс (K. Simms), П. Андерсон (P. Anderson) (виховання дитини: цілісний підхід до виховання дошкільника) [396] тощо.

З огляду на проведений аналіз досліджень у галузі дошкільної педагогіки

1.2. Інтелектуальний розвиток дитини-дошкільника як науково-педагогічна проблема

Актуальність проблем інтелектуального розвитку особистості, мотивації навчання, обдарованості, продуктивної розумової діяльності, пізнання світу і сприятливих умов її розвитку зумовлена потребою у визначенні загальних істотних ознак розвитку пізнавальної сфери дитини у педагогічному, психологічному та соціальному аспектах. Ураховуючи різноманітні підходи до проблеми та визначення поняття «інтелектуальний розвиток», учені доводять, що стимулювання внутрішньої активності особистості забезпечує повне і всебічне розкриття її потенційних можливостей у будь-якому віці, але ранній прояв здібностей найбільш ефективно забезпечує її подальший розвиток.

Вивчення проблеми інтелектуального розвитку дитини у педагогічному сенсі неможливе без урахування наукових здобутків у галузі психології, філософії, антропології тощо. Варто зауважити, що психологи та педагоги не мають єдиної думки щодо трактування сутності дефініції інтелектуальний розвиток дитини – чи це сума знань і умінь, чи здатність ці знання засвоювати і вирішувати нестандартні ситуації. Однак в будь-якому випадку вони суголосні у позиції, що інтелектуальний розвиток дитини має динамічний характер: його можна прискорити, уповільнити або навіть зупинити на певному етапі.

Для з'ясування суперечливих і неоднозначних позицій щодо сутності поняття «інтелектуальний розвиток» вважаємо за необхідне проаналізувати наукові позиції філософів, психологів та, власне, педагогів.

У психології термін «інтелект» (від лат. *intellectus* – розуміння) – це відносно стійка структура розумових здібностей людини. Він включає в себе досвід, набуті знання і здатність швидко й доцільно використовувати їх у нових ситуаціях, які досі не зустрічалися, а також у процесі розв'язання складних завдань [182].

У філософському розумінні під поняттям «інтелект» розглядається розум, здатність мислити, проникливість, сукупність тих розумових функцій (порівняння, абстракції, утворення понять, судження, висновки тощо), які або

перетворюють сприйняття у знання, або критично переглядають вже наявні знання, або аналізують їх [261].

На думку Д. Векслера «інтелект – це глобальна здатність розумно діяти, раціонально мислити і добре справлятися з життєвими обставинами», тобто інтелект розглядається як здатність людини адаптуватися до навколишнього середовища. Р. Солсо розглядає людський інтелект як здатність набувати, відтворювати та використовувати знання для розуміння конкретних і абстрактних понять і відносин між об'єктами та ідеями, застосовувати знання осмисленим способом. Дж. Брунер стверджує, що інтелектуальний розвиток це послідовне оволодіння дитиною трьома сферами уявлень – дією, образом, символом (словом).

Педагогічне ж трактування інтелекту: це «сукупність розумових здібностей та здатність до пізнання та навчання всьому новому»[245].

Виходячи з такого трактування інтелекту і опираючись на наукові дослідження Дж. Брунера (J. Bruner), Г. Гарднера (H. Gardner), Дж. Гілфорда (J. Guilford), Р. Кеттела (R. Cattell), Ж. Піаже (J. Piaget), Ч. Спірмена (C. Spearman), Л. Терстоуна (L. Thurstone), М. Холодної, можна зробити висновок про те, що «інтелектуальний розвиток» – це поняття загальне і широке, а його складовою (похідною) є поняття «розумовий розвиток».

Словники тлумачать інтелектуальний розвиток як «розум, здатність людини думати, мислити, рівень розумового розвитку» [35, ст. 401].

Сформоване в сучасній вітчизняній психодіагностиці розуміння розумового розвитку відображає уявлення низки провідних психологів (О. Леонтьєва, Н. Лейтеса, К. Гуревича та ін.). Воно розглядається як функція накопиченого фонду знань, а також розумових операцій, які забезпечують набуття і використання цих знань. По суті, ця характеристика відображає форми, способи і зміст мислення людини.

Учені доводять, що розумовий розвиток дитини це ступінь розвитку у неї пізнавальних процесів (відчуттів і сприймання, мислення та мовлення, пам'яті й уяви), сформованість уміння міркувати, обґрунтовувати свої думки, діяти

адекватно до вимог старших, виявляти інтерес до пізнання навколишнього середовища, здатність швидко і правильно розуміти те, що їй говорять, вибудовувати власні судження, користуватися поняттями й узагальненнями [221].

Сформованість цих якостей свідчить про розумовий розвиток дитини як важливу складову особистості, фундамент якої формується у дошкільному віці під впливом морального, фізичного, естетичного, трудового, екологічного виховання.

На думку В. Дружиніна, термін «інтелектуальний» доцільно вважати синонімічним термінам «пізнавальний», «розумовий», «ментальний» та «когнітивний» [88]. Проте, на наше переконання, наявність значної кількості дефініцій щодо означених процесів свідчить також про їх дещо різне наукове тлумачення та смислове навантаження.

У британських наукових джерелах термін «інтелектуальний розвиток» передбачає вміння людини мислити, обмірковувати, співвідносити, осмислювати. Це процеси, що відбуваються у результаті поступового розвитку і набутого досвіду особистості у дошкільному віці [457].

Так, П. Тассоні (P. Tassoni), К. Бейт (K. Beith) та Г. Елдрідж (H. Eldridge), стверджують, що «інтелектуальний розвиток – це процес розвитку нашого мислення. Це те, як ми організовуємо наші думки і приходимо до розуміння навколишнього середовища». Дослідники зазначають, що інтелектуальний розвиток передбачає здатність індивіда мислити і обмірковувати, розуміти і вивчати та включає у себе пам'ять і спогади. На їхню думку, перцептивні та сенсорні навички є також частиною інтелектуального розвитку людини. «Розвиток п'яти чуттів – зору, слуху, смаку, нюху і дотику – сприяють нашому розумовому розвитку і пов'язані із фізичним розвитком» [Там само].

Хочемо зауважити, що британська психолого-педагогічна наука найчастіше послуговується терміном «когнітивний розвиток», розуміючи зміну інтелектуальних здібностей особистості у процесі її розвитку.

Використовується він і в працях М. Коула. Так, Г. Глейтман зі співавторами визначає «когнітивний розвиток» як розумовий ріст людини від дитинства до дорослості [179]. У підручнику «Когнітивна психологія», під редакцією В. Дружиніна й Д. Ушакова, «когнітивний розвиток» визначається як зміна інтелектуальних здібностей і знань про світ у процесі розвитку дитини [122].

У вітчизняній педагогіці та психології термін «когнітивний розвиток» індивіда інтерпретується радше як розвиток його пізнавальної сфери. Він складається із двох процесів: виникнення в пізнавальній сфері дитини психологічних новотворів і їхнього вдосконалення.

Таким чином стверджуємо, що дефініції «інтелектуальний розвиток», «розумовий розвиток», «когнітивний розвиток» загалом презентують сферу пізнання людиною світу, перетворення його та пристосування до нього засобом інтелекту та мислення, несуть у собі характеристики пізнавальної сфери особистості, проте по різному деталізують процеси здобуття та оволодіння інформацією, формування умінь користуватися нею, пізнання світу різними засобами і способами, побудову умовиводів й узагальнень, пошук шляхів для пізнання тощо.

Педагоги при дослідженні розвитку розумових здібностей часто посилаються на наукові праці психологів про розвиток навичок мислення. Так, наприклад, існує припущення, що діти повинні починати вивчення мов, вищої математики, логіки і музики якомога раніше [300, с. 23; 524].

Аналіз літературних джерел свідчить, що критичний етап розвитку навичок мислення у людини відбувається від народження до трьох років і саме в цей час дітей потрібно інтенсивно навчати різних предметів [360].

Дошкільний вік – ключовий етап розвитку і виховання особистості, що, як відомо, передбачає якісну зміну її властивостей, перехід від одного якісного стану до іншого під впливом низки як внутрішніх, так і зовнішніх чинників, зокрема і різнобічного виховання дитини. Однією з таких сторін є цілеспрямоване розумове виховання, що сприяє кількісним і якісним змінам когнітивної сфери дитини, набуттю нею досвіду життєдіяльності у суспільстві.

З огляду на це, проблеми інтелектуального виховання дошкільників перебувають у центрі уваги науковців України і зарубіжжя. Аналіз наукової літератури свідчить, що сучасна педагогіка і психологія генерують зусилля навколо таких питань інтелектуального виховання дітей дошкільного віку, як особливості пізнавальної активності і розумового розвитку дітей, механізми розвитку їх інтелектуальних здібностей, зміст, форми і методи інтелектуального виховання, новітні технології розумового виховання, діагностика розумового розвитку дітей тощо.

Так, українські вчені плідно працюють над проблемами дошкільної освіти загалом та обґрунтуванням теоретичних і методичних засад системи інтелектуального виховання дошкільнят. Особливу увагу цим питанням приділяє Т. Поніманська у праці «Дошкільна педагогіка», присвяченій розкриттю загальних засад дошкільної педагогіки, тенденцій розвитку зарубіжної і вітчизняної дошкільної освіти, завдань, змісту, методів виховання дітей дошкільного віку. У цій праці значну увагу приділено загальним особливостям різних напрямів виховання в період дошкільного дитинства (фізичного, трудового, морального, естетичного тощо) та питанням виховання дітей у різних видах діяльності [199].

З-поміж інших питань дослідниця особливе місце відводить проблемі інтелектуального розвитку та інтелектуального виховання в період дошкільного дитинства. Метою розумового виховання вона визначає підвищення рівня загального розвитку дошкільників. У цей віковий період, за її твердженнями, діти засвоюють основи знань про навколишній світ, якості і властивості предметів, взаємини між людьми, тощо. Відповідно пріоритетними напрямами розумового виховання дослідниця визначає формування світогляду, розвиток ерудиції, оволодіння системою наукових і прикладних знань, досвіду пізнавальної діяльності та прийняття рішень, що загалом характеризують інтелект людини, а також формування емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу і до себе, розвиток пізнавальних інтересів, мотивів, потреб [199, с. 184-185].

Розумове виховання у період дошкільного дитинства, зазначає Т. Поніманська, має забезпечити розв'язання таких основних завдань: 1) формування елементарних знань про навколишній світ; 2) розвиток умінь і навичок пізнавальної діяльності; 3) розвиток розумових здібностей. В цьому контексті, зміст інтелектуального виховання повинен охоплювати різні сфери інформації, зокрема про предметний світ, природу, працю дорослих, явища життя, тощо. Вчена наголошує, що «сучасна педагогічна наука перебуває в інтенсивних пошуках технологій і засобів інтелектуального виховання, які б забезпечили розвиток усіх форм розумової діяльності та максимально відповідали сучасним знанням про особливості розумового розвитку дошкільнят, їх вікові можливості» [199, с. 188].

Грунтовне висвітлення питання розумового виховання дошкільників отримали і на сторінках унікальної праці Н. Лисенко та Н. Кирсти «Педагогіка українського дошкілля». Загалом у ній автори висвітлюють ключові питання сучасної дошкільної педагогіки, аналізують й узагальнюють традиційні та інноваційні підходи до розкриття актуальних проблем дитинства в Україні й за кордоном, розкривають зв'язки філософських, психологічних, педагогічних концепцій зі змістом нормативно-інституціональних документів та з головними положеннями державних і регіональних програм дошкільної освіти в Україні. Значну увагу автори також приділяють визначенню й обґрунтуванню пріоритетних напрямів взаємодії інститутів родинного та суспільного виховання дітей 6-7 років у контексті тлумачення сучасних стратегій розвитку дошкільної освіти [148].

Дослідниці докладно висвітлюють особливості теорії і практики усіх напрямів виховання, зокрема й розумового, визначаючи його як спеціально організований і керований процес впливу на формування в дошкільників елементарних систематизованих знань, умінь і навичок розумової діяльності й у результаті – на розвиток розумових здібностей [86]. З урахуванням такої дефініції поняття інтелектуального виховання вони вказують на досить широкий спектр його завдань, що можуть бути об'єднані у декілька груп: 1)

набуття елементарних знань про довкілля – природу, життя, працю людей, суспільні явища; 2) формування навичок і вмінь розумової діяльності, що полягає у виробленні в дітей певних способів сприймання, розвитку всіх пізнавальних процесів; 3) розвиток пізнавальних психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'яті, уяви тощо); 4) розвиток зацікавленості, допитливості дітей і формування на їх ґрунті стійких пізнавальних інтересів, розвиток розумових здібностей [148, с. 161-169].

Відповідно до окреслених завдань авторки визначають ключові форми організації і засоби розумового виховання в педагогіці дошкільця, серед них: 1) безпосереднє ознайомлення з навколишнім світом (збагачується кругозір дитини, її пізнавальні процеси, розвивається спілкування з дорослими, збільшується обсяг інформації); 2) гра як специфічна діяльність дітей, в якій віддзеркалюється навколишня дійсність, виявляються знання; 3) праця, в процесі якої відбувається практичне ознайомлення з якостями і властивостями предметів; 4) навчання як цілеспрямований вплив, що здійснюється систематично, забезпечуючи послідовність нагромадження знань і умінь [148, с. 170-177].

Проблеми інтелектуального виховання дошкільників у контексті теоретичних і методичних засад організації дошкільньої освіти розглядалися також у монографії О. Ковшар «Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти». У цій праці висвітлюються результати досліджень широкого кола проблем з організації передшкільної освіти, результати актуальних читачів дитини та дитинства, теоретико-методологічні підходи до процесу підготовки дітей до школи. Авторка розглядає передшкільну освіту як динамічну педагогічну систему, що передбачає можливість неперервного удосконалення змісту, цілей, методів, технологій реалізації освітніх шляхів впливу на дітей в їх системному розвитку [121].

Метою передшкільної освіти вчена визначає насамперед формування готовності дітей до нової соціальної позиції «школяр», яку, своєю чергою, тлумачить як сформованість базових якостей цілісної особистості, розвиток

усіх психічних процесів відповідно до вікової категорії, пізнавально-мовленнєвої активності, становлення якісних психічних новоутворень дітей шести років, як-от: внутрішніх морально-етичних інстанцій, довільність поведінки, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода і безпечність поведінки, самооцінка, самоставлення, самосвідомість. Соціальна позиція «школяр», за її твердженнями, включає усвідомлення дошкільником способу виконання навчальних дій, навички самоконтролю й самооцінювання, розвиток вольових якостей, супідрядності мотивів, розвиток соціальних мотивів поведінки і діяльності [121, с. 218-219].

Запорукою досягнення окресленої мети дослідниця вважає застосування низки теоретико-методологічних підходів до організації передшкільної освіти. Зокрема йдеться про системно-цілісний підхід, що дає змогу організувати передшкільну освіту як підсистему загальної системи освіти з усіма її складниками; діяльнісно-особистісний підхід, що передбачає спрямування освітнього процесу на особистісний розвиток і самореалізацію кожної дитини, формування системи суб'єкт-суб'єктних відносин та індивідуальних досягнень у процесі організації передшкільної освіти; контекстний підхід, що уможливорює максимальне врахування наступності та перспективності передшкільної і шкільної освіти тощо. За результатами та висновками дослідження вчена стверджує, що накопичений теоретичний і практичний матеріал дає змогу істотно поліпшити процес передшкільної освіти загалом та інтелектуального виховання дітей зокрема [Там само].

Вагомий внесок у розробку теоретичних засад інтелектуального виховання дошкільників зробила О. Фунтікова у праці «Теоретичні основи розумового розвитку дошкільників» [264].

Аналіз наукової літератури доводить, що сутність інтелектуального виховання дошкільників українські вчені розглядають переважно з двох позицій, по-перше йдеться про формування системи знань та уявлень про дійсність; по-друге, акцентується увага на розвитку усіх розумових сил дитини як передумови самостійного пізнання світу. У зв'язку з цим серед питань

інтелектуального виховання дітей дошкільного віку, які ґрунтовно вивчаються представниками української науково-педагогічної думки, важливе місце займає проблема пізнавальної активності дошкільнят і формування їхніх пізнавальних здібностей. Так, об'єктом дослідницької уваги І. Литвиненко є проблема формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку. У праці на тему «Формування пізнавальної активності як засіб розвитку індивідуальності дошкільників» авторка ставить низку важливих дослідницьких завдань, серед яких розкриття сутності пізнавальної активності та ефективності її впливу на розвиток індивідуальності дітей дошкільного віку, виявлення показників та характеристика рівнів розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку, визначення умов ефективної організації пізнавальної активності дошкільників тощо [151].

У дослідженні авторка обґрунтовує пізнавальну активність як важливу складову розумового розвитку, що виступає однією з важливих детермінант в інтелектуальному вихованні дошкільників та їх підготовці до початкового шкільного навчання. Спираючись на таку ідею, дослідниця розробила систему експериментальних методик для вияву і розвитку пізнавальної активності дошкільнят з урахуванням їх вікових особливостей, кожна з яких спрямовується на комплексну реалізацію мотиваційного, когнітивного, поведінкового компонентів. Суть першого компонента криється у внутрішній потребі новизни, прагненні пізнати нове у спілкуванні, допомозі іншим, визначенні майбутніх цілей, інтересів до різних форм занять; другого – у засвоєнні знань, умінь, навичок та багатосторонніх пізнавальних дій, орієнтації на суттєві ознаки предметів; третього – у самооцінці, самоконтролі, тобто вмінні адекватно оцінювати свою роботу, самостійно працювати та виявляти пізнавальну активність. Ефективність методик була підтверджена у процесі їх експериментальної перевірки та практичної апробації, які засвідчили підвищення пізнавальної активності дітей, розширення спектру інтелектуальних дій (зовнішніх та внутрішніх) при ознайомленні з речами та явищами навколишнього середовища [151, с. 15-16].

У результаті авторка визначила умови інтенсифікації пізнавальної активності дошкільнят, серед яких: 1) забезпечення особистісної активності дошкільників у навчально-пізнавальному процесі; 2) домінуючий характер ігрової діяльності у навчально-пізнавальному процесі; 3) інтеграція різних видів діяльності в навчально-пізнавальному процесі; 4) відповідність навчального матеріалу інтересам дитини, наявність у ньому елементів новизни; 5) забезпечення емоційного забарвлення пошуково-дослідницької ситуації; 6) забезпечення кожній дитині ситуації успіху у пізнавальному процесі [Там само].

Проблема формування пізнавальної активності дошкільників висвітлюється також у дослідженні В. Суржанської «Творчі завдання як засіб формування пізнавальної активності старших дошкільників». Авторка доводить, що пізнавальна активність дитини дошкільного віку формується і розвивається на базі пізнавальної потреби у різних видах діяльності, забезпечує формування цілісного уявлення про оточуючий світ і характеризується наявною пізнавальною орієнтацією дитини, ініціативою, інтересом, самостійністю та оригінальністю. Дослідниця з'ясувала, що переважній більшості дітей властиві репродуктивно-наслідувальний і репродуктивно-виконавчий рівні пізнавальної активності, які характеризуються відсутнім або нестійким інтересом до пізнання, недостатньою пізнавальною орієнтацією, що зумовлюють потребу в допомозі та підтримці дитини з боку дорослого [246].

Своєрідним засобом такої підтримки авторка вважає творчі завдання, які передбачають наявність суперечностей та утруднень, які в свою чергу посилюють пізнавальні інтереси, викликають дослідницькі пізнавальні дії, самостійний варіативний пошук способів досягнення результату, стимулюють прагнення до відкриття нового. У результаті дослідниця запропонувала систему творчих завдань різних видів (музичних, словесних, зображувальних, логіко-математичних та ін.), що відповідають віковим можливостям розвитку дошкільників, передбачають різні рівні складності та наявність певного запасу

знань, умінь і навичок дітей у притаманних видах діяльності, містять декілька варіантів розв'язання [246, с. 14-15].

Авторка експериментально довела, що у процесі виконання таких завдань відбувається формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку, що сприяє збагаченню їхніх знань про оточуючий світ, покращенню взаємин між ними, дорослими та однолітками у дитячому колективі, стимулює пізнавальні процеси, самостійний ініціативний пошук способів досягнення результату та оригінальних рішень. Цінним здобутком дослідниці є низка методичних рекомендацій щодо застосування творчих завдань у процесі формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку [246, с. 16].

Цікавим у цьому контексті видається дослідження Б. Мухацької «Стимулювання пізнавальної активності дітей у дитячому садку». Учена стверджує, що пізнавальна активність, як своєрідне вираження розвитку дитини, формується завдяки включенню її в основні, доступні для неї сфери життєдіяльності – предметну, ігрову, ситуативну. Цей процес здійснюється поетапно: на першому – відбувається формування умінь орієнтуватися в одержаній інформації; другий – ґрунтується на результатах реалізації першого і передбачає усвідомлене оволодіння знаннями про визначені явища, прояв інтересу до пошукової діяльності, оволодіння вербальними вміннями як засобом відображення набутих знань; на третьому – в результаті використання традиційних і спеціально розроблених методів навчання відбувається оволодіння дошкільниками знаннями, які є результатом активної пізнавальної діяльності [170, с. 30].

На основі таких міркувань дослідниця обґрунтувала організаційно-методичну систему навчання дошкільників, спрямовану на інтенсифікацію їхньої пізнавальної активності. Вона включає мету, завдання кожного з етапів навчання передбачає оволодіння знаннями, необхідними у пізнанні світу і взаємозв'язку з ним, його особливостями і спільними ознаками, зовнішнім проявом і причиново-наслідковим характером, що зумовлює дію внутрішніх факторів (інтерес, потреби, інтелектуальні здібності). Складовою цієї системи є

науково обґрунтована технологія стимулювання пізнавальної діяльності дошкільників: тематичні ігри та дитячі забави, спеціально змодельовані ситуації, інтелектуальна діяльність різного виду і складності [170, с. 31-32].

Різноманітність ігор і вправ, підтверджено практичною апробацією, сприяє збагаченню сприйнятої інформації за допомогою різних органів чуття (слуху, зору, тактильного відчуття та інше), завдяки чому уявлення і знання дітей стають повнішими і набирають ознак багатовимірності, розширюється обсяг тематичних знань, лексичних засобів розкриття набутих знань і досвіду. Розроблена авторкою технологія стимулювання пізнавальної активності дошкільників допомагає дошкільнятам повноцінно реалізувати інтелектуальні ресурси, оволодіти таким обсягом знань і досвіду, які дозволяють посилити й ускладнити різні діяльності та методики навчання [170, с. 32-33].

Дослідження на цю тематику слугують прямо чи опосередковано обґрунтуванню теоретичних і методичних засад інтелектуального виховання дітей дошкільного віку, зокрема сприяють усвідомленню психофізіологічних, соціокультурних і педагогічних чинників цього процесу, обґрунтуванню ефективних умов для засвоєння дітьми знань про світ і про себе, набуття ними власного досвіду, формування самостійності у взаємодії дитини зі світом тощо, розробці відповідних технологій і методик навчання і виховання.

Окремий напрям досліджень з питань інтелектуального виховання складають праці, присвячені окремими аспектам цієї проблеми. Так, значна увага в українській педагогічній науці приділяється навчанню мови дошкільників. Значні заслуги у цьому напрямі належать А. Богуш та Н. Гавриш. У фундаментальній праці «Дошкільна лінгводидактика» ними висвітлено ключові науково-теоретичні положення щодо навчання мови і розвитку мовлення дошкільників, що ґрунтуються на здобутках вітчизняної та зарубіжної науки у розв'язанні окресленого питання [18].

Оволодіння мовою як засобом пізнання і способом людського спілкування дослідниці вважають найвагомішим досягненням дошкільного дитинства. Відповідно метою опанування мовою в закладі дошкільної освіти

вчені визначають засвоєння літературних норм, культури мовлення і культури спілкування. Культура мовлення, на думку науковців, передбачає передовсім вміння правильно говорити (й писати), добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети та ситуації спілкування тощо, своєю чергою, культура мови виявляється у правильності, нормативності, адекватності, логічності, різноманітності, естетичності, чистоті та доречності [18, с. 3-4].

З метою обґрунтування ефективних умов навчання мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку А. Богуш та Н. Гавриш проаналізували і висвітлили широкий спектр питань, серед яких: 1) особливості мовленнєвого спілкування як діяльності; 2) психологічні ідеї щодо мовленнєвого розвитку особистості; 3) лінгводидактичні концепції видатних педагогів минулого (І. Огієнко, О. Ольжич, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський тощо); 4) теоретичні аспекти сучасної дошкільної лінгводидактики як галузі наукових знань; 5) дидактичні основи навчання мови в період дошкільного дитинства тощо. Значну увагу також приділено методичним проблемам навчання мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку, передовсім питанням розвитку зв'язного мовлення, формування звукової культури і граматичної правильності мовлення, розширення словникового запасу, розвитку виразності мовлення тощо. Таким чином, праця містить ідеї, міркування і поради щодо навчання мови в дошкільному віці, що формують комплексне бачення цієї проблеми та розкривають широкий спектр взаємопов'язаних питань і раціональних підходів до їх розв'язання. Особливо цінним видається запропонований ними практичний матеріал для роботи з дітьми дошкільного віку в процесі формування мовних знань і мовленнєвих вмінь і навичок, що ґрунтується на інноваційних педагогічних лінгводидактичних технологіях.

Методика розвитку мовлення дітей дошкільного віку стала об'єктом дослідницької уваги Н. Луцан. У дослідженні «Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності» вчена спрямовує наукові та дослідницькі зусилля на розробку теоретико-методичних й концептуальних засад розвитку зв'язного мовлення дітей

старшого дошкільного віку, що розкривають закономірності розвитку мовлення з позицій комунікативно-діяльнісного, системного та культурологічного підходів, виявлення інтеракції різних видів діяльності у процесі розвитку зв'язного мовлення, визначення й наукове обґрунтування педагогічних умов, розробку експериментальної методики розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності, виявлення закономірностей та стадій розвитку зв'язного мовлення дітей [157].

Авторка проаналізувала низку наукових, зокрема філософських, психологічних, педагогічних підходів до проблеми формування зв'язного мовлення та запропонувала власне тлумачення процесу розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку як поєднання організованого навчання мови на мовленнєвих заняттях та іграх-заняттях і опосередкованих мовленнєвих впливів на дітей в повсякденному житті та ігровій діяльності дітей. У процесі дослідження вчена обґрунтувала низку ефективних умов розвитку зв'язного мовлення дошкільників: 1) взаємозв'язок навчально-мовленнєвої, мовленнєвої, комунікативної та провідної – ігрової діяльності дітей; 2) формування мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для побудови зв'язних висловлювань; 3) єдність сформованості діалогічної, монологічної та ігрової компетенцій щодо розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності; 4) максимальне занурення дітей в мовленнєво-ігрову діяльність; 5) використання системи вербальних ігор, мовленнєвих ігрових вправ і ситуацій, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення дітей [Луцан Н.І.]. Виходячи з такого переконання, авторка запропонувала відповідну експериментальну методику, що охоплює три етапи: мовленнєво-стимулювальний, продуктивно-діяльнісний і креативний, на кожному з них передбачено послідовне введення в мовлення дітей різних типів діалогу й монологу. Проведена експериментальна робота засвідчила позитивний вплив запропонованої методики розвитку зв'язного мовлення у мовленнєво-ігровій діяльності дітей.

Цінним здобутком дослідниці вважаємо також виявлення закономірностей розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності. Так, на її думку, по-перше, що ефективність розвитку зв'язного мовлення дітей зумовлюється інтеракцією, взаємозв'язком мовленнєвої, навчально-мовленнєвої, комунікативної та ігрової діяльності дітей; по-друге, розвиток зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності залежить від сформованості у них діалогічної, монологічної та ігрової компетенцій; по-третє, активізація діалогічного мовлення залежить від обізнаності дітей старшого дошкільного віку з різними типами і формами діалогу та педагогічним стимулюванням їх в ігровій діяльності; по-четверте, прослідковується залежність розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності від занурення дітей в комунікативно-ігрові, наближені до життєвих ситуації тощо [157, с. 36].

У межах цього напрямку досліджень варто згадати праці, присвячені проблемі навчання іноземної мови дітей дошкільного віку. Зокрема, у дослідженні Г. Матюхи «Методика формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою» схарактеризовано науково-методичні підходи до навчання іноземної (англійської) мови дітей старшого дошкільного віку; обґрунтовано принципи побудови методики формування в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного англомовного спілкування; запропоновано систему вправ і методичні рекомендації щодо формування в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного англомовного спілкування [163].

Авторка вважає, що старший дошкільний вік є особливо сприятливим для навчання іноземної мови, формування іншомовних умінь та навичок спілкування. Успішність навчання дітей цього віку іноземної мови, на її думку, зумовлена розвитком їхніх пізнавальних процесів та розумових операцій. Уміння усного спілкування англійською мовою дослідниця визначає як здатність дитини правильно перекладати з англійської мови рідною і навпаки, адекватно використовувати лексичні одиниці та граматичні структури, вимовляти звуки і звукосполучення, самостійно продукувати англомовне

висловлювання з власного досвіду, ініціювати діалогічне спілкування й адекватно реагувати на ініціативу інших дітей, сприймати і розуміти англomовне повідомлення, побудоване на знайомому мовному і мовленнєвому матеріалі. Формування таких умінь, за її твердженнями, відбувається послідовно: від набуття дитиною мовних знань до формування мовних навичок з послідовним їхнім перетворенням у мовні вміння, і від них – до передкомунікативних і комунікативних умінь аудіювання, монологічного і діалогічного говоріння [163, с. 16-17].

Беручи за основу такі міркування, для формування в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного англomовного спілкування, дослідниця запропонувала систему вправ, яка передбачала: поступове ускладнення матеріалу; взаємопов'язане опанування нового матеріалу з раніше вивченим; комплексне оволодіння фонетичним, лексичним і граматичним аспектами мовленнєвої діяльності; наявність слухових та зорових опор; обов'язковість ігрового компонента; доцільне опертя на рідну мову; комунікативну цінність вправ; відповідність ситуації спілкування; соціокультурну спрямованість навчального матеріалу; поєднання спілкування з іншими видами діяльності (інтегрованість); інтенсивну тренувальну практику спілкування; самостійне творче використання вивченого з метою формування й формулювання власних думок [163, с. 18-19]. У процесі експериментальної перевірки була доведена ефективність цієї системи вправ та запропоновані рекомендації щодо її практичної реалізації.

Неабиякою актуальністю в українській педагогіці вирізняється також проблема формування математичних знань і вмінь у період дошкільного дитинства, про що свідчить низка ґрунтовних досліджень. Так, Л. Іщенко у праці «Педагогічні технології супроводження процесу формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» докладно висвітлює методику організації логіко-математичного розвитку дошкільників в умовах індивідуалізації і диференціації навчання. Передовсім авторка розглядає теоретичні основи розвитку логіко-математичної сфери дошкільників, зокрема

філософські, психологічні та дидактичні підходи до організації процесу навчання математики в період дошкільного дитинства [111].

Учена наголошує, що метою навчання математики в цьому віці є не лише набуття дітьми елементарних математичних уявлень та вмінь, а й формування їх логічної сфери. Вона підтверджує, що взаємозв'язок розвитку математичних і логічних здібностей дітей дошкільного віку є однією з найактуальніших дидактико-методичних проблем за останні роки. Відтак логіко-математичний розвиток дітей, за твердженнями авторки, передбачає формування таких умінь, як використання початкових логічних прийомів, доведення правильності свого міркування, здійснення вимірювання і обчислення, виявлення інтересу до логіко-математичної діяльності тощо. Такі вміння дослідниця вважає невід'ємною складовою життєвої компетентності, яка уможливорює здатність орієнтуватися у мінливому навколишньому світі, пристосовуватися до нових умов життя, продуктивно та гармонійно взаємодіяти з середовищем [111, с. 4-5].

Запорукою успішного розв'язання означених завдань дослідниця вважає ґрунтовне ознайомлення педагогічних кадрів із ефективними шляхами та засобами методичної діяльності при навчанні дітей дошкільного віку різних математичних понять, а також знання особливостей і специфіки використання різноманітних розвивальних технологій. У зв'язку з цим вона запропонувала методичні рекомендації для практичної роботи з математики у закладах дошкільної освіти (дидактичні ігри, вправи, логіко-математичні завдання), що сприяють підвищенню результативності процесу навчання математики дошкільників.

Особливості формування математичної компетентності у дітей дошкільного віку досліджувала також Л. Зайцева. У праці «Формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку» авторка аналізує зміст, форми, методи та педагогічні умови формування елементарної математичної компетентності у дітей в умовах закладів дошкільної освіти. Елементарна математична компетентність дошкільника, за твердженнями дослідниці, є однією з важливих характеристик математичного

розвитку дитини, яка передбачає наявність знань про кількість, форму, величину, простір, час, уміння застосовувати їх у різних життєвих ситуаціях, а також виявлення самостійності, самоконтролю та позитивного ставлення і пізнавального інтересу дитини до математичної діяльності. Математична компетентність, зазначає далі авторка, властива кожній дитині, але рівень її розвитку має індивідуальний характер і залежить від сформованості мотиваційного, змістового та діяльнісного компонентів [94, с. 14].

Компонентна структура елементарної математичної компетентності, стверджує дослідниця, передбачає поетапне її формування. За таких умов мотиваційний компонент математичної компетентності формується переважно на першому та другому етапах навчання й відображає характер ставлення дітей до математичної діяльності. Змістовий компонент формується за умови використання різнорівневої програми на основі індивідуалізації та диференціації, поєднання різних форм організації навчання дошкільників. Формування діяльнісного компонента елементарної математичної компетентності, за висловлюваннями дослідниці, передбачає використання завдань математичного змісту, які б сприяли розвитку практичної самостійності, самооцінки та самоконтролю [94, с. 14-15].

Виходячи з таких міркувань, авторка запропонувала авторську модель і методику формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку, в основі яких – використання різнорівневої програми, поетапне формування компонентів елементарної математичної компетентності, забезпечення індивідуалізації та диференціації завдань, створення емоційної насиченості змісту математичних завдань. Розроблена в дослідженні методика формування елементарної математичної компетентності виявилася достатньо ефективною, що підтверджується позитивними результатами експериментального дослідження.

Подібні дослідницькі цілі ставить С. Татарінова у праці «Формування логіко-математичних понять у старших дошкільників у процесі пізнавальної діяльності». Наукові пошуки авторка спрямовує на визначення, обґрунтування

та практичну перевірку педагогічних умов, що забезпечують формування логіко-математичних понять у старших дошкільників у процесі пізнавальної діяльності. Відповідно до поставленої мети дослідниця розкриває теоретичні засади формування у старших дошкільників логіко-математичних понять; аналізує наукові підходи до математичної підготовки старших дошкільників, чинні програми, посібники з навчання старших дошкільників математики; характеризує логічні, філософські та психологічні передумови формування у старших дошкільників логіко-математичних понять; обґрунтовує методику логіко-математичних понять у старших дошкільників у процесі пізнавальної діяльності [250].

Дослідниця з'ясувала, що формування логіко-математичних понять у дітей старшого дошкільного віку у процесі пізнавальної діяльності відбувається за сукупності забезпечення таких педагогічних умов: 1) відображення у змісті навчання логіки підведення під математичне поняття як предмета цілеспрямованої пізнавальної діяльності дитини; 2) поетапне опрацювання логіки математичного узагальнення на предметно-практичному, наочно-образному й абстрактно-логічному рівнях; 3) набуття дитиною індивідуального практичного досвіду експериментування з множиною предметів [250, с. 16].

Саме ці ідеї стали методологічним підґрунтям методики формування логіко-математичних понять у дітей старшого дошкільного віку, що охоплювала низку відповідних проблемних завдань. Формування логіко-математичних понять за цією методикою проходило поетапно: спочатку опрацьовувалися завдання для виконання дій подумки, що вже розглядалися, після чого переходили до інших, більш складних завдань за змістом і способом постанови [250, с. 17]. У результаті експериментального дослідження авторка виявила позитивну динаміку формування логіко-математичних понять у старших дошкільників завдяки застосуванню відповідної методики.

Значну увагу українських науковців привертають також питання формування в дошкільників знань у сфері природознавства. Так, особливості

засвоєння дітьми знань про природу та формування їхньої екологічної свідомості стали об'єктом дослідницької уваги Н. Лисенко. У праці «Екологічне виховання дітей дошкільного віку» вчена доводить важливість й актуальність проблеми формування екологічної свідомості дітей з раннього віку, що повинна закласти підвалини екологічно благополучного світу в майбутньому. Метою екологічної освіти авторка визначає формування системи наукових знань, поглядів, переконань, які закладають основи відповідального дійового ставлення особистості до природного середовища. Відповідно й весь процес екологічного виховання авторка розглядає передовсім, як засвоєння дітьми екологічних знань та перетворення їх в елементи переконань, як ядро свідомості [147].

На її думку, варто з раннього віку ознайомлювати дітей з об'єктами живої і неживої природи, часовими, причиново-наслідковими зв'язками, особливостями взаємодії живого і неживого у природі, екологічними нормами тощо. При цьому авторка наголошує, що знання, які набувають діти, мають охоплювати реальні явища та ознаки навколишнього світу. Загальний характер природничих знань повинен відображати реальну картину світу в усій різноманітності і багатогранності його зв'язків, доступних для досягнення у період дошкільного дитинства. Освоюючи їх, дитини повинна все глибше проникати в суть природних явищ, пізнавати їх внутрішні взаємозв'язки, доступні для розуміння закони розвитку. У процесі цього її свідомість набуває чітко виражених рис науково-понятійного осмислення дійсності [147, с. 23-24].

Варто зазначити, що дослідниця ґрунтовно висвітлює теоретичні засади екологічного виховання дошкільників, використовуючи методологічні підходи до розв'язання цієї проблеми, а також розкриває дидактичні аспекти, зокрема цілі, зміст, методи, форми організації процесу, що сприяє формуванню комплексного бачення екологічного виховання як одного з напрямів педагогічної діяльності на етапі дошкільної освіти. Окрім викладу науково-природничих основ екологічного виховання дітей дошкільного віку, у праці Н. Лисенко подана також методика організації цієї роботи. Найбільш типова

риса цієї методики – це опертя на народознавчий підхід при формуванні екологічної культури дошкільника. Загалом методика допомагає ознайомити дітей з різноманітними явищами природи, зробити «відкриття» чудес у світі рослин і тварин завдяки вміщенню цікавого матеріалу з усної народної творчості та народознавства.

Вагомий внесок у розробку цієї проблеми зробила З. Плохій. У роботі «Виховання екологічної культури дошкільників» вона розкрила сутність екологічної культури та її основних складників, висвітлила теоретичні аспекти та дала методичні поради з формування у дошкільників суб'єктивного ставлення до природи як пізнавальної, естетично-моральної цінності, набуття дітьми первинних екологічних знань та організації практичної взаємодії з об'єктами природи. Щодо структури екологічної культури, то її основними елементами, З. Плохій вважає екологічні знання, пізнавальні, морально-естетичні почуття й переживання, зумовлені взаємодією з природою, екологічно доцільну поведінку в довкіллі [194, с. 5].

У процесі дослідження вчена обґрунтовує ідею про те, що змістовою основою усвідомленої екологічно доцільної поведінки дітей у природному середовищі є екологічні знання та уявлення про взаємозв'язки в природі. При цьому усвідомлене ціннісне ставлення до природи, наголошує З. Плохій, можливе за наявності уявлень про цілісність природи, які формуються у процесі навчання дітей умінням встановлювати ланцюжок зв'язків із декількох ланок (від трьох і більше) між життям тварини й інших об'єктів природи, об'єднаних між собою харчовими зв'язками, а також розуміння впливу на них діяльності людини. Відтак свої наукові пошуки авторка спрямувала на доведення можливості формування у дошкільників узагальненого уявлення про екологічну єдність усіх об'єктів природи. У результаті експериментальної роботи вона виявила, що за умови послідовно організованих спостережень у природі, використання динамічних моделей екосистем діти середнього дошкільного віку простежують взаємозв'язки з однієї-двох ланок, а старші –

ланцюжок до п'яти ланок: температура повітря – температура ґрунту – стан рослин – поведінка комах – зміна поведінки птахів [194, с. 7].

Варто зазначити, що З. Плохій розробила універсальну дидактичну модель системи екологічних уявлень для дошкільників, внесла суттєві корективи в положення попередніх досліджень та сформулювала низку незаперечних тез з цієї проблеми: 1) узагальнені уявлення про взаємозв'язки й залежності у природі можливо сформулювати лише у старших дошкільників, хоча елементарні уявлення формуються з перших контактів дитини з природою; 2) оскільки ставлення не виробляється лише за наявності знань, до них має приєднуватися суб'єктивний (особистісний) сенс, тому система знань про довкілля має будуватися у такий спосіб, щоб сформовані уявлення трансформувалися у ставлення; 3) системотвірною ланкою екологічних уявлень для дошкільників є уявлення про живий організм [194].

Особливості пізнання дітьми дошкільного віку світу природи та формування ціннісного ставлення до неї висвітлені у праці В. Маршицької «Виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку». В ній авторка ставить мету науково обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити особистісно орієнтовану технологію виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку. Процес виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи, як складової екологічної культури особистості, на думку дослідниці, є складний і пов'язаний із формуванням низки структурних компонентів особистості: потреб, що обумовлені функціями природного довкілля; емоційної готовності до усвідомлення цінностей природи; мотивів взаємодії з природою на основі усвідомлення цінностей природи; особистого досвіду емоційно-ціннісного ставлення до природи. У цьому контексті критеріями емоційно-ціннісного ставлення до природи вона визначає особливості сприйняття природи, характер емоційної реакції на красу природи, характер мотивів ставлення до природи та її охорони, характер оцінки власного ставлення й ставлення інших до природних об'єктів [162, с. 17-18].

У дослідженні авторка виявила, що в освітньому процесі закладу дошкільної освіти природа, переважно, використовується як засіб розумового, естетичного розвитку дітей; виховання у дітей позитивного ставлення до природи в умовах закладу дошкільної освіти майже не реалізується повною мірою. Виявлені суперечності між потенційними можливостями дітей старшого дошкільного віку у вихованні емоційно-ціннісного ставлення до природи і станом виховної практики спонукали дослідницю до розробки науково обґрунтованої особистісно орієнтованої технології виховання емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до природи. Відповідно до психологічного механізму виховання досліджуваної якості особистості запропонована нею технологія передбачає два етапи: 1) корекцію потреб, емоцій, мотивів дошкільників; 2) формування у дітей особистого досвіду емоційно-ціннісного ставлення до природи. На кожному з цих етапів застосовуються відповідні виховні засоби: на першому – ігрові завдання, тренінги на формування емоційного потягу, інтересу, схильності до взаємодії з природними об'єктами, а також соціально-моральні задачі екологічного змісту; на другому – різноманітні екологічні проекти. У процесі апробації цієї технології дослідниця з'ясувала, що негативне та нейтральне емоційно-ціннісне ставлення дітей до природи перетворюються у позитивно-пасивне, а останнє, при забезпеченні необхідних умов, має тенденцію до переходу в позитивно-активне, що, власне, є підґрунтям для формування екологічної культури особистості [162, с. 16-17].

Окрему групу наукових студій з проблеми дослідження становлять праці щодо інтелектуального виховання дітей дошкільного віку засобами народознавства та історії. Зокрема, проблема формування уявлень дошкільників про історію України стала об'єктом дослідження О. Денисюк. У дослідженні на тему «Формування уявлень дітей старшого дошкільного віку про історію України» вона стверджує, що через засвоєння історичних знань, традицій народу, здобутків його культури утверджується національна свідомість особистості, та підтримує положення про те, що формування

уявлень старших дошкільників про історію України сприяє розвитку елементів національної свідомості особистості. Водночас, аналізуючи стан проблеми використання історичного матеріалу в освітньому процесі дитячого садка, вона виявила, що педагоги та батьки розуміють виховне і пізнавальне значення історичного матеріалу, однак не мають чіткого уявлення про шляхи, методи, прийоми, засоби донесення історичного змісту до дітей дошкільного віку. Діти виявляють інтерес до подій минулого, але їх уявлення схематичні, нестійкі – констатує вчена [75, с. 15].

Для розв'язання цієї проблеми О. Денисюк запропонувала авторську методику навчання історії України дітей дошкільного віку. Методика передбачає поетапний шлях формування у дітей уявлень про події з історії України. На першому етапі при використанні вербальної презентації історичного матеріалу в поєднанні з наочністю – забезпечується формування загальних уявлень про події минулого українського народу на спеціально організованих заняттях з ознайомлення з довкіллям, образотворчою, музичною і танцювально-ритмічною діяльністю тощо. На другому етапі, у процесі предметно-відчуттєвої діяльності, авторка вважає доцільним проведення екскурсій до музеїв та пам'ятників, застосування різноманітних дидактичних ігор. Третій етап – практично-трудова діяльність дітей у поєднанні з ігровою (створення проблемно-пошукових ситуацій, діяльність дітей за інтересами тощо), на думку дослідниці, має надавати можливість розширити, уточнити, закріпити знання дітей про історію України, викликати позитивні емоції, сприяти подальшому розвитку інтересу до її подій, національних героїв України. На четвертому, творчому етапі передбачається використання різних видів театралізованих ігор (драматизації, свята і розваги) з метою створення належних умов дітям проявити себе, використати сформовані уявлення, комбінувати і застосовувати їх відповідно до конкретної ситуації [75, с. 15-16]. Застосування цієї технології, за словами дослідниці, дало змогу розширити уявлення дошкільників про історію України, сформувати певні особистісні

якості (моральні, естетичні, розумові), зокрема, почуття патріотизму та приналежності до українського народу.

Питанням ознайомлення дітей дошкільного віку з особливостями етнокультури присвячене дослідження В. Лаппо. У своїй праці «Формування у старших дошкільників ціннісного ставлення до рідного краю засобами етнокультури (на прикладі гуцульського етноregionу)» авторка розкриває сутність поняття «ціннісне ставлення до рідного краю», висвітлює специфіку його формування у період старшого дошкільного віку. Відтак, ціннісне ставлення до рідного краю, за визначенням дослідниці, є активною спрямованістю особистості (дитини) на етнокультурну самобутність навколишнього середовища, зумовленою опануванням етнокультурними цінностями й здатністю їх реалізації у власній життєдіяльності. Відсутність ціннісного ставлення до культури найближчого оточення, зазначає авторка, в подальшому спричинятиме труднощі в опануванні цінностями на національному й загальнолюдському рівні [143, с. 16].

Отож, знайомство дитини з навколишнім середовищем, на її думку, повинно відбуватись у невіддільності з формуванням ціннісного ставлення до його етнокультурної самобутності. Розв'язання означеної проблеми, за її твердженнями, забезпечується комплексним використанням елементів етнокультури як засобів формування ціннісного ставлення до рідного краю. Завдяки жанровому різноманіттю, символізму, художній образності, емоційній насиченості фольклорних, літературних, мистецьких творів і звичаєвої обрядовості якнайкраще збережено етнічний колорит культури, і їх залучення в освітній процес, вважає дослідниця, дозволяє у доступній формі знайомити дітей з культурною самобутністю рідного краю [143, с. 16-17].

З огляду на такі міркування авторка запропонувала експериментальну програму формування у старших дошкільників ціннісного ставлення до рідного краю засобами етнокультури, спрямовану на розв'язання таких педагогічних завдань: формування уявлень і знань про самобутність матеріальних і духовних цінностей етноспільноти; утвердження й закріплення позитивних вражень і

переживань у процесі ознайомлення з різноманітними аспектами етнокультури; формування вмінь і навичок комплексного поєднання елементів етнокультури у власній практичній діяльності. У запропонованій програмі передбачено широке використання елементів гуцульської етнокультури. Однак, за умови наповнення програмового змісту відповідним етнографічним матеріалом, зазначає авторка, програма ефективно може використовуватись у виховній роботі закладів дошкільної освіти інших етнічних регіонів України як доповнення до чинних програм дошкільної освіти [143, с. 17].

В цьому контексті не можемо оминати увагою працю «Українське народознавство в дошкільному закладі» попередньо згадуваних учених А. Богуш та Н. Лисенко. У ній розкрито теоретичні засади народознавства, історію розвитку етнопедагогіки, зміст і методику ознайомлення дітей з українською національною культурою, літературою, мистецтвом, що сприяє розширенню кола уявлень дітей про взаємозв'язки людини, природи і суспільства. Формування особистості засобами народознавства, за словами авторів, вимагає високого рівня підготовки педагогів, здатних до творчої педагогічної діяльності в навчально-виховному процесі. Власне, для допомоги вихователям автори й уклали названий посібник [19].

Учені переконані, що прилучати дітей до народної спадщини потрібно з раннього віку. Адже, ознайомлення дошкільників з витоками народознавства сприяє розв'язанню цілої низки завдань – навчально-пізнавальних, розвивальних, виховних. Так, вивчення народознавства в дошкільних освітніх установах інтенсифікує розвиток пізнавальної активності дітей, прагнення пізнати свій народ, свої національні корені, формує первинні наукові історичні і народознавчі поняття та розвиває національну свідомість тощо. Тематика відповідних занять, за їх твердженнями, має враховувати вікові особливості дошкільників та охоплювати широке коло питань, серед яких символи України, побут українського народу, національні свята і традиції, національне мистецтво тощо [19, с. 201-202].

Окрім дидактичних аспектів, значну увагу дослідниці приділяють методичним питанням навчання народознавства в період дошкільного дитинства. Учені розкривають методичні прийоми ознайомлення дітей з основами українського народознавства, зокрема детально висвітлюють методики використання українського фольклору, казок, обрядових пісень у виховній роботі з дітьми дошкільного віку, розкривають способи ознайомлення дітей з символами України, побутом населення, родинними традиціями, народними промислами і ремеслами тощо. Відповідна авторська програма і рекомендації побудовані за регіональним принципом ознайомлення дітей із рідним краєм, який перегукується із загальнодидактичним принципом – від близького до далекого, від знайомого до незнайомого [Там само].

Сучасний етап суспільного розвитку, інноваційний поступ в усіх сферах життя окреслюють новий спектр проблем, пов'язаних із розвитком і використанням інтелектуальних можливостей особистості. Постіндустріальна епоха висуває якісно нові вимоги до інтелектуальної діяльності людини, що передбачає докорінні зміни в системі освіти загалом і розумового виховання зокрема. В умовах модернізації української системи освіти, в тому числі й її дошкільної ланки, доцільним видається вивчення британського досвіду організації інтелектуального розвитку дошкільників, що вирізняється розмаїттям науково-теоретичних і методичних підходів та ідей до розв'язання окреслених проблем.

1.3. Британські вчені про вікові й індивідуальні особливості інтелектуального розвитку дошкільників

Незважаючи на те, що дошкільна освіта – це справа добровільного вибору, дошкільне виховання визнане суспільно важливим у цілому світі. У закладі дошкільної освіти виявляються й індивідуалізуються характерні особливості розвитку дітей. Вони стають фізично активнішими із вираженням вдосконаленням рухових умінь. Разом із фізичним та соціальним розвитком інтелектуальний розвиток дитини-дошкільника також дуже важливий. Це стосується розвитку розумових та пізнавальних здібностей особистості.

Низка британських науковців стверджують, що пізнавальний або інтелектуальний розвиток дитини – це процес, під час якого вона пізнає, мислить та розвиває свої думки й уявлення, один із напрямів розвитку, під час якого вона поступово розширює та поглиблює свої знання на основі власних вражень, досвіду і переживань [525, с. 12].

Британські науковці доводять, що діти розвивають половину свого цілковито дорослого обсягу інтелекту до виповнення чотирьох років і 80 % до восьмирічного віку, після чого їхні розумові здібності можуть бути змінені лише до 20 %. Тому найінтенсивніше дитина повинна виховуватися у дошкільному віці, поступово продовжуючи цей процес аж до підліткового [437].

Британська система освіти зазнала впливу багатьох відомих теорій щодо розвитку інтелектуальних умінь у дітей. Серед них *теорія швейцарського психолога та філософа Жана Піаже*, який доводив, що розумові здібності є результатом природної послідовності етапів розвитку, які формуються із взаємодії дитини з навколишнім середовищем. Дитина розвиває *логічні структури* («схеми»), які допомагають їй розв'язувати проблеми у своєму оточенні. Наприклад, якщо у дитини є домашній улюбленець – собака чорного кольору, то вона може хибно вважати, що всі собаки чорні. Коли вона бачить собаку білого кольору, то логічна структура змінюється під впливом навколишнього середовища [472].

Займаючись вивченням проблеми становлення інтелектуального розвитку дошкільника, вітчизняні та зарубіжні дослідники задалися питанням, чи посилюється інтелектуальний розвиток дитини під впливом оточення та виховання, чи вона народжена з унікальними розумовими здібностями, що передаються генетично від батьків.

На думку Ж. Піаже, інтелектуальний розвиток є результатом взаємодії чинників спадковості та навколишнього середовища: оскільки дитина розвивається і постійно взаємодіє з навколишнім світом, знання поступово набуваються, а з часом відкриваються по-новому. Він також стверджував, що інтелектуальний розвиток контролює й кожен інший вид розвитку – емоційний, соціальний, моральний. Учений виявив, що на різних етапах свого життя діти мислять, обмірковують і аргументують по-різному, тому, зрозуміло, кожна дитина проходить крізь незмінну послідовність чотирьох чітких періодів інтелектуального розвитку. Незмінна означає, що людина не може пропустити якийсь етап розвитку чи пройти їх в іншому порядку. Хоча послідовність періодів, крізь які проходить дитина, розвиваючись інтелектуально, є незмінною, існує певна варіативність щодо віку, в якому вона досягає того чи того етапу розумового розвитку [310, с. 57].

Жан Піаже виділяє такі чотири етапи інтелектуального розвитку: сенсомоторний – від народження до двох років; передопераційний – від двох до семи років; власне операційний – від семи до одинадцяти років; формально операційний (абстрактне мислення) – від одинадцяти років і вище. Кожен етап має основні когнітивні завдання, що мають бути виконані. На сенсомоторному, наприклад, склад розуму базується на володінні розпізнавати конкретні предмети. Передопераційний етап характеризується вмінням розпізнавати символи. На власне операційному етапі діти навчаються класифікувати, співвідносити, нумерувати й аргументувати. На останньому етапі відбувається вдосконалення вмінь мислити й обмірковувати [472].

На думку вченого Ж. Піаже, серед важливих чинників, які слід урахувати в процесі інтелектуального розвитку дитини-дошкільника, слід назвати такі:

1. Ми часто недооцінюємо те, що дошкільники можуть навчатися і їм слід це робити.

2. Дитина має закладене прагнення досліджувати, розвідувати, вивчати, випробовувати, розшукувати усе нове, використовуючи одне із відчуттів, задовольняти безмежну цікавість. І це прагнення настільки органічне, як і відчуття голоду, спраги, уникнення болю чи інших спонук, визначених психологами як «первинні».

3. Дитина має вроджений стимул до дієздатності, природне бажання щось робити і навчатися, як це робити. Вона вміло орудує, перебирає, випробовує, повторює, досліджує, вивчає і розшукує, щоб опанувати стільки предметів її оточення скільки може, спершу для отримання задоволення від такої діяльності.

4. Навчання може бути приємним за своїми властивостями, і маленькі діти навчаються добровільно, коли їхні зусилля не спотворені тиском, суперництвом, винагородами, покараннями чи страхом.

5. Діти не мають сталих розумових здібностей чи заздалегідь визначеного рівня інтелектуального розвитку. Підняття рівня інтелекту і отримання щасливіших, більше сповнених ентузіазму дітей, у результаті, можливе шляхом зміни методів виховання та навчання.

6. Найбільші зміни розумових здібностей відбуваються у період, коли мозок зростає найшвидше. Це відбувається у час від народження до шести років, потім темп поступово уповільнюється. Цей процес має певне часове обмеження, і триває доти, доки клітини мозку легко активізуються. Стимулювання на ранньому етапі може насправді продукувати зміни у розмірі та хімічному функціонуванні мозку [191; 363].

Відчутно вплинула на британську систему освіти щодо питань розвитку розумових здібностей дитини *теорія Дж. Брунера*. Американський психолог і

педагог уважав, що діти у процесі свого розвитку використовують різні способи відображення світу навколо них:

1. *Уявлення, яке потребує введення у дію*, залучає дитину до описування світу за допомогою сенсомоторних дій. Наприклад, подумати, як можна описати круговерть або кручені сходи без допомоги рук чи тіла.
2. *Образне мислення* передбачає описування картинок у голові. Наприклад, подумати про те, як описати своєму другові місце відпочинку у літці. Часто малюнок або картина – це найпростіший спосіб опису.
3. Останній і найбільш сформований спосіб – *семантичний*, коли дитина може використовувати повний спектр мовлення для опису й обговорення інформації [323, с. 115].

Ще однією постаттю, чії дослідження здійснили значний вплив на розвиток британської педагогіки, є М. Монтесорі. На її думку, незважаючи на те, що людина не має тваринних інстинктів, а керується лише стимулами, рефlekсами, спонукками, є певний період дитинства, коли у дитини найкраще формуються загальні уявлення про світ і вона є вразливою до особливих видів навчання. Тому в цей період слід використовувати усі можливі засоби та методи навчання, які створюють позитивний вплив на різнобічний розвиток дитини, зокрема інтелектуальний.

М. Монтесорі звертається до цієї ідеї як до чутливих періодів, коли певні аспекти оточення дитини стають вразливими. Дошкільник відкриває нове для себе повторно, із завзятістю та задоволенням виконуючи певні види діяльності. Ці чутливі періоди – це етапи інтелектуального розвитку дитини, коли фізіологічний стан зростання мозку робить певні види навчання найлегшими для оволодіння. Існує думка, якщо не скористатися такими можливостями, то діти можуть втратити інтерес до побутових або соціальних моментів на все життя, або повернути «недоробки» цих періодів у несподіваних та неприємних формах уже після шести років. І якщо можливість навчитися

пропущена, то буде або дуже важко засвоїти це знову або ж це не вдасться ніколи [444, с. 127].

Через особливі фізіологічні характеристики мозку дитина під час перших років життя має здатність оволодіти другою чи третьою мовою набагато легше. Це пояснює те, чому дорослий ніколи не зможе навчитися іноземної мови чи музики так само, як дитина.

Уважаємо за доцільне проілюструвати сенситивні періоди, що були обґрунтовані М. Монтесорі:

- Період сенситивності до порядку (від народження до трьох років).
- Період сенситивності до відчуттів (від народження до п'яти з половиною років).
- Період сенситивності до розвитку мови (від народження до шести років).
- Період сенситивності до руху (від року до чотирьох).
- Період сенситивності до зацікавлення малими предметами (від півтора до п'яти з половиною років).
- Період сенситивності до соціальних аспектів життя (від двох з половиною до шести років) [240, с. 203-227].

М. Монтесорі пропонує підготувати середовище, в якому дитина виховуватиметься за допомогою засобів, що відповідають кожному з цих періодів. Серед педагогів та психологів побутує думка, що людський мозок не є повністю сформованим від народження. Він продовжує формуватися впродовж життя з найінтенсивнішим зростанням у період дитинства. Природно дитина наділена потенційними можливостями, але велику роль у її вихованні відіграє оточення. Саме тому дуже важливо в цей період взяти максимальну участь у реалізації цих можливостей, спрямувати навчання та виховання у потрібному руслі, приділяти увагу розвитку дитини, сприяти удосконаленню і збагаченню її розумових надбань. Для забезпечення правильного виховання для кожного вікового періоду і необхідно організовувати відповідні види діяльності [444, с. 129].

Цілком імовірно, що деякі аспекти кожної з цих теорій мають місце у дослідженні розумових здібностей дитини. Аналіз багатьох літературних джерел доводить, що діти мають різний рівень інтелектуального розвитку залежно від вікових та індивідуальних особливостей. Британські вчені А. Діері (I. Deary), Л. Валлі (L. Whalley), Г. Леммон (H. Lemmon) та ін. висловлювали різні думки з приводу вікових та індивідуальних особливостей різнобічного розвитку дитини дошкільного віку, зокрема інтелектуального. На їхню думку, термін **«вікові особливості інтелектуального розвитку дитини»** визначає її основні можливості на тому чи тому етапі розвитку, характерні для більшості дітей одного віку. Втім, кожна дитина неповторна особистість зі своїм темпераментом, характером, здібностями і потребами. Тому певні загальноприйняті норми розвитку можуть відрізнятися залежно від її індивідуальних особливостей та впливу зовнішніх чинників [512, с. 49-55].

У нашому дослідженні схарактеризовано особливості інтелектуального розвитку дитини-дошкільника за загальними принципами її розвитку у певній хронологічній послідовності, хоча насправді у порядку та величині розвитку розумових здібностей дитини дошкільного віку існують суттєві відмінності. Це залежить від багатьох чинників, які ми висвітлюємо детальніше у другому підрозділі другого розділу дисертаційного дослідження.

Учені доводять, що 50% інтелектуальних здібностей дитини розвиваються впродовж перших чотирьох років життя. Зрозуміло, що усі здорові діти допитливі, прагнуть експериментувати та досліджувати. Процес пізнання світу дитиною дошкільного віку відбувається поступово на відповідному віковому етапі через дослідження і випробовування на дотик, смак, запах та слух майже всього нового, що трапляється на її шляху. Інтелектуальний розвиток дошкільників відбувається кожного разу, коли вони досліджують нові предмети та місця і таким чином набувають досвіду. Вони розвивають свої мовні здібності, вміння, навчаються контролювати внутрішнє «я» [330, с. 32].

За твердженням британських учених, дошкільники набувають важливих умінь щодо спільного використання предметів, навчаються ділитися, гратися у команді, їх навчають основних принципів ідентифікації кольорів, чисел, літер алфавіту. Різноманітні головоломки, ігри допомагають їм розвивати мислення. На цьому етапі також можна виявити, чи дитина страждає від нездатності до навчання.

Характерною особливістю дітей дошкільного віку є прагнення до ведення дискусій на серйозні теми, тому потрібно завжди бути до цього готовим і проводити їх обговорення. Вони розуміють такі загальні поняття, як число, розмір, відстань, час, місце розташування, вага та ін. Тому не можна недооцінювати дитину-дошкільника, особливо її інтелектуальні здібності.

Є багато видів діяльності, спеціально розрахованих на дошкільників, і спрямованих на те, щоб стимулювати їхні розумові здібності, готуючи їх до навчального середовища. Деякі з видів занять дошкільника передбачають розрізнення кольорів та форм, розв'язування задач і головоломок. Більшість із цих видів діяльності має певну навчальну мету, що допомагає вдосконалити пізнавальні здібності дитини. Діти навіть починають читати у цьому віці.

Для інтелектуального розвитку дитині-дошкільникові потрібно надати можливість грати в ігри у приміщенні та на відкритому повітрі, зберігаючи рівновагу між активною і спокійною грою. Виконуючи такі види діяльності, діти навчаються повідомляти про свої потреби, думки, ставлять багато запитань, пізнаючи щось нове [410, с. 68].

Дошкільники мають кращу здатність помічати, звертати на щось увагу порівняно із дорослими, тому вони добре себе проявляють у групових видах діяльності. Їхня надмірна допитливість та схильність до запитань майже про все може іноді бути надокучливою, але не можна втрачати терпіння, замість цього слід набратися витримки і спокійно відповідати, оскільки це сприяє інтелектуальному розвитку дошкільняти.

Діти дошкільного віку постійно мислять та виокремлюють для себе предмети, все досліджують, тягнуться до людей і речей навколо них. Що

більше стимулювати їхній мозок, то краще вони розвиватимуться інтелектуально [385, с. 39].

На основі наукових поглядів британських учених пропонуємо розглянути основні особливості інтелектуального розвитку дошкільників на кожному віковому етапі.

Немовлята (0 – 1 рік) у такому ранньому віці вже досить інтелектуально обізнані (cognitively competent). Вони можуть розрізняти чоловічий і жіночий голоси та віддають перевагу жіночому. Швидко вчаться і розвивають здатність ініціювати соціальну взаємодію впродовж перших шести тижнів. Їхні п'ять чуттів добре розвинені від народження. Можуть розпізнавати запах і голос своєї матері вже впродовж першого тижня життя. Їхній зір достатньо розвинений, щоб реагувати на зміни до форм і узорів вже у чотири місяці. Немовлята також виявляють усвідомлення постійності (сталості) предметів та їхніх якостей. Оскільки їх годують груддю або молочними сумішами, а потім переходять на годування густою їжею, розвивається також відчуття смаку. Діти у цьому віці вже чутливі до дотику і реагують на заспокійливі, м'які і затишні матеріали [292, с. 134].

Інтелектуальний розвиток дитини однорічного віку може передбачати короткий період уваги чи зосередження на чомусь одному, але характеризується допитливістю щодо оточення. Тоді діти можуть імітувати звуки тварин, називати частини тіла, знайомих людей, загальні предмети навколо них, з'єднувати два слова, будувати короткі речення. Вони навчаються казати «ні» досить часто, починають розуміти поняття власної особи, кажучи «мене», «моє». Вони граються іграшками, їм вдається тримати олівець і малювати карлочки. Хоча іноді прикидаючись, що грають з іншою особою, вони не можуть цілком зрозуміти відмінність між справжнім та уявним [401, с. 183].

Можна допомогти інтелектуальному та розумовому зростанню дитини цього віку, розглядаючи книги та пояснюючи їй картинки, показуючи їй різноманітні загальні предмети навколо неї і говорити про їхні форми, розмір,

текстуру. Наприклад, котити з дитиною м'ячі різного розміру, щоб вона розуміла поняття «більшого» і «меншого». Можна дати їй іграшки, які вона буде тягнути чи складати одну на одну, показати відображення у дзеркалі [312, с. 174].

Уже у дворічному віці дитина може диференціювати поняття дня і ночі, будувати короткі речення за допомогою трьох чи більше слів, запам'ятовувати короткі римівки і співати прості пісні. Хоча вони іноді можуть бути не зовсім чіткими і вимова також може потребувати роз'яснення. Дитина може слухатися простих наказів чи вказівок. Важливим у цьому періоді розвитку є те, що вона починає виражати свої бажання і почуття, виявляти бажання зробити власний вибір, хоча у неї досі є з цим певні труднощі.

Дошкільники у віці близько трьох років пам'ятають дитячі римівки і пісні, здатні їх повторювати. Вони постійно задають питання «що це за предмет», «який він» (за ознакою чи властивістю) і «чому це з ним відбувається». Їхній словниковий запас збільшується майже щодня, а мовлення стає зрозумілішим і складнішим. Коли дітям виповнюється чотири або п'ять років, вони можуть розрізняти і називати кольори, деякі геометричні фігури, форми предметів.

Щоб допомогти інтелектуальному розвитку дитини цього періоду, потрібно переповідати їй оповідання з дитячих книжок з картинками, або дозволяти їй робити це самій чи розповідати про себе. Можна попросити її називати предмети зі сторінок з малюнками, залучити її до малювання пальцями чи кольоровою крейдою, що навчить розрізняти кольори та предмети [329].

Допомагає інтелектуальному розвитку гра у вигляді плескання у долоні, приспівування пісень і використання простих рухів. Цікаво для дитини цього вікового періоду гратися іграшками, які можна розібрати і знову зібрати, чи ляльками, яких можна одягати чи роздягати, розв'язувати прості головоломки і грати в ігри на зіставлення. Можна почати навчати дитину, як чистити зуби та привчити до горщика. Прості вказівки допоможуть її розвитку. Також слід

заохочувати дитину самостійно ставити запитання та шукати відповіді на них самостійно [326].

У процесі розвитку розумові здібності малюків віком від одного до трьох років зростають. Їхня здатність запам'ятовувати та пригадувати стає вмілішою (more competent). Вони розрізняють визначений режим, як наприклад, час прийому їжі, купання і сну. Їм подобається повторення улюблених римівок і вони просять читати одну й ту саму книжку знову і знову. Діти цього віку вміють знайти приховані об'єкти і пам'ятають, де зберігається коробка з печивом чи цукерками. Їхнє улюблене запитання: «Що це?» [330, с. 24].

Пізнавальний розвиток дитини у віці від трьох до п'яти років досить вагомий. Трирічна дитина може, наприклад, використовувати прийменники, займенники, будувати змістовні речення, розрізняти множину. У віці чотирьох років дитина може легко спілкуватися з людьми, що її оточують, рахувати принаймні до чотирьох, розрізняти щонайменше чотири кольори, розповідати короткі римівки напам'ять. У п'ятирічному віці дитина може розпізнавати час і пам'ятати телефонні номери.

Для дошкільників цього вікового періоду хорошою ідеєю є привчання до книг. Інтелектуальний розвиток дошкільників настільки сприятливий, що вони можуть легко розуміти розповідь, а також спробувати її переказати. Діти цієї вікової групи можуть розповідати короткі оповідання та залучати до обговорення інших дітей чи дорослих. Вимова стає набагато чіткішою [301, с. 114].

У п'ять років більшість дітей навчаються у початковій школі та починають формальне (офіційне) навчання. У цей період активно розвиваються навички грамотності і вміння рахувати. Поступово удосконалюються навички читання та письма, діти починають навчатися використовувати логічне мислення і вступати в дискусії та обговорення.

Коли дитина досягає шестирічного віку, її інтелектуальний розвиток стає більш комплексним. Вона може сконцентруватися на більше, ніж одній події і має здатність до усвідомлення речей та спостереження. Іде процес активного

розвитку абстрактного мислення. Саме на цьому етапі, на думку вчених, дитина стає самостійнішою та готовою до шкільного навчання [330, с. 27].

Учені доводять, що в дошкільному віці фізичний, інтелектуальний, емоційний та соціальний розвиток дитини відбувається у стрімкому темпі [294, с. 42]. Саме тому результативність її навчання та гармонійний розвиток значною мірою залежать від урахування індивідуальних особливостей та потреб. За визначенням британських науковців **«індивідуальні особливості інтелектуального розвитку дитини»** включають етнічність, приналежність до іншої культури, релігії або мовної групи, родинне походження, стать, соціальний стан, інвалідність, особливі потреби у навчанні, надзвичайні здібності тощо. На їхню думку, жодна дитина не повинна бути дискримінована або виключена з процесу навчання через вище зазначені характерні ознаки [516, с. 157-164].

Завдання педагога полягає у тому, щоб створити відповідні умови, які відповідатимуть різноманітним потребам дітей, щоб до закінчення дошкільного етапу розвитку більшість із них досягли ранніх цілей навчання, а дехто навіть більше.

Британські вчені наголошують, що педагоги-практики повинні планувати й організовувати освітній процес у такий спосіб, щоб задовольнити потреби у навчанні як хлопчиків, так і дівчаток; дітей з особливими потребами; дітей з кращими здібностями; дітей з інвалідністю; дітей різного соціального, культурного, релігійного походження, включаючи кочівників, емігрантів, біженців, та дітей, які належать до інших мовних груп [484, с. 27-37].

Фахівці у галузі дошкільної освіти Великої Британії зазначають, що дітям повинен бути забезпечений однаковий доступ до освіти, незалежно від культурного середовища та етнічного походження. Вчені наголошують, що **культурні відмінності** як у межах однієї спільноти, так і серед представників із різних частин світу, можуть впливати на інтелектуальний розвиток дітей, оскільки кожна культура має свій підхід до навчання, виховання та оцінювання знань і досягнень дитини. Йдеться про те, що в одному й тому ж закладі

дошкільної освіти чи в межах однієї групи можуть навчатися діти, які є представниками різних національностей чи етнічних меншин, менталітет яких має певні відмінності. Проте це у жодному разі не повинно стати причиною соціальної нерівності та неоднакового доступу до навчально-виховних можливостей [330, с. 52].

Втім, серед деяких дослідників побутує думка, що існує певна розбіжність у рівні інтелектуального розвитку серед представників різних рас. У результаті тестувань інтелектуального розвитку було доведено, що представники білого населення демонструють вищі показники рівня інтелекту, ніж кольорового, а монголоїдної раси – випереджують європейців за результатами досліджень просторового інтелекту. Однак, вчені також зауважують, що така розбіжність може бути наслідком не расових відмінностей, а історично зумовленої приналежності значної кількості чорношкірого населення до нижчих верств суспільства [33].

Вчені вважають, що соціальна особливість інтелектуального розвитку дитини полягає у певній відмінності від своїх однолітків через виховання у малозабезпеченій, багатодітній, неповній чи прийомній сім'ї, що зазвичай позначається на економічному статусі родини. Дитина, яка виховується у сім'ї із високим рівнем доходу, має перевагу у доступності до відповідних засобів навчання, що сприяють позитивному розвитку інтелектуального потенціалу. Наукові дослідження доводять, що рівень розвитку інтелекту значно вищий у дитини, яка зростає в родині із меншою кількістю дітей. Існують також теорії щодо кращих показників рівня інтелекту у дітей, які є найстаршими у сім'ї [33].

У рамках розмаїття культурних особливостей різних національностей та етнічних меншин, представники яких є вихованцями закладів дошкільної освіти Великої Британії, існують різні погляди щодо **гендерних особливостей**. Наприклад, у деяких культурах великі сподівання стосовно здобуття знань та успішного навчання у школі покладаються на хлопчиків, а навчальні досягнення дівчаток нівелюються і не заохочуються.

Науковцями доведено, що існують певні відмінності у різнобічному розвитку дитини, інтелектуальному зокрема, залежно від статевої приналежності. Учені стверджують, що дівчатка дещо випереджують хлопчиків у розвитку мовлення і мають гостріший слух, а хлопчики досягають кращих успіхів у розвитку математичних уявлень і просторового інтелекту. Саме тому їм радше потрібне наочне навчання. Крім цього, існує певна відмінність у виборі іграшок та способах пізнання і розуміння світу. Дівчатка у своєму розвитку частіше застосовують споглядальницьку діяльність та метод спостереження – вони можуть спокійно сидіти у куточку і розглядати малюнки, гортати книжку, гратися ляльками. Хлопчики ж схильні до пізнання світу на власному досвіді, розбираючи іграшки, наприклад, автомобілі, на деталі, а потім намагаючись їх скласти. Вони прагнуть досліджувати, як саме усе влаштовано, тому часто їх поведінка розглядається як проблемна, їх звинувачують у неслухняності [335, с. 57-68].

Окрім певних відмінностей у різнобічному розвитку дитини, інтелектуальному зокрема, під дією факторів зовнішнього впливу індивідуальні особливості дітей також включають відхилення від норми, що мають як випереджувальний характер, так і відставання у розвитку.

Дослідженнями індивідуальних особливостей **обдарованих і талановитих дітей** учені займаються впродовж багатьох років. Вони вирізняються відхиленням від норми і перелік характерних ознак є одним зі способів розуміння того, у чому особливість цих дітей і що робить їх такими.

Обдаровані діти виявляють характерні ознаки навчальних здібностей, які істотно відрізняють їх від однолітків. Таким чином, з метою забезпечення відповідної освіти для всіх дітей, педагог повинен знати та розуміти їх індивідуальні відмінності. Мається на увазі, що для задоволення особливих потреб таких дітей навчальні програми повинні бути диференційованими та різноплановими. Завдання спеціаліста з дошкільного виховання дитини полягає у тому, щоб вчасно помітити її особливі здібності і обдарування та розвивати їх у правильному руслі.

Проблемою обдарованості займалися такі відомі британські науковці, як К. Треварзен (C. Trevarthen) [521], К. Паскаль (C. Pascal) [381], М. Сазерленд (M. Sutherland) [502-503], С. Хант (S. Hunt) [402], Д. Уайтбред (D. Whitebread) [508], В. Коши (V. Koshy) [421], К. Мітчелл (C. Mitchell) [458], М. Вільямс (M. Williams) [458], С. Лейден (S. Leyden) [432], Б. Уоллес (B. Wallace) [531] тощо.

Дослідження британських науковців доводять наявність таких характерних ознак обдарованих дітей: швидко навчаються, мають великий словниковий запас, відмінну пам'ять, яскраву уяву, сильне та широке коло інтересів, гарне почуття гумору, загострене почуття чесності, справедливості та перфекціонізму, співчуття до інших, чутливі, допитливі, спостережливі, вміють добре мислити, аргументувати, доводити, обчислювати, зберігають зосередження уваги впродовж довгого терміну, є завзятими читачами, краще справляються з головоломками, надто зрілі для свого віку, віддають перевагу спілкуванню зі старшими товаришами і дорослими, мають високий рівень енергії та інтелекту [328; 451; 289].

Професор К. Треварзен (C. Trevarthen) вважає, що стрімкий розвиток первинного інтелекту у немовлят відбувається внаслідок взаємодії і спілкування з людьми та у процесі гри [521, с. 119-135].

Британська дослідниця К. Паскаль (C. Pascal) у своєму дослідженні зазначає, що усіх дітей слід розглядати як здібних та не допускати поділу на обдарованих і не дуже. На її думку, всі діти мають однаковий інтелектуальний потенціал, щоб розвинути його у тому чи тому середовищі. Вчена також зазначає, що період дошкільного віку – це час, коли здібності і таланти скороминущі та важкі для розпізнавання. Нормативні межі у цьому віці досить великі – у процесі розвитку природних задатків спостерігається досягнення найвищого і найнижчого рівнів розвитку, тимчасова затримка у розвитку та передчасний початок [381, с. 3].

Серед дошкільників зустрічаються діти із раннім рівнем розвитку, які опановують нові вміння із певним випередженням. Дуже важливо враховувати

особливі обдарування дітей, але не вирізняти їх з-поміж інших, оскільки це може вплинути на становлення дитини як особистості, впевненість у своїх силах та відносини із однолітками. Крім цього, виявлення вихователем обдарувань у дошкільному віці може бути хибним, наприклад, раннє опанування вмінням читати чи рахувати не завжди означає, що дитина талановита. Незвичним є лише те, що вона оволоділа цими навичками раніше, ніж її однолітки [382, с. 10].

Доказом наявності обдарувань і талантів у дошкільника може бути виявлення творчості, застосування нестандартних й неочікуваних рішень, які притаманні лише декільком дітям, незалежно від їхнього віку. Трапляється, що дитина, яка отримала статус «дитини з особливими потребами» через відставання у розвитку, насправді виявляється талановитою й обдарованою. Яскравим прикладом такого хибного визначення є відомий американський вчений Томас Едісон, який відставав у розвитку від своїх однолітків через часткову втрату слуху внаслідок перенесення хвороби. Втім це не завадило йому стати великим винахідником. Чи, наприклад, відомий німецький учений А. Айнштейн, який до чотирьох років не вмів розмовляти, а до семи – читати [382, с. 11-12].

К. Паскаль (С. Pascal) подає перелік важливих факторів визначення та сприяння розвитку обдарованості дитини та сприяння йому:

1. Важливо концентрувати увагу на креативності (творчості).
2. Талановиті й обдаровані діти схильні виконувати незвичайні завдання.
3. У дошкільному віці основні віхи соціального розвитку та розвитку навчальних досягнень перебувають на високому рівні, а мозкові зв'язки є найбільш піддатливими до змін.
4. Обдарованим дітям при виконанні завдань властиве прийняття нестандартних рішень.

5. Дошкільний вік – це критичний період персоналізації (становлення особистості), тому система освіти повинна бути особистісно зорієнтованою (максимально враховувати індивідуальні потреби дитини).
6. Слід уникати надмірної індивідуалізації – іноді дітям потрібно бути частиною групи, співпрацювати у рівних умовах.
7. Робота з визначення обдарованості у дитини дошкільного віку повинна проводитися у тісному зв'язку з батьками, адже вони знають свою дитину найкраще [381, с. 4].

За обдарованими та талановитими дітьми потрібно спостерігати у різних ситуаціях як звичайних, так і нестандартних. Для розпізнавання обдарованості у Великій Британії використовуються різного виду тестування. Правда, це не єдиний спосіб визначення обдарованості, оскільки загальноприйняті тестування не завжди показують особливі нахили. При атестації дитини на визначення обдарованості важливо знати та відчувати тонкощі культурних відмінностей. Окрім цього, тестування не повинні базуватися лише на письмовій роботі, а включати невербальні тести, читання. У процесі розпізнавання обдарованості дуже важливо звертати увагу на непередбачувані та нестандартні відповіді дошкільника, адже наполегливість, творчий підхід і прагнення до знайдення точних відповідей є хорошим показником у процесі визначення особливих нахилів у межах його розвитку [405, с. 7].

Процес виховання обдарованої особистості не передбачає підготовку дитини до досягнення значних успіхів у навчанні чи випереджувального розвитку – вона може розвиватися у звичайному, стандартному темпі.

На сьогодні проводяться наукові дослідження, що перебувають у стадії розробки, які можуть допомогти розпізнати вміння дитини у всіх галузях та напрямках, починаючи з народження. Одним із засобів визначення обдарованості є так звані «анкети для перевірки дитячого розвитку» (з англ. child development checklists) – перелік контрольних запитань, які задаються дитині у формі співбесіди. Проте такий метод не дає можливості розпізнати

унікальні творчі здібності дитини, які є критерієм (ознакою) обдарованості і таланту [367, с. 271-283].

Аналіз британських літературних джерел дозволив виявити тенденцію до недооцінювання особливих здібностей та обдарувань дошкільників через те, що фахівці у галузі освіти не володіють достатньою інформацією про те, як розпізнати обдарованість дитини, як саме з нею поводитися та як правильно скеровувати її вміння [388, с.179-191].

Модель поведінки обдарованої дитини виражається засобом підвищеного рівня зайнятості, активної участі та посиленого захоплення навчанням. Однак недостатні знання індивідуальних особливостей обдарованих дітей призводять до того, що вони не «дотягують» до свого рівня і навчаються гірше, ніж дозволяють їхні здібності. Нетипові відповіді на запитання та розв'язування поставлених завдань нестандартним способом сприймаються вихователем *дивними*, а не *особливими*, що викликає так зване «блокування» особливого мислення дитиною та приховування нею своїх здібностей. Іноді у неї спостерігається руйнівна поведінка через розчарування і нудьгу [328, с. 2].

Урахування індивідуальних особливостей інтелектуального розвитку важливе не лише при вихованні талановитих та обдарованих дітей, а й, наприклад, із певними відхиленнями. За останні десятиліття підхід до навчання та виховання дітей із відставанням у розвитку дещо змінився. Якщо раніше їх називали інвалідами, то тепер цей термін змінився на визначення **«діти з особливими потребами»**.

Британські науковці виділяють категорію *дітей із особливими потребами у навчанні (children with learning disabilities)*. До неї належать діти, які виявляють потенційні труднощі в навчанні у різних галузях. Наприклад, в однієї дитини можуть виникати суттєві проблеми у читанні, тоді як в іншій їх немає, проте з'являються значні труднощі у письмі [450, с. 15].

Відомий американський учений Ф. Боуї (F. Bowe) вважав, що діти з особливими потребами у навчанні відрізняються також у вмінні справлятися з труднощами: «Деякі навчаються пристосовуватися до обмежень дієздатності в

навчанні так добре, що долають труднощі так, ніби у них немає цієї недієздатності, тоді як інші борються впродовж всього життя, щоб зробити прості речі. Незважаючи на ці відмінності, обмеження дієздатності завжди починається у дитинстві і є станом, який триває впродовж усього життя» [308, с. 71].

Розуміння особливостей дітей із обмеженими можливостями в навчанні є надзвичайно важливим для педагога у розробці відповідних програм, заходів та правильного застосуванні методів навчання. Впродовж років батьки, вихователі, педагоги та інші фахівці у галузі освіти визначають широке розмаїття характерних особливостей, які асоціюються із обмеженням дієздатності в навчанні. Аналіз значної кількості досліджень доводить, що у світовому освітньому полі обмежені можливості визначаються за різними категоріями. Для порівняння пропонуємо розглянути такі класифікації:

Таблиця 1

Класифікація характерних ознак дітей з особливими освітніми потребами

Характерні ознаки осіб із обмеженою дієздатністю у навчанні згідно з теорією Дж. Лернер (J. Lerner)	– розлади уваги; – труднощі в читанні; – слабкі рухові здібності; – труднощі у письмі; – труднощі в усному мовленні; – дефіцит соціальних навичок; – дефіцит психологічних процесів; – кількісні розлади; – проблеми з обробкою інформації [428, с. 31].
Класифікація характерних ознак осіб із обмеженими можливостями згідно з теорією британських учених Е. Емерсона (E. Emerson), Р. Хастінгса (R. Hastings), П. Мак-	– специфічні труднощі навчання (<i>дислексія</i> (труднощі в читанні), <i>дискалькулія</i> (труднощі в обчисленні), <i>диспраксія</i> (порушення координації)); – труднощі у навчанні (помірні, середньої важкості, глибокі); – поведінкові, емоційні та соціальні труднощі; – труднощі мови, мовлення і комунікації;

Гіла (P. McGill), А. Пінні (A. Pinney) і Дж. Шерлок (J. Shurlock)	– розлади аутистичного спектру; – зорові порушення; – погіршення слуху; – мульти-сенсорні порушення; – фізичні вади [362, с. 5].
Класифікація ознак осіб із обмеженою дієздатністю в навчанні британського вченого М. Фаррелла (M. Farrell)	– із розумовою відсталістю (з важкими, середньої тяжкості та помірними труднощами в навчанні); – із порушеннями слуху; – із зоровими порушеннями; – сліпоглухота; – з ортопедичними порушеннями; – із порушеннями здоров'я; – із черепно-мозковою травмою; – руйнівні поведінкові розлади; – тривожні і депресивні розлади; – синдром дефіциту уваги з гіперактивністю; – із порушеннями мови, мовлення та спілкування; – аутизм; – розлади координації; – розлади читання/дислексія; – розлади письма; – математичні розлади [365, с. 98].
Характерні особливості дитини з проблемами мислення, зазначені у науковій доповіді британських учених – членів Національної Асоціації Педагогів у галузі Спеціального Навчання (NASSET – National Association of Special Education Teachers)	– прийняття неправильних рішень; – виявлення проблем з адаптацією (пристосуванням) до змін; – часте здійснення помилок; – особлива потреба у демонструванні на конкретних прикладах; – затримка усної відповіді; – труднощі в розумінні соціальних очікувань; – потреба у більшому контролі та нагляді; – труднощі у приступанні до роботи над завданням;

	– труднощі у використанні раніше засвоєної інформації в новій ситуації [450, с. 17].
--	--

З огляду на зазначені вище класифікації категорій дітей із особливими потребами, слід зауважити, що значним фактором впливу на розвиток особистості дитини та інтелектуальний розвиток є її поведінка. Діти з емоційними розладами, імпульсивністю та гіперактивністю потребують особливої уваги. Згідно з думкою деяких світових дослідників, не всі діти з обмеженою дієздатністю у навчанні проявляють однакові характерні ознаки, і багато з тих, хто демонструє імпульсивну та гіперактивну поведінку чи навпаки поводяться досить замкнуто, виявляють досить високі навчальні досягнення. Британський учений Ф. Сміт відзначає, що такі характеристики, як об'єм, інтенсивність та тривалість поведінки, які вважаються відхиленням від норми, призводять до проблем у навчальному закладі та за його межами [496, с. 118]. На його думку, майже у всіх випадках обмеженої дієздатності в навчанні одна й та сама дитина не проявляє цілковитої недієздатності у всіх сферах. Діти з обмеженими можливостями у навчанні часто стикаються з проблемами у пізнанні.

У британській педагогіці *пізнання* – це досить широкий термін, який охоплює різні аспекти мислення та здатність до розв'язання поставлених завдань. Деякі вчені у своїх наукових розвідках зазначають, що діти з обмеженими можливостями у навчанні часто виявляють неорганізованість мислення, що спричиняє проблеми в організації та пристосуванні до життя. Дослідження британських учених доводять, що мисленнєві здібності дітей із обмеженими можливостями у навчанні радше відрізняються між індивідами, аніж є однаковими. Таке наукове відкриття спричинило потребу у розробці конкретних, цілеспрямованих інструкцій та методичних рекомендацій щодо виховання та роботи із дітьми з особливими потребами у навчанні, щоб удосконалити стандартні навчальні програми із урахуванням вимог, необхідних для їх навчання та виховання [450, с. 18].

Усі діти прогресують з різною швидкістю та використовують різні способи для своїх навчальних досягнень, в яких вони навчаються краще. Діти з обмеженими можливостями, незалежно від причини їхнього обмеження, виявляють більше схожості на своїх однолітків у групі, ніж відмінностей від них. Вони вчаться, як і інші, спираючись на власні сили і долаючи труднощі; мають природну здатність, щоб компенсувати свою слабкість; і вони будуть дізнаватися більше, якщо навчання було ефективним, використовуючи свої сильні сторони та задовольняючи свої особливі потреби у навчанні. Педагогові важливо знати і враховувати у своїй практиці обставину, що для забезпечення якісного навчання дитину не слід примушувати виконувати певну діяльність, а треба лише сприяти її розвитку, залучаючи до активного навчання, та брати до уваги її попередній досвід, набуті знання, враховуючи особливості розумового розвитку. Це стосується всіх дітей, але особливо – дітей з обмеженими можливостями.

Спеціалісти з корекційної педагогіки за кордоном у своїх дослідженнях доводять, що кожна дитина вчиться по-різному і розвивається, керуючись власними принципами [378, с. 11]. Діти з обмеженими можливостями є особливими з притаманною їм сукупністю обдарувань, навичок, потреб і труднощів у навчанні. Вони можуть потребувати додаткової або іншої підтримки, що надається іншим дітям того ж віку в групі, оскільки вони певним чином відрізняються ставленням до інших, взаємодією з навколишнім середовищем, а також швидкістю сприйняття і способом навчання.

У межах навчальної програми діти з обмеженими можливостями можуть з легкістю перевершувати свої досягнення та досягнення інших дітей в одних напрямках, але докладати неймовірних зусиль в інших, натомість у їхніх однолітків найчастіше таке не спостерігається. Ці напрями стосуються набуття таких базових навичок, як мова, грамотність і вміння рахувати. Часто через стандартні програми навчання, які є нерівносілними для дітей з обмеженими можливостями у порівнянні з їх однолітками без особливих потреб, педагогам-

практикам важко вчасно виявити та відрізнити дітей з особливими потребами [414, с. 26].

У більшості розвинених країн світу, зокрема й у Великій Британії, пропагується система так званого «інклюзивного навчання», методика якого передбачає надання рівних можливостей усім дітям на однакових умовах. Активний розвиток інклюзивного навчання пропагує залучення дітей з особливими потребами до соціуму, щоб вони з раннього віку, як і їхні однолітки, пристосовувалися до умов життя, не були відокремленими від суспільства. Дотримання вищевикладених принципів позитивно впливає як на розвиток дитини з індивідуальними потребами, так і на ставлення до них навколишніх як до дітей без особливих потреб. Якщо раніше діти з особливими потребами почувалися ізольованими від суспільства, то з програмою інклюзивного навчання вони мають можливості розвинути свій інтелектуальний потенціал на однаковому рівні з усіма іншими дітьми.

Слід зауважити, що категорія, означена вище, включає дітей з обмеженими можливостями як в інтелектуальному, так і фізичному розвитку. Деякі вчені стверджують, що відсутність чи обмеження одних можливостей часто компенсуються кращим розвитком інших. Наприклад, у незрячої дитини, гостріше розвивається слух, а у дитини із вадами мовлення краще розвиваються здібності до малювання чи драматичного мистецтва. Проте дослідження багатьох науковців доводять, що причиною цього є не здатність організму компенсувати один недолік поліпшеним розвитком іншої функції, а особливості соціального впливу на розвиток індивіда [236]. Дитина, яка має обмежені можливості у пересуванні, має такий самий потенціал до розвитку розумових здібностей, як і звичайна. Тому фахівці з дошкільної освіти повинні врахувати її індивідуальні потреби, надати підтримку, усіляке сприяння та створити відповідні умови для рівноправного розвитку.

З огляду на перелічені робимо висновок, що вікові та індивідуальні особливості дітей безумовно впливають на їх інтелектуальний розвиток, про що свідчать численні дослідження британських учених. Надзвичайно важливе

завдання педагога полягає у створенні відповідного освітнього середовища, яке створить усім дітям умови для здобуття навчальних досягнень. Йдеться про те, щоб надати дітям із різних соціальних верств та культурної приналежності, з різними фізичними та інтелектуальними здібностями однакові можливості. Обдаровані діти, як і діти з особливими потребами, потребують дещо іншого сприяння та підтримки, ніж їхні однолітки, щоб реалізувати свій потенціал повною мірою. Отож знання та врахування особливостей інтелектуального розвитку дитини сприятимуть позитивному результату виховання дитини.

1.4. Характеристика системи дошкільної освіти Великої Британії

Відсутність єдиних освітніх стандартів, а також загальних національних рекомендацій з питань освіти дітей дошкільного віку зумовлює актуальність пошуку, дослідження, порівняння та використання зарубіжного досвіду освітніх систем, зокрема в українській педагогіці.

Дослідження багатьох учених доводять, що взірцевим прикладом для наслідування є система дошкільного виховання Великої Британії, яка має багату історію становлення і розвитку. Зважаючи на недостатність досліджень у галузі британської системи освіти, вважаємо за доцільне детальніше проаналізувати цю проблему.

Поширення дошкільної освіти у ХХІ ст. може бути пов'язане із просуванням у психології розвитку праці Ж. Піаже, який досліджував природу психологічного розвитку у ранні роки дитинства, з дослідженнями Ф. Фребеля, який визначив, що діти з раннього віку потребують заохочення, особливо за допомогою рольових ігор, задля розвитку свого потенціалу, а також бажанням сучасних батьків, які працюють, забезпечити хороше середовище для своїх дітей.

Наше дослідження доводить, що чимало наукових студій присвячено вивченню інтелектуального розвитку дитини-дошкільника, проте сьогоденне суспільство все ще потребує наукового пошуку у сфері окресленої проблеми. Уважаємо, що педагогічні знання й усвідомлення важливості виховання повинні спонукати педагогів та батьків забезпечити дітям вдале підґрунтя до початку навчання у початковій школі.

Підготовка дітей до школи завжди була і залишається предметом зацікавлення дослідників, які займаються вивченням проблеми дошкільного виховання та навчання в Україні і за кордоном. Але з огляду на постійне вдосконалення системи дошкільної освіти, підхід до навчання і виховання дитини щоразу змінюється, що зумовлює пошук нових методик, спрямованих на забезпечення фізичного, соціального, духовного, інтелектуального розвитку дитини.

Результати досліджень багатьох учених у цій галузі доводять, що потенційні можливості дитини у дошкільний період розвитку постійно зростають. У сучасному суспільстві основний акцент ставиться на розвиток особистості, тому під час підготовки дитини до школи слід враховувати особисті якості кожного дошкільника та правильно підготувати середовище для його індивідуального розвитку.

У XIX ст. європейські вчені, включаючи Р. Оуена з Великої Британії, Й.-Г. Песталоцці зі Швейцарії, Ф. Фребеля з Німеччини та М. Монтесорі з Італії, почали розвивати освітні системи, призначені для раннього дитинства. Р. Оуен відповідав за створення школи у Нью-Ленарку для дітей-дошкільників, більшість з яких були з бідних сімей. Його школа була успішною і стала поштовхом до створення подібних закладів у Англії [407].

Ф. Фребель увів термін «дитячий садок» і створив першу школу-дитсадок. Він вірив, що людині від Бога надається майже безмежний потенціал, і розглядав освіту у дитячому садку як спосіб почати процес його реалізації у ранньому віці. Його навчальна програма була спрямована на те, щоб надати дітям свободу у дослідженні своїх здібностей та особистих якостей, не нав'язуючи їм уявлення про самого себе, образи свого «Я», сформовані заздалегідь, сприяючи розвитку творчості, мовлення, соціальних навиків [104, с. 49-77]. Програма дитячого садка Ф. Фребеля поширювалася його послідовниками, яких він навчав.

Е. Пібоді (E. Peabody) та С. Блоу (S. Blow) розвивали англійську навчальну програму дитячого садка у США, де він, починаючи з п'яти років, став частиною обов'язкової початкової освіти. У 1965 р. стартувала програма «вдалий початок» («head start»), яка надавала можливість отримання дошкільної освіти дітям із сімей з низьким рівнем доходів, забезпечуючи їхнє медичне та харчове обслуговування [467; 305].

На початку XX ст. у Великій Британії, як і в інших європейських країнах, постала проблема пошуку нових підходів до навчання і виховання дітей. Зазнаючи впливу інших держав європейського простору назрівало питання

появи так званої «нової школи». Серед ключових фігур у педагогіці та психології, які отримали широку міжнародну підтримку та мали значний вплив на діяльність прихильників «нового виховання», слід назвати шведську дослідницю Еллен Кей. В основу педагогічного процесу вона клала особистий досвід дитини, її інтереси та самостійність, критикуючи стару школу, її методи, і закликаючи дорослих поважати дитину. Вона критикувала стару і сучасну на той момент школу як таку, що губить дитячі душі і вбачала мету освіти не в передаванні суми знань, а в загальному розвитку дитини, формуванні допитливості, дослідницького ставлення до світу, уміння спостерігати і вивчати його, застосовувати знання на практиці тощо. На її думку, мета освіти повинна полягати у формуванні людини «з новими думками і вчинками» [459, с. 177].

З метою визначення змісту системи дошкільної освіти в Англії вважаємо за доцільне проаналізувати запровадження та реформування освітніх норм в історичній ретроспективі.

Дошкільне виховання та освіта для дітей-дошкільників були започатковані в Англії ще наприкінці XVIII ст. на добровільних та благодійних засадах. У 1816 р. у Сполученому Королівстві у Нью-Ленарку (Шотландія) Р. Оуен створив перший дитячий садок для дітей робітників ткацької фабрики. Тут дбали про дітей від одного до шести років, доки їхні батьки та старші брати і сестри працювали на фабриці. Р. Оуен виступав за вільну і неструктуровану ігрову діяльність у вихованні маленьких дітей і не наполягав на планових заняттях. Він робив спроби формувати майбутнього громадянина через процес неформального навчання та фізичної діяльності. Хоча ідеї Р. Оуена набагато випереджали час, його приклад викликав значний інтерес у сфері дошкільної освіти та зумовив створення низки дошкільних освітніх установ у Британії у XX ст. [425, с. 4].

Прийняття закону «Про освіту» (The Education Act) в 1870 р. стало важливою подією, позаяк у ньому визначалися обов'язковими початкові школи для всіх дітей у віці від п'яти років. У 1880 р. початкова освіта стала обов'язковою для всіх п'яти – і тринадцятирічних дітей. Через відсутність

спеціальних установ для дітей дошкільного віку, початкові школи приймали дітей до п'яти років. У той час між педагогами і психологами, з одного боку, та лікарями, з іншого, точилися суперечності щодо потреби відвідування спеціальних закладів дошкільної освіти. Педагоги і психологи стверджували, що початкові школи не забезпечували відповідну освіту для дітей до п'яти років, що зумовлювало потребу створення відповідних дошкільних установ. У той час як лікарі були проти цієї думки і припускали, що відвідування закладу дошкільної освіти було взагалі шкідливим для здоров'я дошкільників, оскільки це позбавляє дітей сну, свіжого повітря, фізичних навантажень і свободи руху на критичному етапі їхнього розвитку [391, с. 30-31]. Новостворені місцеві органи освіти (Local Education Authorities (LEAs)), утворені внаслідок прийняття закону «Про освіту» у 1902 р., перебували у пошуку вирішення цього питання. Тож у 1905 р. Національна рада з питань освіти (the National Board of Education) звернулася до п'яти інспекторів, які досліджували умови прийому малюків до державних початкових шкіл, а також освітні програми, що використовувалися для їхнього навчання. Вони повідомили про непридатність таких умов для дітей-дошкільників і рекомендували, щоб малюки у віці від трьох до п'яти років мали окремі приміщення та інший підхід до викладання, порівняно зі старшими [306]. Інспектори розкритикували підхід монотонного повторення і механічного запам'ятовування в освітній програмі початкової школи. Як з'ясувалося, діти у віці від трьох до п'яти років не отримували відповідного інтелектуального розвитку від шкільних інструкцій, а механічне заучування часто притуплювало їхню уяву і послаблювало здатність до незалежного спостереження [307].

Спосіб проведення занять, а саме механічне заучування у великих класах – було визнано непридатними, як такими, які суперечать духу Ф. Фребеля, автора системи дитячого садка, згідно якої велика увага приділяється грі, ігровим матеріалам та активним видам діяльності. Як наслідок, діти до п'яти років були офіційно виключені з початкової школи і визріла проблема створення спеціальних закладів дошкільної освіти [425; 475].

Наприкінці XIX – початку XX ст. в європейському освітньому просторі виникають так звані «нові школи», що були приватними, платними закладами, створеними для дітей із заможних родин. Представники «нової школи» обстоювали загальноосвітній характер початкового навчання й спеціалізований – у старших класах відповідно до нахилів та інтересів. Завдання морального виховання у «новій школі» вбачалось у розвитку сильної волі, уміння управляти своїми бажаннями, контролювати себе й передбачати майбутнє.

Діяльність нових шкіл відіграла неабияку роль у модернізації виховання. Зокрема, у них почали практично вирішувати проблеми диференціації та індивідуалізації навчання на основі врахування інтересів і природних властивостей кожної дитини, поваги до неї; застосовувати активні методи навчання, запроваджувати трудові методи у навчальний процес як засіб розвитку розумових та моральних якостей особистості; запроваджувати практику спільного навчання дітей не поділяючи їх за гендерним принципом. [459, с. 180].

Втім, поява приватних дошкільних установ для дітей із заможних родин не вирішувала проблему в цілому. Адже, залишалися позбавленими належного догляду і виховання діти, батьки яких не мали можливості оплачувати їхнє виховання до прийому до школи.

В цей час відбувалося активне протистояння прихильників думки, що дитячий садок це найкраще місце для виховання дитини, в якому вона буде чистішою, охайнішою і більш доглянутою, ніж вдома, та тих, які вважали, що заклад дошкільної освіти шкодить здоров'ю дитини у такому ранньому віці, як такий, що обмежує її свободу руху, фізичну діяльність та потребу сну і відпочинку на свіжому повітрі [464, с. 8].

Е. Таунсхенд (Е. Townshend) висловила думку, що одна досвідчена жінка – фахівець із догляду за дітьми, з достатньою кількістю кваліфікованих асистентів, може наглядати за належним вихованням великої кількості дітей краще, ніж та, яка зайнята пранням, готуванням їжі та прибиранням будинку [519].

У 1911 р. Маргарет Макміллан (M. McMillan) та її сестра Рейчел заснували для бідних дітей Дептфорда дитячий садок під відкритим небом. Метою освітньої моделі Макміллан було здоров'я і благополуччя дітей робітників, і вона наполягала на необхідності про їх піклування з нормальним харчуванням, гігієною, фізичними вправами і свіжим повітрям. Її дитячий садок надавав безкоштовний доступ до відвідування ігрових майданчиків і садів та не ґрунтувався на фіксованому графіку роботи [439].

Упродовж наступного періоду, який включав Першу світову війну 1914-1918 рр. і економічну депресію 1930-х рр., що викликало крайню убогість, питання появи закладів дошкільної освіти та уявлення про їхні цілі набуло особливої актуальності.

Незважаючи на те, що Рада з питань освіти надавала дотації таким дошкільним установам і вони проходили перевірку Місцевими органами освіти (Local Education Authorities (LEAs)), зобов'язання відправляти дитину-дошкільника до освітнього закладу не було. Опитування, проведене Консультативним Комітетом у 1908 р. свідчило про те, що з 327 Місцевих органів освіти (Local Education Authorities (LEAs)) в Англії та Уельсі, 32 - повністю виключили дітей з початкових шкіл віком до п'яти років, 154 - залишили всіх дітей віком від трьох до п'яти років, а решта 136 - дотримувалися середньої лінії – деяких дітей залишали при школі, а інших – виключали [306].

Через прийняття закону «Про освіту» у 1921 р. місцеві органи освіти були уповноважені забезпечувати виховання в дитячих садках для дітей від двох до п'яти років, щоб турбуватися про здоров'я, харчування, і фізичне благополуччя дітей, які відвідують такі школи.

Починаючи з 30-их рр. ХХ ст. відбувається активна дискусія про природу дошкільної освіти, зростає інтерес до робіт Дж. Дьюї, М. Монтесорі, Е. Холмса, М. Макміллан, Р. Макміллан і С. Айзекс. У період з 1931 по 1933 рр. Комітети Хедоу (*The Hadow committees*), які орієнтувалися на потреби дошкільників, найбільш успішно намагалися їх враховувати, в той же час

визнаючи важливість здоров'я дітей і, отже, визначення мети і бажаних процесів дошкільної освіти та догляду [391-392]. У доповідях були сформульовані рекомендації, які мали на меті формувати національну систему освіти для всього наступного ст.. У своєму висновку Комітет Хедоу 1933 р. закликав до забезпечення дошкільної освіти для дітей у віці від двох до п'яти років, заявивши: «... це є бажаним доповненням до національної системи освіти; і [...] в районах, де житло і загальні економічні умови суттєво нижче середнього, повинні надаватися ясельні школи» [391, с. 30-31].

Серія доповідей Комітету Хедоу у період між 1926 і 1933 рр. лягли в основу дискусії навколо освіти, прийняті коаліційним урядом під час Другої світової війни 1939-1945 рр. У повоєнний період згідно положень і статей закону «Про освіту» (1944 р.) з метою заснування нового суспільства, в якому задовольнялися би переваги та привілеї не декількох осіб, а всієї нації в цілому, Уїнстоном Черчилем було запропоновано забезпечувати загальну безкоштовну освіту для всіх дітей та молоді віком від п'яти до вісімнадцяти років. Передбачалося створення освітньої системи, яка б включала три складові: обов'язкові початкова і середня освіта та необов'язкова подальша освіта для дітей віком старше п'ятнадцяти років. Що ж до забезпечення дошкільної освіти, то нічого суттєвого означено не було. Але у 1948 р. було опубліковано закон «Про дитячі ясельні школи» та регулювання системи так званого «чайлдмайндерства» (the Nurseries & Child-Minder Regulation Act), який вимагав від місцевих органів управління по охороні здоров'я реєструвати та контролювати установи, у яких доглядали за дітьми до п'яти років значну частину дня [464, с. 8].

Лейбористський уряд, який був обраний у 1945 р., провів низку законодавчих ініціатив, включаючи створення Національної служби охорони здоров'я, яка була спрямована на створення соціальної держави для зниження рівня бідності та впливу соціального класу. Проте у 1951 р., коли до влади прийшов консервативний уряд під керівництвом У. Черчилля, витрати на освіту скоротили. У наступні ж 13 років консервативний уряд, все ж прийняв ідею, що

збільшення інвестицій в освіту приведе до зростання національної економіки. Тож, державні витрати на освіту зросли, а надання освітніх послуг потребувало подальшого вдосконалення [383].

Втім, незважаючи на зростання попиту за рахунок збільшення зайнятості серед жінок та числа батьків, які бажають надання дошкільної освіти для своїх дітей, ці інвестиції не були спрямовані на розвиток виховання дітей до п'яти років. Насправді у 50-их рр. XX ст. дошкільна освіта впродовж тривалого часу не розвивалася.

У 1960-х рр. зниження народжуваності та закриття закладів дошкільної освіти у Великій Британії спричинили скорочення надання послуг по догляду та вихованню дітей. Водночас педагогами усвідомлювалася педагогічна цінність дошкільного виховання. Але для місцевих органів освіти (Local Education Authorities - LEAs) збільшити кількість дошкільних установ було неможливо, позаяк у Циркулярі Міністерства освіти № 8/60 (the Ministry of Education Circular 8/60) стверджувалося, що у системі закладів дошкільної освіти не може бути ніякого розширення [332].

Дитячі ясельні школи забезпечували наявність лише невеликої кількості місць, що призвело до започаткування так званих «ігрових груп». У 1961 р. молода мати та вчитель з Лондону, Белль Тутаєв, написала у газету «Guardian» звернення до міністра освіти про потребу у закладах дошкільної освіти для дітей віком до п'яти років і заявила, що через відсутність державних дошкільних установ для її малої дочки, вона змушена створити власну групу для догляду за дітьми. Ідея набула такого резонансу, що популярність появи таких груп різко зростала не тільки через забезпечення необхідного догляду за дітьми, але й стала цінною за безпосередню участь батьків у виховному процесі [459, с. 43].

У 1972 р. Маргарет Тетчер – державний секретар з питань освіти, презентувала «білу книгу» (White Paper) з питань освіти під назвою «Освіта: основні положення про внесення доповнень» («Education: A Framework for Expansion»). У ній пропонувалося надавати дошкільну освіту всім охочим і

визначалося, що до 1980 р. будуть забезпечені місця у закладах дошкільної освіти для 50% трирічних і 90% чотирирічних дітей, а інвестування буде проводитися в ігрові групи та підготовку фахівців з виховання дітей та їх асистентів в основному через Національну атестаційну комісію з питань дошкільної освіти (the National Nursery Examination Board (NNEB)). 70-ті рр. XX ст. були періодом економічної кризи, тож обіцяне не було виконано. Впродовж 70-х і 80-х рр., процес забезпечення закладами дошкільної освіти, який не було передбачено і гарантовано законом, припинився [344].

У 1988 р. закон «Про реформу освіти» (Education Reform Act) вперше оприлюднив Національну освітню програму для Англії та Уельсу (National Curriculum for England and Wales). У ній презентувалася комплексна реструктуризація системи освіти Англії, – найважливішим аспектом якої було підвищення стандартів у школах і пропозиція широкого та збалансованого навчального плану. До прийняття цього закону система освіти була децентралізована із незначним втручанням уряду у планування і реалізацію освітньої програми. Однак з часу упровадження Національної освітньої програми державне втручання поглибилося, і автономія вчителів, відповідно, зменшилася, а предметно-орієнтований підхід почав розглядатися як заперечення традиційної дошкільної освіти, орієнтованої на дитину [459, с. 45].

У багатьох країнах світу, зокрема й у Великій Британії, дошкільна освіта є первинною ланкою єдиної системи виховання і навчання. Нею опікуються місцеві органи влади, промислові та сільськогосподарські підприємства, релігійні й громадські організації, приватні особи. У більшості країн переважно функціонують стаціонарні та сезонні ясла, садки з різною тривалістю роботи, дошкільні відділення при початкових класах, материнські школи, майданчики. Виховна робота з дошкільниками, метою якої є їхній гармонійний розвиток, формування навичок життя в суспільстві, здійснюється відповідно до програм виховання та навчання. У всіх європейських країнах існують системи підготовки дошкільних педагогічних працівників (курси, середні спеціальні,

вищі навчальні заклади). Кожна національна система дошкільної освіти має свої особливості і власний інноваційний досвід [184, с. 3].

Заклади дошкільної освіти Великої Британії пройшли шлях розвитку від закладів державного догляду дітей із бідних сімей до сучасних різноманітних типів закладів дошкільної освіти, які забезпечують диференційований підхід до виховання дітей. Формування і розвиток системи дошкільного виховання здійснювалися під впливом ідей Дж. Брунера, М. Монтесорі, Ж. Піаже, Ф. Фребеля, Р. Штайнера.

На початку нового тисячоліття у Великій Британії, догляд за дітьми, який класифікується як виховання й освіта, починає забезпечуватися у спеціальних дошкільних установах. Основними їх типами є державні та приватні денні ясла, ясельні школи, ясельні класи, ігрові групи, клуби матері і дитини, так звані «групи можливостей» (групи для дітей з особливими потребами та відхиленнями в розвитку). За змістом діяльності їх можна поділити на такі категорії:

1. дитячі ясла / садки (державні або приватні) (*nursery schools / pre-schools (public or private)*), в яких забезпечується належний догляд за дітьми впродовж дня;
2. ясельні класи (*nursery classes*) і підготовчі класи (*reception classes*) у школах, що працюють як заклади інтелектуального розвитку дітей при підготовці їх до школи;
3. ігрові групи (*playgroups*), клуби матері й дитини, «групи можливостей», які організовують батьки на волонтерських засадах [234, с. 161-166].

Окрім спеціалізованих дошкільних установ догляд за дітьми та їх виховання здійснюється під керівництвом няні або «чайлдмайндера» (на приватній основі), які мають спеціальну кваліфікацію та зареєстровані у державній структурі, позашкільних клубах, центрах сімейного піклування, центрах раннього розвитку (у державному секторі).

Муніципальні **денні ясла** відкриваються місцевими органами влади для дітей віком від кількох місяців до чотирьох – п'яти років. Працюють вони з 8 до

18-ої години упродовж усього року і призначені для виховання дітей, чії батьки працюють, але мають невисокий рівень доходів і потребують послуг закладів державного дошкільного виховання.

Приватні денні ясла створюються приватними особами, організаціями, благодійними товариствами, релігійними організаціями тощо. До них належать: церковно-общинні денні ясла; ясла, які відкривають для дітей своїх працівників керівники фабрик, компаній, корпорацій, банків; комерційні ясла; кооперативні ясла; ясла психолого-педагогічного профілю при науково-дослідних центрах тощо. Їх метою є надання матерям, які мають малих дітей, кількох годин вільного часу на день [83].

Особливо популярні у Великій Британії безкоштовні муніципальні **ясельні школи і класи** для дітей трьох – п'яти років. Існують навіть черги охочих влаштувати до них своїх дітей. Переваги мають ясельні центри — своєрідні об'єднання денних і ясельних шкіл. Їх небагато. При початкових школах часто організовуються ясельні центри, які займаються інтелектуальним, фізичним, моральним, естетичним розвитком дітей, формуванням їхніх індивідуальних здібностей. Організують їх батьки. Як правило, у них забезпечують найвищий рівень різнобічного виховання особистості.

Найпоширенішим типом закладів дошкільної освіти є **ігрові групи**, об'єднані в Асоціацію дошкільних ігрових груп. Фінансуються вони частково з державного бюджету, за рахунок благодійних внесків і значною мірою — батьками дітей. У них виховується до 70 % дітей у віці двох – трьох років. Групи можуть налічувати від шести до сорока дітей, працюють дві – три години: від двох до п'яти днів на тиждень. Керівники ігрових груп (часто ними є матері вихованців групи) обов'язково повинні мати спеціальну психолого-педагогічну підготовку.

Лікарняні ігрові групи призначені для виховання дітей, які перебувають на лікуванні. «**Групи можливостей**» мають своїм завданням виховання дітей з відхиленнями у розвитку. Працюють вони за зразком ігрових груп, однак у їх

складі значно менше дітей. На заняттях використовують спеціальний ігровий і навчальний матеріал.

Клуби матері та дитини передбачають обов'язкову присутність матерів впродовж усього перебування дітей у групі, робота якої мало чим відрізняється від роботи ігрової групи.

Оскільки англійська система освіти передбачає отримання дозволу на прийом трьох – чотирирічних дітей до закладу дошкільної освіти, органи освіти організовують підготовчі класи (групи) для п'ятиліток [83].

З огляду на предмет дослідження вважаємо за доцільне конкретизувати певну відмінність дошкільного виховання у Великій Британії у період від народження дитини до трьох років. У порівнянні з системою дошкільного виховання в Україні існує певна розбіжність у категоріях спеціалістів з догляду за дітьми дошкільного віку.

У Великій Британії налічується велика кількість приватних вихователів, які за бажанням батьків працюють із дітьми віком від народження до п'яти років впродовж усього робочого дня. Налагоджена система дошкільного догляду під керівництвом няні та так званого «чайлдмайндера».

Няня забезпечує догляд за дітьми з однієї сім'ї і приходить до них додому. Няня – це приватний найманий працівник, від якого не вимагається реєстрація.

«Чайлдмайндер» забезпечує догляд за невеликою кількістю дітей із різних сімей у своєму будинку. Це приватна особа з ліцензією, спеціально підготовленим будинком, що піклується про кількох дітей різного віку, підзвітна і підконтрольна державі, а тому зобов'язана бути зареєстрованою у відповідній державній структурі, що займається цією програмою. Структура має назву OFSTED (The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) – Управління стандартами в освіті – державна установа, що інспектує всі зареєстровані школи у Великій Британії [288].

Так зване **«родинне піклування»** (relative care) передбачає догляд за групою братів і сестер однієї сім'ї.

Центри соціального захисту або дитячі центри займаються вихованням дітей, що позбавлені батьківського піклування.

Система догляду за дитиною безсумнівно повинна відповідати певним стандартам і нормам та по-різному регулюватися у тій чи іншій установі залежно від виховної чи освітньої мети та типу закладу дошкільної освіти. Такі стандарти були викладені у «Білій книзі» (White Paper) у 2002 р. із акцентом на покращення якості освіти та виховання для всіх дітей віком від чотирьох років, місцевих потреб та вдосконалення хорошої практики виховання та навчання [459, с. 79].

Діти з етнічних меншин, особливо ті, чия рідна мова не є англійською, і діти з особливими потребами, мають менше шансів на здобування дошкільної освіти, ніж інші (National Audit Office, 2004). Більшість чотирирічних дітей перебувають у підготовчих класах початкової школи. Це означає, що, якщо їх батьки працюють, вони повинні будуть вжити додаткових заходів задля забезпечення своїх дітей позашкільними заняттями, що створює значні незручності. Багато комерційних та некомерційних організацій пропонують позашкільний додатковий догляд або на території школи, або в окремих приміщеннях. Позашкільне забезпечення освітою стрімко зростає, але воно є менш стабільною формою забезпечення, з високою кадровою ротацією надавачів послуг цієї освіти частково тому, що розширення можливостей її отримати базується на короткотермінових грошових виплатах [452, с. 105].

За останні роки забезпечення позашкільної державної та приватної освіти у Великій Британії розширилося, але деякі її види та кількість деяких типів дошкільних установ скоротилися. Найбільше від цього скорочення постраждали дитячі садки. З 1920-х рр. Великобританія підтримує схвалену на міжнародному рівні традицію автономних дитячих садків, у 1997 р. їх налічувалося близько 500. Вони пропонували безкоштовні місця із повним (навчальний рік) або неповним робочим днем для дітей віком трьох – чотирьох років, і навчальний план, наданий підготовленими фахівцями. У них практикувалися безкоштовні ігрові види діяльності та ігри на свіжому повітрі, хоча у положеннях про забезпечення

догляду за дитиною ігрова діяльність на відкритому повітрі не передбачена. Найкращі з цих дитсадків були трансформовані у так звані «**центри ранніх умінь**» («centres of early excellence») і згодом у «дитячі садки в мікрорайонах» («neighbourhood nurseries»). Але такі дитячі садки у своїх різних іпостасях виявилися занадто дорогими для утримання, в основному через вимоги щодо прийому на роботу кваліфікованих педагогів під керівництвом методистів. Ці дитячі заклади почали закриватися, або були змушені пристосовуватися до вимог тих, хто їх фінансує. Сьогодні більшість дитячих садків, що залишилися, стають дитячими центрами [452, с. 107].

Інша категорія надавачів послуг дошкільної освіти, яка практично згорнула діяльність, це характерна для Великої Британії своєрідна система, яка має назву «чайлдмайндінг» або дитячий садок сімейного типу. Як зазначалося вище, «чайлдмайндінг» – це спосіб догляду за дітьми вдома у кваліфікованого спеціаліста, який має бути зареєстрований у відповідній державній структурі. «Чайлдмайндер» доглядає за групою дітей різного віку та з різних сімей. Між 1999 і 2003 рр., було створено 188 000 нових місць для «чайлдмайндерів», але 193 000 було закрито. Це відбулося частково через дуже суворі вимоги перевірки від Управління стандартами в освіті (Office for Standards in Education / OfSTED) і почасти через відсутність попиту на «чайлдмайндерів», порівняно з іншими формами догляду за дітьми дошкільного віку [288].

В Англії налічується 2, 9 мільйона дітей дошкільного віку, яким менше п'яти років, і які підлягають обов'язковій дошкільній освіті. У Великій Британії, де діти починають шкільне навчання з п'яти років, доступні різні способи забезпечення освітою, які використовуються для різних вікових груп. Зазвичай дитина може мати два, три (або більше) рівні догляду та організації освітнього процесу перед тим, як у чотирирічному віці йти до школи.

У закладах дошкільної освіти на одного вихователя припадає не більше трьох малюків до трьох років і п'яти дітей від трьох до п'яти років. Для полегшення адаптації до дитячого садка дитина в перші дні відвідує його разом з мамою.

З огляду на проведений аналіз системи дошкільної освіти Великої Британії, робимо висновок, що різноманітність її типів й освітніх програм відображає особливість концепції дошкільного виховання у Великобританії: дитина є активним суб'єктом пізнання навколишнього середовища, тому виховання має на меті всебічний розвиток її індивідуальності, виховання її самостійності в оволодінні різними видами діяльності. Програми виховання і навчання дітей спрямовані на цілісне бачення їх особистості, орієнтують на використання мотиваційних чинників до навчання, розвиток ініціативи.

Характеристика системи британської освіти та виокремлення типів догляду за дитиною дошкільного віку у Великій Британії потребує детального вивчення змісту її освіти, чинників і засобів навчання, а також аналізу її освітніх програм та методик, які були б корисними для застосування в українських закладах дошкільної освіти.

Висновки до першого розділу

Детальний аналіз численних літературних джерел дає підстави стверджувати про актуальність проблеми інтелектуального розвитку дитини-дошкільника; недостатню розробленість означеної проблеми в українському освітньому полі; потребу в екстраполяції зарубіжного досвіду, зокрема Великої Британії, у компаративному аспекті.

Аналізуючи дослідження з окресленої проблеми, доходимо висновку, що серед психологів та педагогів досі не сформувалася єдина думка щодо правильного трактування сутності визначень «інтелектуальний», «розумовий» та «когнітивний» розвиток дитини.

У британській педагогіці на позначення розвитку розумових сил дитини найчастіше використовується термін «когнітивний» розвиток як зміна інтелектуальних здібностей у міру її поступового дорослішання і розвитку. Натомість в українській педагогіці термін «когнітивний» розвиток передбачає розвиток пізнавальної сфери особистості.

Наше дослідження доводить, що найінтенсивніший розвиток розумових здібностей дитини відбувається у дошкільний період, коли для цього створюються найсприятливіші умови.

З огляду на представлені результати дослідження, доводимо, що британська система освіти зазнала впливу наукових теорій дослідників світового значення – Дж. Брунера, М. Монтесорі, Ж. Піаже тощо. Ідеї зазначених учених підхопили британські науковці та успішно впроваджують їх дотепер.

Наше дослідження дає підстави зробити висновок, що інтелектуальний розвиток дитини неможливий без урахування її вікових та індивідуальних особливостей. У британських програмах розвитку пропонуються до розгляду характерні для більшості здорових дітей ознаки розвитку інтелектуальних сил на кожному віковому етапі. Акцентується увага на необхідності реалізації цих можливостей та сприяння удосконаленню і збагаченню розумових надбань дитини, враховуючи її індивідуальні особливості. Йдеться про врахування

важливості виявлення особливої обдарованості та випередження у розвитку, з одного боку, та наявності особливих освітніх потреб – з іншого, адже у британській системі освіти, як і багатьох інших розвинених країнах, пропагується ідея інклюзивного навчання.

У результаті проведеного дослідження доходимо висновку, що дитина розвиває свій потенціал та проявляє ті чи ті нахили, здібності й обдарування під впливом сприятливого оточення, яке для неї створюють спеціальні заклади дошкільної освіти. У них за допомогою різноманітних програм вона набуває досвіду спілкування з однолітками, поступово щось вивчає, пізнає та засвоює нові знання про світ, долучаючись до різноманітних видів діяльності.

За останні десятиліття система дошкільного виховання у Сполученому Королівстві пройшла певний шлях розвитку, який полягає у трансформуванні деяких типів дошкільних установ, їх реорганізації, скороченні чи розширенні. Відповідно, з цього можна зрозуміти, що закладів по догляду за дітьми не вистачає, і не всі діти забезпечені належним вихованням та підготовкою до навчання у школі. Існує певна відмінність у структурі дошкільної освіти Великої Британії та способах догляду за дітьми у них. Уважаємо, що пошук нових підходів до вивчення системи дошкільного виховання та запозичений досвід зарубіжних країн може бути корисним у подальшому вивченні, дослідженні зазначеної теми в Україні, її реалізації на практиці.

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ У СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

2.1. Зміст і завдання інтелектуального розвитку дитини-дошкільника у Великій Британії

Сполучене Королівство складається з чотирьох країн: Англії, Шотландії, Уельсу та Північної Ірландії, кожна з яких веде свою внутрішню освітню політику, тому форми догляду за дітьми раннього віку у кожній з них дещо відрізняються. Увага в основному зосереджується на Англії, тим не менше, у всіх частинах Сполученого Королівства, активно обговорюються різні аспекти системи дошкільної освіти і догляду за дітьми.

Профіль проблематики дошкільної освіти в Сполученому Королівстві значно змінився з 1997 р., коли до влади прийшов лейбористський уряд і почав знаходити способи координувати, забезпечувати розвиток дошкільної освіти і догляду за дітьми та поліпшувати якість дошкільного виховання. Ці кроки були зроблені з трьох причин: для підвищення рівня освіти; щоб допомогти батькам, які працюють, особливо самотніми матерям, отримати державну матеріальну допомогу; з метою боротьби з дитячою злиденністю. Крім цього, для забезпечення стійкості держави, соціальної стабільності та загального добробуту населення актуальним питанням було підвищення інтелектуального потенціалу майбутньої молоді.

Незважаючи на актуальність та значущість цих проблем, розвиток у сфері надання освітніх послуг був непостійним. З'являлося чимало нових ініціатив, що витісняли одна одну, відбувалися різні зміни в основних напрямках діяльності, проводилося багато важливих реформ, зокрема щодо забезпечення дошкільної освіти і догляду за дітьми [452].

У Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії, яке складається з чотирьох різних країн, системи освіти у кожній з них загалом

схожі, проте мають деякі суттєві відмінності. В Англії, Шотландії та Уельсі діти йдуть до початкової школи у віці п'яти років, а в Північній Ірландії – у чотири.

Дошкільна освіта в Шотландії не має обов'язкового статусу. Діти починають відвідувати дошкільні установи в 3 роки. У п'ять років усі діти обов'язково повинні бути прийнятими до школи.

Дошкільна освіта в Шотландії надається:

- установами, організованими місцевою владою (*a local authority nursery school*);
- установами, організованими при школах (*a nursery class in a primary school*);
- приватними установами (*an independent school nursery*);
- так званими «ігровими групами» (*playgrounds*), де діти бувають не увесь день, а декілька годин на день, в основному, в ранкові години; найчастіше такі групи відвідують діти двох-трьох років з батьками і займаються і граються разом із ними;
- офіційно зареєстрованою нянею (*a registered childminder*), яка має свій власний будинок із садом, куди можуть прийти діти [425, с. 9].

У Шотландії немає єдиної національної програми, за якою працює педагог. Однак, є керівні принципи, наприклад, так звана «**Програма удосконалення**» (*Curriculum for Excellence*) і «**Програма від донатального періоду до трьох років**» (*Pre-birth to Three*), яких дотримуються педагоги. Дошкільна освіта у Шотландії спрямована на розвиток емоційної, особистісної, соціальної сфер дитини, розвитку її комунікативних та мовленнєвих навичок, дає знання про навколишній світ, розвиває естетичне сприйняття. На заняттях у закладах дошкільної освіти шотландські діти, як і українські, займаються малюванням, співом, ігровою діяльністю, вивчають основи математики, читання, правопису, а також педагог проводить різноманітні розвиваючі заняття. Усі ці види діяльності безумовно є основою інтелектуального розвитку дитини.

В Шотландії, як і в інших частинах Сполученого Королівства досить високі вимоги до педагогів та спеціалістів з дошкільної освіти. Перш за все,

вони, як і в інших країнах, в Україні зокрема, повинні закінчити коледж, університет або спеціальні курси. Але щоб працювати з дітьми, необхідно пройти реєстрацію у Генеральній Навчальній Раді у справах Шотландії (GTCS — General Teaching Council for Scotland) [383].

Спеціаліст із догляду та виховання дитини-дошкільника повинен мати певну кваліфікацію та рівні. Так, наприклад, рівень SVQ (*Scottish Vocational Qualification* – *Шотландський професійно-технічний атестат*), призначений для тих, хто працює тільки у сфері догляду за дитиною, тобто не є педагогом. Цей курс розрахований на 2 роки. Рівень NPA (*National Progression Awards* – *Національний диплом успішності*), дає можливість не тільки здійснювати догляд за дитиною, але й навчати та виховувати її.

У Північній Ірландії немає встановленого закону про надання дошкільної освіти. Тим не менше, наприкінці 90-х рр. уряд прийняв рішення забезпечувати надання освітніх послуг для дітей дошкільного віку на неповний день. Наприкінці XX ст. у Північній Ірландії відбулася реорганізація дошкільної освіти - уряд об'єднав дошкільну освіту із дошкільним доглядом за дітьми у позашкільний час (до і після дошкільних занять, а також під час канікул), для поліпшеної роботи з дітьми та їх батьками. У кінці 90-х рр. в Англії, Уельсі та Північній Ірландії були розроблені стратегії національного піклування про дітей (освіта і денний догляд). Стратегія виховання дітей у Північній Ірландії заснована на принципах співпраці, соціального правосуддя, якості, доступності, гнучкості та партнерства.

До прийняття закону «Про шкільні стандарти» (1998 р.) в Англії та Уельсі місцеві органи влади зобов'язані були надавати дошкільну освіту лише тим дітям у віці від двох до п'яти років, які мали спеціальні освітні потреби, а також тим, чиї батьки виявляли бажання забезпечити дитині виховання у закладі дошкільної освіти.

Значна зміна у британській системі дошкільної освіти відбулася у 1996 р., коли був упроваджений перелік керівних принципів під назвою «Прогнозовані результати навчання дітей для здобуття обов'язкової освіти» («Desirable

Outcomes for Children's Learning on Entering Compulsory Education»).

«Прогнозовані результати» — це «цілі навчання», яких діти повинні досягти, перш ніж вступлять до навчального закладу для здобуття обов'язкової освіти.

«Прогнозовані результати» передбачали шість основних напрямів навчання:

- 1) особистісний та соціальний розвиток;
- 2) розвиток мовлення і грамотності;
- 3) розвиток математичних уявлень;
- 4) розвиток знання і розуміння світу;
- 5) фізичний розвиток;
- 6) творчий розвиток [425, с. 3].

В Уельсі, наприклад, освітня програма дошкільника була сформульована на законодавчому рівні у 1996 р. у вигляді «Бажаних результатів навчальних досягнень дітей» (*Desirable Outcomes for Children's Learning*). Після перегляду національної освітньої програми в Уельсі її було опубліковано у 2000 р. і вона слугує національним орієнтиром для виховання дітей дошкільного віку і дотепер [338, с. 25].

У 1999 р. Агентство з кваліфікацій і освітніх програм (Qualifications and Curriculum Authority) в Англії замінило «Прогнозовані результати» на «Навчальні цілі на ранньому етапі розвитку» (*Early Learning Goals*). Однак за змістом ці документи не дуже відрізняються. «Навчальні цілі» зберігають ті ж шість напрямів навчання з дещо видозміненим трактуванням:

- 1) особистісний, соціальний та емоційний розвиток;
- 2) розвиток комунікативності, мовлення та грамотності;
- 3) розвиток математичних уявлень;
- 4) розвиток знання і розуміння світу;
- 5) фізичний розвиток;
- 6) творчий розвиток [425, с. 4].

Варто зазначити, що освітня програма дошкільної освіти Великобританії побудована на принципах підтримки дитячої ініціативи. У процесі виховання

обов'язково беруться до уваги індивідуальні особливості дітей та акцентується увага на інтелектуальному розвитку — дошкільники опановують володіння первинними навичками усного мовлення, читання, письма, обрахунку тощо. У результаті основна кількість випускників дошкільних установ виявляє високий рівень розвитку інтелекту та готовності до навчання у початковій школі.

В Англії більшість дітей вступають до початкової школи у п'ятирічному віці. Дошкільна освіта відбувається у ясельній групі, прикріпленій до початкової школи, або в підготовчій групі. Діти працюють за «Національною освітньою програмою» (the National Curriculum), яка регламентує розподіл предметів, етапи навчання і досягнення освітніх рівнів. У ній також виокремлено специфіку перевірки рівня освіченості та інтелектуального розвитку дітей. Поточний контроль рівня досягнень дітей здійснюється за допомогою національного тестування у формі «Стандартних тестів перевірки досягнень» (Standard Attainment Tests (SATs)), які зосереджують увагу на досягненнях у читанні, письмі та математиці, а результати тестів підсумовуються і подаються у вигляді рейтингових таблиць (league tables). Тому перед педагогами постає проблема належної підготовки до цих випробувань, а це зобов'язує їх дотримуватися низки необхідних вимог спрямованих на досягнення дитиною певного рівня інтелектуального розвитку [341].

Окрім наявної освітньої «**Програми від донатального періоду до трьох років**» (*Pre-birth to Three*), якою послуговуються педагоги у Шотландії, у 2003 р. уряд Великобританії запропонував модель освітньої програми для дітей трирічного віку на загальнодержавному рівні під назвою «**Програма від народження до трьох років**» (*The Birth to 3 Matters Framework (2003)*). Ця програма включає чотири змістові лінії: «сильна дитина», «майстерний комунікатор», «компетентний учень» і «здорова дитина». Основна мета програми — забезпечити підтримку і надати методичні рекомендації для всіх тих, хто бере участь у догляді за немовлятами і дітьми від народження до трьох років, та їхньому вихованні. Програма «визнає, що всі діти від народження

мають потребу в розвитку, навчанні через взаємодію з людьми і дослідження світу навколо них» і підтверджує «індивідуальність, зусилля і досягнення дітей». У програмі дитина визначається як особистість, а для вихователя у ній надаються методичні рекомендації, як правильно організовувати навчально-виховний процес. Основна увага зосереджується на вміннях і навичках дитини, які в подальшому складають основу її інтелектуального розвитку [452].

Детальне дослідження у галузі дошкільної освіти у Великій Британії доводить існування певних злободенних питань, пов'язаних зі стилем виховання і взаємодії вихователя з дітьми, співвідношенням «педагог-дитина», цілями та цінностями вихователів дитячого садка, структурою завдань, просторовим дизайном і оформленням, використанням відповідного обладнання та способом виховання за допомогою ігрової діяльності спрямованих на розвиток інтелектуального потенціалу дитини-дошкільника [354, с. 74].

Означені проблеми розглядаються з метою виявлення основного змісту та завдань у британській системі освіти для всебічного розвитку дитини дошкільного віку, зокрема інтелектуального. Для визначення основних цілей у вихованні дошкільників британські вчені Ф. Тейлор (P. Taylor), Г. Ексон (G. Exon) та Б. Холлі (B. Holley) провели опитування серед вихователів у дитячих садках Великої Британії [507]. Аналіз цього опитування довів, що основною метою розвитку дитини було соціальне виховання, на другому ж місці – інтелектуальний розвиток дитини. Перелік важливих компонентів розвитку був поданий у такій послідовності:

- соціально-емоційний розвиток,
- інтелектуальний розвиток,
- створення оптимального переходу з домашнього оточення до навчання у школі,
- естетичний розвиток,
- фізичний розвиток [354, с. 76].

Доповідь Румбольда «Starting with Quality» і доповідь Королівського товариства образотворчих мистецтв «Start Right» акцентують важливість надання якісної дошкільної освіти. У цих доповідях рекомендується забезпечити доступ освіти для всіх три - і чотирирічних дітей. Окрім цього, пропонується освітня програма на основі восьми основних напрямів навчання:

- 1) естетичний і творчий розвиток;
- 2) гуманістичний і соціальний розвиток;
- 3) розвиток мовлення і грамотності;
- 4) розвиток математичних уявлень;
- 5) фізичний розвиток;
- 6) розвиток у галузі науки;
- 7) духовний і моральний розвиток;
- 8) розвиток у галузі технологій [425, с. 5].

У вересні 2000 р. «Агентством з кваліфікацій і освітніх програм» (the Qualifications and Curriculum Authority) в Англії були розроблені «*Методичні рекомендації до навчання дітей на підготовчому етапі*» (the Curriculum Guidance for the Foundation Stage) для дітей віком від трьох до п'яти років. Вони становлять складову цілісної освітньої програми, яка враховує потреби конкретної дитини і спонукає дітей бути активними особистостями. На відміну від Національної освітньої програми, у методичних рекомендаціях запропоновано такі «Навчальні цілі дошкільника» (Early Learning Goals (ELGs)):

- Особистісний, соціальний та емоційний розвиток.
- Комунікація, мова і грамотність.
- Математичний розвиток.
- Знання і розуміння світу.
- Фізичний розвиток.
- Творчий розвиток [339, с. 26].

У зазначених методичних рекомендаціях метафора «stepping stones» (метод сходинок) використовується для кожного етапу навчання з метою опису

спектра навчального досвіду, якого всі діти потребують, щоб отримати «Навчальні цілі дошкільника» (Early Learning Goals (ELGs)). Так, наприклад, у зоні «особистий, соціальний і емоційний розвиток» означений метод включає вміння «виявляти цікавість, мати сильний дослідницький інтерес» і «позитивно ставитися до нового досвіду». Ці «сходи» показують графік прогресу дітей до «Навчальних цілей дошкільника» і допомагають визначити рівень їх інтелектуального розвитку, а також види знань і навичок, якими вони повинні володіти до кінця підготовчого ступеня навчання [452].

Підґрунтям «Навчальних цілей дошкільника» є набір із шести принципів, що лежать в основі керівних вказівок. Вони підкреслюють важливість задоволення потреб дітей, визначають роль батьків як партнерів і стверджують важливість гри як інструмента навчання. Ці шість принципів охоплюють такі аспекти:

- практичне втілення знань та умінь;
- задоволення різноманітних потреб дітей;
- урахування потреб дітей з особливими освітніми потребами і обмеженими можливостями;
- увага до дітей з англійською мовою як нерідною;
- викладання та учіння;
- використання гри у широкому сенсі.

Основна мета реалізації принципів полягає у тому, щоб налаштувати вихователів-практиків оцінювати дітей в їхньому оточенні і турбуватися, аби всі вони отримували рівні можливості для розвитку і прогресу на початковому ступені. У методичних рекомендаціях для вихователів-практиків принципи також ілюструються через приклади з реального життя та практичні рекомендації [510].

У 2000 р. «Керівні вказівки щодо навчального плану на початковому етапі» (Curriculum Guidance for the Foundation Stage) були опубліковані Департаментом у справах освіти і зайнятості (Department for Education and Employment) та Агентством з кваліфікацій і освітніх програм (Qualifications and

Curriculum Authority). Ці документи покликані «допомогти педагогам-практикам у такому плануванні, що забезпечить задоволення різноманітних потреб усіх дітей. Крім того, ставиться мета досягнення більшістю дітей поставлених цілей, а підготовка деяких із них, де це доречно, може виходити за рамки основних цілей підготовчого етапу» [425]. Варто зауважити, що незважаючи на те, що у «Керівних вказівках щодо навчального плану» передбачене інтегроване навчання, у них також наголошена необхідність розвитку грамотності та математичних уявлень як окремих галузей навчальної програми.

«Базова британська національна програма для дітей дошкільного віку» (Early Years Foundation Stage of British National Curriculum), яка складалася із шести напрямів навчання та розвитку, була офіційно оголошена у 2002 р., а прийнята на державному рівні у 2008. Це – комплексна програма, яка успішно застосовується у всіх дошкільних установах Великої Британії і є своєрідним зведенням вимог, що стосуються здоров'я, навчання й розвитку дошкільнят, керівними вказівками, які допомагають педагогам і батькам оптимально організувати ранній етап розвитку дитини, спрямувавши його у русло комплексного особистісного вдосконалення, розширюючи її потенціал та освітні можливості. У програмі визначені навички та вміння, які повинні вироблятися у маленьких дітей у процесі навчання [346].

До 2015 р. програма дещо змінила свою структуру, ввівши сьомий напрям, хоча зміст та підхід до навчання і виховання залишився той самий:

- 1) розвиток мови та комунікативності;
- 2) фізичний розвиток;
- 3) особистісний, соціальний та емоційний розвиток;
- 4) розвиток грамотності;
- 5) розвиток математичних уявлень;
- 6) розвиток розуміння світу;
- 7) розвиток образотворчого мистецтва і дизайну [356].

Розвиток комунікативності та мовлення передбачає надання дошкільникам можливості випробувати і використати багате мовне середовище; набути впевненості у собі і вміння виражати себе; говорити та слухати у різних ситуаціях.

Фізичний розвиток має на меті надання дошкільникам можливостей бути активними й інтерактивними; розвивати координацію, відчуття контролю і руху. Крім того, наголошують британські педагоги-дошкільники, дітям потрібно допомагати розуміти важливість фізичної діяльності та здорового харчування.

Особистісний, соціальний та емоційний розвиток передбачає допомогу дітям у розвитку позитивного відчуття себе та інших; формуванні позитивних відносин і поваги до інших; розвитку соціальних навичок та навчанні керувати своїми почуттями; розумінні належної поведінки в групах і отриманні впевненості у власних силах.

Розвиток грамотності ставить завданням заохочення дітей зв'язувати звуки і букви, щоб почати читати і писати. Діти повинні мати доступ до широкого діапазону матеріалів для читання (книжок, віршів та інших письмових матеріалів) для розвитку інтересу.

Розвиток математичних уявлень формує навички у підрахунку, розуміння і вміння використовувати числа, обчислення простих прикладів з додавання і віднімання; вміння розрізняти форми, описувати відстань і визначати величини.

Розвиток розуміння світу спрямовує до правильного осмислення себе у фізичному світі і суспільстві через можливість досліджувати, спостерігати, дізнаватися про людей, місця, технології та навколишнє середовище.

Розвиток здібностей до образотворчого мистецтва і дизайну спрямований на розвиток умінь дітей досліджувати і грати в ігри з широким діапазоном мультимедійних засобів і матеріалів, а також надавати можливості та заохочувати дітей до обміну думками, ідеями і почуттями за допомогою різних засобів у галузі мистецтва, музики, рухової активності, танцю, рольових ігор та дизайну і технологій [356].

Як бачимо, у переліку основних напрямків програми, інтелектуальний розвиток не виокремлено в окрему категорію. Проте, він охоплює чотири напрямки із детальним поясненням в основному змісті програми щодо вдосконалення розумових здібностей дитини.

У системі британської освіти є велике розмаїття освітніх, навчально-виховних програм та методичних рекомендацій щодо розвитку дитини-дошкільника. Втім, аналіз наукових джерел доводить, що напрями навчання і виховання – спільні та збігаються із єдиною національною програмою.

У освітніх програмах закладів дошкільної освіти Великої Британії чітко визначено основні вміння та навички, якими повинна володіти дитина перед тим, як іти до школи, та зазначено основні напрями розвитку інтелектуальної сфери дошкільника. Інтелектуальний розвиток дитини передбачає такі основні напрями:

- розвиток мислення;
- розвиток пізнавальної сфери;
- розвиток знання і розуміння світу;
- розвиток мови і мовлення;
- розвиток грамотності;
- формування первинних математичних уявлень.

Уважаємо за доцільне розглянути їх детальніше. При порівнянні британських освітніх дошкільних програм із вітчизняними виявляємо у їхній структурі, змісті, завданнях, напрямках розвитку та характеристиці вікових особливостей як спільні риси, так і певні відмінності.

Чи не найпершою важливою умовою інтелектуального розвитку дитини британські учені вважають розвиток мови і мовлення. Аналіз оновлених версій британської Національної програми виховання дошкільників за 2011 – 2016 рр. свідчить, що **розвиток спілкування (комунікативності) і мовлення** у переліку всіх сфер розвитку є пріоритетним. Слід зауважити, що до 2010 р.

включно на першому місці тут був зазначений особистісний, емоційний та соціальний розвиток дитини.

Аналіз багатьох літературних джерел у галузі педагогіки та психології доводить, що найкращий час для розвитку мови і мовлення – період від народження до десяти років. Найінтенсивніше засвоєння мовних навичок відбувається у період перших років життя. Однак сприяння розвитку мовних здібностей як основи інтелектуальних умінь передбачає постійну навчально-виховну роботу дорослих (батьків, вихователів та інших спеціалістів по догляду за дітьми). Щоб навчитися розмовляти, дитина повинна від народження чути, як з нею спілкуються, реагують на її мовні зусилля, співають, читають, тобто постійно чути мову.

У своїх дослідженнях британські вчені зазначають, що дитина здатна спілкуватися ще до народження. Перебуваючи в утробі матері, вона реагує на гучні звуки чи емоційні переживання за допомогою рухів. Новонароджена дитина для вираження своїх потреб спілкується через плач, даючи у такий спосіб зрозуміти матері чи іншій особі, яка її доглядає, що вона голодна, втомлена, що їй холодно чи нудно тощо. Коли батьки розмовляють зі своїм немовлям, то переважно вживають спрощену мову, яка з розвитком дитини поступово ускладнюється [324]. Британські вчені використовують спеціальний термін для її означення, що в перекладі не зовсім точно звучить як «материнська мова» (з англ. «motherese» – стиль мови, який використовується дорослими для спілкування з дітьми, характеризується короткими, граматично простими реченнями на підвищеному рівні висоти голосу, повільним темпом, з наголошенням окремих слів) [302].

Швидкість опанування мовою у немовляти досить висока. При нормальному розвитку, не враховуючи індивідуальних особливостей, до 8 місяців дитина вимовляє дещо нерозбірливі вигуки на зразок «дадада», до півтора року зазвичай використовує до 30 – 40 слів, до трьох років здатна будувати складні речення.

Швидкість цього розвитку залежить від низки факторів, один з яких включає вроджену здатність розвивати мову, але залежить від кількості розмов та обсягу спілкування, спрямованих на дитину.

Ключовою фігурою у розробці теорії про те, що люди мають вроджену здатність до мови, був американський учений-психолінгвіст Н. Чомський. Цю думку підтримують і британські учені К. Булман (K. Bulman) та Л. Сейворі (L. Savory), які вважають, що розвиток мови у дошкільників поділяється на два окремі етапи: **передлінгвістичний** – до дванадцяти місяців, коли дитина починає вимовляти перші слова, та **лінгвістичний**, коли вона використовує слова осмислено зі значенням. У своїй книзі про ранній розвиток дитини (BTEC First Children's Care: Learning and Development) науковці подають таку класифікацію розвитку мовних та комунікативних умінь у період від народження до п'яти років [324]:

Таблиця 2

Розвиток мовних та комунікативних умінь дитини-дошкільника

Вік	Уміння
Долінгвістичний етап	Від народження до 12 місяців
Від народження до 4 тижнів	• Плаче, коли особисті потреби вимагають уваги, наприклад голод, втома
1 місяць	• Припиняє плакати, коли чує людський голос (якщо не дуже засмучена) • Бурмоче у відповідь на голос матері
3 місяці	• Заспокоюється і повертає голову убік брязкальця біля голови • Вигукує, коли до неї говорять
6 місяців	• Утворює співучі голосні звуки, наприклад, «а-а», «агу» • Гучно сміється, регоче і вищить під час гри • Починає реагувати на шум за межами поля зору
9 місяців	• Дзвінко вигукує у спілкуванні, викрикує, щоб привернути увагу • Голосно і мелодійно белькоче незрозумілі слова з подвійним складом, наприклад, «да-да», «ба-ба», «мам-мам» • Наслідує звуки дорослих, наприклад, кашель, чхання,

	чмокання губами • Розуміє значення слова «ні» і «па-па» • Проявляє миттєву реакцію на перевірку слуху на відстані 1 метра не у полі зору
1 рік	• Знає власне ім'я • Голосно говорить незрозумілою мовою, використовуючи в основному голосні звуки • Розуміє близько 20 слів у контексті, наприклад, «чашка», «собака», «обід» і прості повідомлення, наприклад, «де твої черевики?»
Лінгвістичний етап	Від 1 до 5 років
12 – 18 місяців	• З'являються перші слова – використовує від 6 до 20 упізнаваних слів, розуміє набагато більше • Наслідую найбільш наголошене чи останнє слово у реченні, яке почує • Намагається повторити дитячі римівки • Слухається і виконує прості вказівки, наприклад, «зачини двері», «застебни черевики»
18 – 24 місяці	• Використовує словосполучення • Використовує до 200 слів до кінця дворічного віку • Утворює прості речення із двох слів • Співвідносить себе зі своїм іменем, говорить сама до себе під час гри • Використовує «телеграфну мову», тобто ключові, повнозначні слова (іменники, дієслова) і пропускає сполучні, службові слова, наприклад, «йдемо парк»
2 – 3 роки	• Швидко збагачує словниковий запас, включаючи множину • Веде прості бесіди • Повторює улюблені розповіді • Вміє лічити до десяти
3 – 4 роки	• Імітує мову дорослих • Її може зрозуміти незнайома людина • Утворює короткі, граматично правильні речення • Задає багато питань, наприклад, «що?», «чому?», «як?»; • Знає назви тварин, частин тіла • Усе ще помиляється у часах
4 – 5 років	• Починає вільно і граматично правильно володіти мовою, використовує описове мовлення • Здатна назвати повне ім'я, вік, день народження і адресу

	• Знає деякі вірші, римівки, пісні • Словниковий запас збагачується до 5 000 слів • Розпізнає нові слова і запитує їхнє значення
--	--

При підготовці дитини до школи надзвичайно важливим є формування у неї первинних навичок грамотності. У Великій Британії напрям **розвитку грамотності** дошкільника як однієї з основ інтелектуального розвитку та елементарних знань при підготовці до школи включає розвиток навичок читання і письма.

Аналіз британських літературних розвідок доводить, що формування навичок читання у дитини дошкільного віку можливе після засвоєння нею мовленнєвих умінь (В. М'ютер (M. Muter), Ч. Гульме (C. Hulme), М. Сноулінг (M. Snowling), Дж. Стівенсон (J. Stevenson)) [469].

Серед інших британських науковців побутує думка, що розвиток читацьких умінь повинен відбуватися лише після засвоєння навичок письма або одночасно із розвитком попередніх навичок письма (Р. Рідо (R. Ridout) [485], М. Хольт (M. Holt)) [400].

Засвоєння основних умінь та навичок дитини-дошкільника у Великій Британії перевіряється за допомогою певних тестів, які проводяться з метою визначення рівня інтелектуального розвитку та підготовленості дитини до навчання у початковій школі. Результати одного із таких тестів на основі «Програми раннього розвитку» (Early Years Foundation Stage) показали зростання рейтингу кількості балів при тестуванні вмінь у зв'язному мовленні (в англ. «Зв'язування звуків і букв» (Linking Sounds and Letters)) та зниження рейтингу при тестуванні навичок читання та письма. З метою поліпшення результатів у формуванні навичок читання та письма, в Іслінгтоні (район Лондона) було організовано й проведено проект під назвою «Early Reading Experience Initiative» (Програма розвитку навичок читання на ранньому етапі), розроблений колективом з Формування основ особистості дитини-дошкільника на ранніх етапах її розвитку («Early Years Foundation Stage Team») та Іслінгтонською бібліотечною службою з питань освіти («Islington Education

Library Service») за активної участі колективу з навчання та виховання у початковій школі («Primary Learning and Teaching team»). Проходив він під час літнього семестру у 2010 р. у дев'яти підготовчих класах початкових шкіл і закладів дошкільної освіти Іслінгтона [390].

Проект складався із проведення заходу щодо запуску програми в навчальній бібліотеці, двох днів консультаційної підтримки впродовж семестру і перевірки грамотності. Фахівці-практики, які брали участь у проекті, відвідували тренувальні групові заняття, які включали використання основних книг, створення високоякісних куточків книги, читання у співпраці з батьками та під керівництвом вихователя. Школам, які брали участь у проекті, було запропоновано провести практичні дослідження, зробити детальний аналіз проведення проекту та окреслити його вплив у письмовому вигляді. У червні 2010 р. були підбиті підсумки проведеної роботи, які показали, що результатом низки заходів щодо удосконалення засвоєння навичок читання кількість балів, набраних при перевірці читацьких умінь, зросла на 10 %. Дослідження також довело, що проект мав значний позитивний вплив на формування у дітей дошкільного віку навичок читання. Результати проведення проекту було систематизовано та опубліковано (травень 2011) у документі під назвою «Розвиток читацьких умінь у дітей дошкільного віку на початковому етапі» («The Early Reading Experience in the Early Years Foundation Stage») [390]. У ньому викладено деякі ключові напрями ефективної практики та надано керівні вказівки щодо підвищення рівня засвоєння читацьких умінь і описано низку цільових досліджень у школах та закладах дошкільної освіти, які брали участь у проекті.

Другим компонентом розвитку грамотності у британській системі дошкільної освіти є **розвиток письма**. Термін «розвиток письма» на дошкільному етапі означає не написання дитиною слів, словосполучень, речень чи зв'язних текстів, а розвиток попередніх (первинних) навичок письма. Дослідження наукових джерел доводять, що вчені Великої Британії дотримуються різних підходів щодо розвитку первинної грамотності у

дошкільному віці, зокрема їх думки дещо відрізняються у питанні правильного поєднання та послідовності засвоєння попередніх навичок читання та письма. Згідно з традиційною методикою, у закладах дошкільної освіти Великої Британії розвиток читацьких умінь передуює розвитку первинних навичок письма. Втім у багатьох британських закладах дошкільної освіти дотримуються методики італійського педагога Марії Монтесорі, особливість якої полягає у тому, що розвиток попередніх навичок письма передуює розвитку навичок читання. На думку ученої, письмо – це вид конкретної сенсорної діяльності, у якому переважають психомоторні механізми, а читання передбачає роботу інтелектуального характеру. Відповідно до цього трактування, М. Монтесорі була переконана, що всупереч загальноприйнятій думці навички письма повинні передувати засвоєнню читацьких умінь, адже саме за допомогою письма у дитини відбувається мускульне та візуальне запам'ятовування букв і слів, тому вона з легкістю упізнає їх і починає читати практично без сторонньої допомоги.

Послідовниками теорії М. Монтесорі стали британські вчені Р. Рідо (R. Ridout) та М. Хольт (M. Holt). Вони розробили програму розвитку грамотності для дітей дошкільного віку, яка складається із 18 посібників, у кожному з яких вміщені тренувальні вправи для розвитку навичок читання, письма, лічби, поняття про форми і розміри предметів та розуміння часу. Аналіз посібників зазначених авторів для розвитку навичок письма доводить, що їхня концепція збігається із думкою італійського педагога щодо використання письма задля формування читацьких умінь [485; 400].

Утім, слід зауважити, що дитина у віці трьох – чотирьох років не може одразу оволодіти навичками письма. Цьому повинна передувати певна підготовча робота з розвитку координації рухів, мускулатури рук та дрібної моторики. Перед тим, як писати літери, дитина повинна оволодіти вмінням позначати графічні знаки (символи). Дитину-дошкільника спершу навчають, як правильно тримати олівець чи ручку, в якому напрямку його нахилити, з якою

силою здійснювати натиск на папір, як регулювати написання графічних позначок.

Низка британських учених – Е. Кеннеді (E. Kennedy), Е. Данфі (E. Dunphy), Б. Дваєр (B. Dwyer), Дж. Хейз (G. Hayes), Т. Мак-Філіпс (Th. McPhillips), Дж. Марш (J. Marsh), М. О'Коннор (M. O'Connor), Дж. Шіль (G. Shiel) вважають, що первинні навички письма у дитини-дошкільника слід ототожнювати із навичками малювання (рисунок), оскільки обидва види діяльності є засобом їхнього самовираження та висловлення своїх думок, почуттів і переживань [435, с. 92].

У своїх дослідженнях британські учені керуються теоріями Л. Виготського та його послідовників О. Бодрової і Д. Леонг. З точки зору Л. Виготського, малюнок розглядається як графічне мовлення, що виникає на основі вербального (словесного) мовлення, і у процесі свого інтелектуального розвитку дитина приходить до розуміння, що можна зображати не лише речі, але й мовлення. На його думку, це перехід від графічного зображення символів, які позначають об'єкти та дії до письмових знаків, які зображують слова на письмі [528, с. 115].

Британська учена Дженет Мойлс (J. Moyles) також підтримує теорію Л. Виготського щодо тісного зв'язку первинних навичок письма із малюванням. На її думку, малюнок – це вид інтелектуальної гри. Учена переконана, що процеси переходу від позначення закарлючок до зображення малюнків та до написання символів як частини графічного відображення думки відбуваються на одному етапі. Фінальним етапом у засвоєнні навичок письма вважається вміння дитини добирати літери, які позначають звуки [449].

У методичних рекомендаціях до британської програми раннього розвитку (Development Matters in the Early Years Foundation Stage) зазначається, що початкові знання і вміння, які будуть потрібні для засвоєння первинних навичок письма, закладаються поступово – від народження до трьох років. Перед тим, як навчатися писемності, дитина-дошкільник вчиться користуватися усним мовленням, щоб спілкуватися та виражати власні думки. Пізніше дитина

навчається записувати слова, які вимовляє. У програмі також зазначено, що ранній розвиток первинних умінь до графічного позначення знаків це не те саме, що розвиток письма. Це – сенсорний та фізичний досвід дитини, який вона ще не пов'язує із умінням створювати символи, які передають значення.

Британська вчена П. Тассоні (P. Tassoni) у розвідці про раннє письмо дошкільника пише, що ранні прояви дитячого письма, коли їх справді можна розпізнати, з'являються у вигляді позначок, кружечків, ліній тощо у віці приблизно трьох років. Її думка з приводу того, що письмо нерозривно пов'язане із малюванням, збігається з позицією інших британських учених, згаданих вище. Вчена вважає, що спроби повноцінного письма, коли дитина навчається писати перші слова, зазвичай власне ім'я або слово «мама», починаються у чотирирічному віці. Перші спроби правильного письма не завжди даються дитині легко. Літери можуть бути написані у неправильному порядку чи викривлені в інший бік, однак украй важливо не надокучати дитині проханнями у вправлянні правильного написання, оскільки вона може втратити до цього інтерес. У прагненні навчити малюка письма слід заохочувати його до цього власним прикладом. Коли дитина бачить, як це робить дорослий, то мимоволі повторює чи принаймні намагається це зробити [506]. Цю думку поділяють й інші науковці.

Британські учені Н. Хол (N. Hall), Дж. Ларсон (J. Larson) та Дж. Марш (J. Marsh) у своїх дослідженнях щодо навчання письма дитини-дошкільника на ранньому етапі зазначають, що ефективним засобом навчання попередніх навичок письма є надання дитині можливостей досліджувати й експериментувати. Важливою передумовою застосування такого способу на практиці виступає створення так званого «середовища грамотності». Дитину слід оточити дорослими, які пишуть, демонструючи у такий спосіб, що саме, коли і за яких обставин слід щось записувати чи вести нотатки. При цьому важливо акцентувати увагу на важливості письма та пояснювати мету і причину такої діяльності [393].

Особливе місце у процесі інтелектуального розвитку дошкільників займає формування **математичних уявлень**, що є основою розвитку логічного мислення дитини і виступає важливим фактором виховання гармонійно розвиненої особистості. Розвиток логічних структур мислення сприяє виробленню у дитини цілісної картини світу, активізує її пізнавальні здібності, вміння розмірковувати, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати свою думку, робити прості умовисновки [15].

Аналіз досліджень британських науковців доводить, що вивчення математики повинно відбуватися не лише у школі чи закладі дошкільної освіти, але й у родинному оточенні. Маленькі діти стикаються із великою кількістю важливих життєвих ситуацій, де щоденно виникає потреба у математичних знаннях, і є багато способів, щоб допомогти їм почати розвивати математичні навички. У повсякденних ситуаціях використовуються числа і фігури, одиниці вимірювання, а виконання простих завдань часто потребує розв'язку математичних задач. Наприклад, при вимірюванні прального порошку для завантаження пральної машини, готування визначеної кількості бутербродів на обід, або розрізання торта на рівні порції. Залучення дитини-дошкільника до таких простих видів діяльності сприятиме формуванню у неї елементарних математичних уявлень, що згодом полегшить адаптацію до навчального процесу у школі. Дошкільникам потрібна допомога, щоб вони зрозуміли, призначення математики у повсякденному житті, тому батьки, спеціалісти по догляду за дітьми («чайлдмайндери») та вихователі закладу дошкільної освіти повинні пояснювати їм це на основі практичного досвіду.

Британські вчені наголошують, що різні діти мають різний темп розвитку і набувають певні математичні вміння у різному порядку – дехто швидше, дехто пізніше, але є певні спільні особливості розвитку.

Інтелектуальний розвиток дитини п'яти – шести років визначається комплексом пізнавальних процесів: уваги, сприйняття, мислення, пам'яті, уяви. Однією з важливих характеристик удосконалення інтелектуальних здібностей дитини є розвиток логічного мислення. Вона повинна вміти володіти такими

логічними прийомами розумових дій, як порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, класифікація, серіація, аналогія, систематизація, абстрагування. Розвивати логічне мислення дошкільника найдоцільніше у руслі математичного розвитку.

Британський науковець, фахівець у галузі дошкільного виховання професор Б. Тізард (B. Tizzard) на основі своїх досліджень стверджує, що діти, які йдуть до початкової школи, не засвоївши базові знання грамотності, виявляють низькі результати у навчанні [517].

Крім цього, з аналізу британських літературних джерел зрозуміло, що заклади дошкільного виховання у Великій Британії активно співпрацюють із родинами та залучають батьків до розвитку грамотності, зокрема математичних навичок. Розроблено чималу кількість програм та методичних рекомендацій щодо розвитку математичних умінь дітей дошкільного віку вдома. К. Скіннер (C. Skinner) у своєму дослідженні наводить приклади таких занять та видів діяльності для формування математичних умінь, які підходять як для проведення у закладах дошкільної освіти, так і в домашньому оточенні [495].

Дослідження британських наукових джерел свідчать, що для формування математичних уявлень найефективнішим видом діяльності є **гра**. Найпопулярнішими видами ігор у дитячих садках Великої Британії є ігри з природним будівельним матеріалом: водою, глиною, піском, тістом. У процесі ігрових занять з водою та піском дитина-дошкільник знайомиться із поняттям об'єму та величини, з глиною та тістом – з поняттям форми. Загалом такі види діяльності розвивають у дошкільників математичні уявлення про розмір, довжину, ширину, висоту та форму предметів; поняття порівняння, симетрії та пропорції. Ігри з піском надають можливість розвивати уявлення про форму чи величину залежно від того, чи він сухий, чи вологий. У процесі такої ігрової діяльності вихователі навчають дітей базових математичних понять: «повний», «напівпорожній», «порожній», «трохи», «мало», «багато», «декілька», «більше ніж», «менше ніж», «порівну» тощо [318, с. 59].

Окрім ігор із природним будівельним матеріалом, для розвитку математичних умінь дошкільників педагоги Великої Британії використовують **рухливі ігри** на свіжому повітрі. Наприклад, гра у хованки потребує вміння рахувати. Дітям влаштовують різноманітні перешкоди різних форм та кольорів і ставлять певне завдання, яке потрібно виконати [321].

Слід зауважити, що в англійських закладах дошкільної освіти для формування математичних умінь активно використовується **народна творчість** засобом вивчення дитячих римівок. Дошкільники швидко запам'ятовують коротенькі веселі віршики, які містять математичні поняття числа, форми, величини, кількості, прості математичні терміни. Римівки «*Baa, Baa, Black Sheep*», «*Two Little Dicky Birds*», «*Three Blind Mice*», «*One, Two, Three, Four, Five, Once I Caught a Fish Alive*», «*Ten in the Bed*», «*Ten Tiny Turtles*», «*Lucy Lockett*», «*Mary, Mary, Quite Contrary*», «*There Was an Old Woman*» тощо тренують поняття числа, рахунку, послідовності та порівняння чисел, поняття «багато», «мало», «декілька», «нічого». Таких римівок в англійській літературі є чимало, що дає можливість розвивати математичні вміння дітей дошкільного віку у ненав'язливій ігровій формі [358; 423].

Аналіз досліджень британських джерел у галузі дошкільної педагогіки доводить, що для виховання математичних навичок в англійських закладах дошкільної освіти застосовується також кулінарна діяльність. У програмі дошкільного виховання відомого британського педагога Тіни Брюс (Т. Bruce) «Ключові знання на основному етапі раннього розвитку дитини» (Core Experiences for the Early Years Foundation Stage) визначаються основні види кулінарної діяльності та приклади їх практичного застосування. Під час кулінарних занять у дошкільників формуються не лише математичні уявлення, але й основи хімії та фізики. Діти вивчають зміну станів води (випаровування, замерзання), наповнюють різний посуд рідиною чи сипкими інгредієнтами, вивчаючи при цьому поняття об'єму, маси, величини, форми. Як і у випадку ігрової діяльності з природним будівельним матеріалом, кулінарна діяльність

навчає дітей поняттям «багато», «мало», «порівну», «порожній», «повний» тощо [318].

Практика використання таких ігрових форм діяльності викликає у дітей дошкільного віку жвавий інтерес, що дуже важливо для виховання пізнавальної активності у процесі їхнього інтелектуального розвитку.

З огляду на представлений до розгляду матеріал, можемо зробити певні висновки щодо дошкільної освіти та організації процесу навчання і виховання у Великій Британії. Зважаючи на те, що вона поділяється на чотири регіони, відчутною є певна відмінність у змісті дошкільного виховання у закладах дошкільної освіти та використанні освітніх програм. Викладення основних принципів та напрямів розвитку дитини-дошкільника є спільним. Втім, регіональні програми дещо відрізняються за пріоритетністю їх розташування, а також віковим відбором.

2.2. Чинники та засоби інтелектуального розвитку дошкільника

Головною метою системи дошкільного виховання Великої Британії є виховання повноцінної всебічно розвиненої особистості, що можливе за умов наявності кількох факторів. Британські науковці виділяють такі **чинники** інтелектуального розвитку дитини-дошкільника:

- генетика (спадковість) – проблема вроджених і набутих якостей;
- навколишнє середовище (родинне оточення, вулиця, заклади дошкільної освіти);
- культура;
- дошкільна етика (цінності);
- внутрішні стимули та заохочення;
- стан здоров'я [330].

В одвічній суперечці про роль природи та виховання у розвитку людини постає питання, що має більший вплив на розвиток індивіда – природа чи виховання. Аналізуючи дослідження світових учених, зокрема британських, доходимо висновку, що однозначної відповіді немає. До народження дитина перебуває під впливом факторів в утробі матері. Після народження у процесі життя та зростання на неї впливає оточення. Очевидно, що природа і виховання нероздільні і на гармонійний розвиток дитини як особистості впливають поєднання та взаємодія цих двох факторів. Наприклад, дитина народжується зі здатністю вивчити розмовну мову, але наскільки розвинуться її вміння, буде залежати від умов її розвитку (тобто жодна дитина не буде говорити реченнями раніше, ніж їй виповниться рік), а також від обсягу спонукальних факторів середовища. Дитина, яка успадкувала виняткові лінгвістичні здібності, безсумнівно, буде більше спілкуватися, ставити запитання та давати коментарі, що сприяє подальшому ініціюванню спілкування з дорослими і тим самим ще більше розширює її можливості. Звідси зрозуміло, що у розвитку мовлення, взаємодія природи і виховання впливає на подальший розвиток дитини [330, с. 57].

Спадковість проти виховання – одвічний предмет суперечки, постійна протизага з різним рівнем зростання інтелектуального розвитку дитини. Згідно з думкою Ж. Піаже про природну вдачу, інтелектуальний розвиток дитини є справою спадковості, а розумові здібності, поведінка, свідомість генетично успадковані і не можуть бути змінені життєвим досвідом. Отже, доля людини є значною мірою незмінною. Що ж до виховання, то це – справа впливу оточення, і розумові здібності значною мірою виступають результатом кількості стимулюючих факторів середовища [363, с. 24].

З огляду на існування різних теорій щодо того, чи є інтелектуальний розвиток дитини результатом генетичних чинників чи оточення, певною мірою слід погодитися із обома поглядами. Ми успадковуємо певні потенційні можливості для інтелектуального розвитку від своїх батьків (генотип), природні здібності, але вони не розвиватимуться, якщо їх не стимулювати чинниками оточення (фенотип) як, наприклад, дитяче виховання на ранньому етапі [310, с. 23].

Виховання дитини – це формування сприятливого для неї середовища, щоб розвивати потенціал повною мірою. Потенційні можливості дитини включають фізичний, інтелектуальний, емоційний, соціальний, духовний розвиток. Неможливо створити досконале середовище і підготувати ідеальне виховання чи винайти формулу навчання так, щоб кожна дитина розвинула свій потенціал до розумових здібностей, будучи податливою, турботливою, і мала всі людські якості, які батьки вважають бажаними. Пам'ятаючи, що всі ми маємо різні генотипи і різні обставини стимулюють різних людей по-різному, розуміємо, що немає типової магічної формули виховання ідеальних дітей, хоча дослідження доводять, що розуміння складностей дитячого мозку передбачає формування керівних принципів допомоги дітям у поліпшенні їхнього розвитку [471, с. 102].

Дослідження зв'язку між поведінкою і генетичною структурою індивіда у вітчизняній літературі отримало назву **психогенетика**. У західній літературі, і британській зокрема, використовується термін **«генетика поведінки»**.

Вивчення означеного напрямку включає внесок генетики у розвиток інтелектуальних та пізнавальних здібностей індивіда. У «генетиці поведінки» психологи розглядають вплив спадковості на такі аспекти розвитку і поведінки, як: інтелект, здатність до читання і темперамент. Психологи вивчають, як спадковість може вплинути на оточення індивіда. Це включає у себе нахили від батьків з особливими генами – наприклад, що стосується розумових здібностей, то батьки повинні не лише передати їх, але і забезпечити оточення, що стимулює інтелектуальний розвиток дитини. Дитина, яка успадковує ген із високим рівнем розвитку інтелекту, може бути допитливішою і, отже, вивчати й пізнавати більше порівняно зі своїми однолітками. Вивчення проблеми полягає у тому, щоб визначити, чи дитина стає обізнанішою через те, що у неї є ген, чи тому, що вона інтенсивно працювала над собою у прагненні дізнаватися більше.

Особистісні якості та розумові здібності частково закладаються генетикою, але такі фактори навколишнього середовища, як родинне оточення (розмір сім'ї, становище в родині, умови життя) також важливі. Серед британських учених побутує усталена думка, що найкраще виховання у перші три роки життя дитині може дати лише **сім'я**. Сім'я, на переконання британських педагогів, – це той основний чинник розвитку дитини, що є першим найкращим середовищем для становлення її особистості. Дитина отримує життєвий досвід та розвиває інтелектуальний потенціал навчаючись, граючись та беручи приклад від власних батьків. Тому обізнаність батьків з фізіологічними та психологічними особливостями дітей раннього віку дуже важлива, адже допомагає їм не тільки дбати про здоровий розвиток їхньої дитини, але і цілеспрямовано розвивати дитячу допитливість, спостережливість, найпростіші форми логічного мислення, керувати грою і працею. Це допомагає подальшій соціалізації й адаптації дитини у зовнішньому середовищі – закладі дошкільної освіти, школі.

Белл Уоллес (B. Wallace) – президент Національної асоціації підтримки обдарованих дітей в освіті (National Association for Able Children in Education) у

журналі EYE – Early Years Educator доводить, що важливим чинником розвитку особистості дитини є **спілкування**, адже воно «...відіграє найважливішу роль у нашому житті. За допомогою мовлення ми передаємо почуття, емоції, упорядковуємо думки. Найбільший подарунок, який ми можемо піднести дітям, – приділяти їм якомога більше уваги і часу для спілкування та гри. Розмови на різні теми, обговорення різноманітних ідей, відповіді на безкінечні дитячі запитання сприяють розвитку мовлення дитини. Якщо ми постійно спілкуємося з дитиною, обговорюємо те, що вона може побачити, спробувати, до чого може доторкнутися, відчути на запах, то дитячий мозок активно підживлюється і отримує поживу для роздумів» [532].

На думку багатьох учених, зокрема британських, для повноцінного розвитку особистості дитини, особливо її розумових здібностей, спілкування лише у сімейному оточенні недостатньо. Дитина повинна спілкуватися не лише з дорослими, але й з однолітками, а цього можна досягти, якщо вона перебуває у середовищі групи дітей, організацію яких передбачають спеціальні заклади – **дошкільні установи**.

Заклади дошкільної освіти – це місця для дітей, де вони досліджують свої основні якості, вчаться взаємодіяти з однолітками, намагаються отримати основи навчання, при звичаються до шкільного оточення перед тим, як іти до школи.

Дошкільне виховання зосереджує увагу на вихованні дітей від народження до шестирічного віку. До системи дошкільної освіти входять денні ясла (від народження до трьох років), дитячий садок (від трьох до п'яти років), підготовча група (від п'яти до шести років). Хоча методи навчання різняться, існує загальне положення про те, що заклад дошкільної освіти несе відповідальність за забезпечення навчання перед початком загальної освіти, передбаченої законом.

Американський психолог Джером Брунер вважає, що дошкільний навчальний заклад є найкращим вихователем розумових здібностей дитини у її ранні роки. Він доводить, що діти, які відвідували ясельні заклади і отримали

хороше дошкільне виховання, «набагато випереджали своїх однолітків, які не відвідували заклади дошкільної освіти, з них більшість отримала середню освіту, серед них менший рівень безробіття, вони більш кваліфіковані спеціалісти, у них загалом вищий коефіцієнт інтелектуального розвитку» [480, 391–401].

З цією думкою погоджуються і британські науковці у галузі дошкільної освіти. Сьогодні більшість англійських закладів дошкільної освіти приймає дітей з трирічного віку. Цей факт свідчить про те, що, зважаючи на історичну особливість обов'язкового шкільного навчання з п'яти років, діти відвідують заклади дошкільної освіти всього два роки: з трирічного до п'ятирічного віку. Проте, учені вважають, що навіть такий невеликий термін позитивно впливає на їхній розвиток. Професор Единбурзького університету К. Треварзен (C. Trevarthen) стверджує, що в сучасному урбанізованому суспільстві спілкування дошкільників із однолітками (починаючи з трирічного віку), яке можливе при відвідуванні ними дошкільних установ, позитивно впливає на розвиток інтелекту. Згідно з його дослідженнями, дошкільне виховання трактується як необхідне, першочергове та є надзвичайно важливим стимулом для нормального інтелектуального розвитку дитини, а також цінним у плані розширення й збагачення домашнього виховання, соціалізації особистості. Саме тому вчений закликає зробити суспільне дошкільне виховання з трьох до п'яти років доступним для всіх охочих [521, 119-135].

Сприятливе середовище для формування інтелектуального розвитку дитини забезпечується також характерними для Великої Британії «ігровими групами» – дитячими центрами розвитку та спеціалістами по догляду за дітьми (няньками, «чайлдмайндерами»), завдання яких полягає у навчанні, вихованні та підготовці до школи.

Дошкільне оточення різниться залежно від того, на що спрямована основна увага – на програму звичайного денного догляду (передбачає соціальний досвід, набутий за межами сім'ї, і готує дитину до школи), чи спеціально розроблену програму (забезпечує ранній освітній досвід), таку, як

дитячий садок. Серед деяких батьків поширена думка, що дітям не потрібен такий досвід, оскільки саме сім'я має бути первинним навчальним та виховним середовищем, проте для багатьох дітей дошкільне оточення пропонує життєвий досвід, освітні, соціальні та інші основні потреби, що не завжди задовольняються вдома [105, с. 157].

Заклади дошкільної освіти надають можливості дітям отримувати знання і допомагають зрозуміти світ за межами сімейного оточення. Вони повинні забезпечити дитину можливістю спілкування, заохочувати до різних видів діяльності, надавати доступ до належного обладнання з метою вивчення і дослідження чогось нового (книг, малюнків, музики, віршів, римовок, ігор, забав), проводити екскурсії для заохочення дітей до розвідки, досліджень та експериментів, отримання нових вражень.

Роль вихователя полягає у вмінні розпізнати, коли саме доцільно втрутитися у пізнавальний процес, щоб сприяти інтелектуальному розвитку дітей, підтримувати його.

Розповіді та рольові ігри у середовищі закладу дошкільної освіти стимулюють розвиток уяви і розширюють словниковий запас дітей, наприклад, за допомогою спонтанної гри під керівництвом дорослих або без допомоги вихователя. Це сприяє розвитку певних навичок взаємодіяти у групі, адже так діти здобувають вміння, навчаючись один від одного, а також пізнаючи інші культури і традиції.

Учений Р. Дарлінгтон (R. Darlington) вважає, що відвідування закладів дошкільної освіти корисне для усіх дітей, і не лише із малозабезпечених сімей, позаяк служить не заміною родини і сім'ї, а її доповненням, розширює, збагачує домашнє виховання. Можливість спілкування дітей з однолітками, наявність спеціального обладнання, кваліфіковані педагоги, адаптовані програми, все це – привабливі чинники для всебічного розвитку дітей з різних прошарків суспільства [477, с. 202-204].

Ще одним чинником різнобічного розвитку дитини, зокрема інтелектуального, є **приналежність до певної культури**. Дослідження

британських наукових розвідок свідчать про те, що у культурах деяких країн академічну успішність та прогрес у навчанні цінують вище, ніж інші здобутки і показники розвитку, наприклад, *особливі якості, вміння чи обдарування*. У деяких культурах при вихованні дітей педагоги роблять акцент на спортивних здібностях та приділяють більше уваги фізичному розвитку, в інших – академічній успішності з метою поліпшення навчальних досягнень. Британські науковці поділяють такі культури на дві категорії: *індивідуалістичні* та *колективістські*.

Індивідуалістичні культури орієнтовані на успіх особистості, наприклад, завоювання медалей та призів за кращі результати. Правда, є імовірність, що такий підхід до виховання та навчання дитини дошкільного віку може спричинити певний стрес при переході до навчання у школі. Діти можуть почуватися змушеними старанно вчитися у школі та вдома і, як наслідок, відмовитися від навчання, а згодом узагалі залишити його.

Колективістські культури зосереджують увагу на здатності дитини працювати у складі групи. Такий підхід може перешкоджати навчальним досягненням дітей при індивідуальній роботі. Проте діти із середнім рівнем досягнень можуть почуватися комфортніше, якщо при роботі у складі групи враховуються власні пропозиції як особистий внесок.

Є певні культури, у яких академічна успішність (навчальні досягнення) не оцінюється, що може мати дещо негативний вплив – спричиняти знеохоченню дитини навчатися та здобувати знання [330, с. 54].

Одним із особливих чинників інтелектуального розвитку дошкільника у британській системі освіти є так звана «**дошкільна етика**». **Дошкільна етика** (з англ. *ethos* – звичаї, моральні уявлення) – це цінності і переконання закладу дошкільної освіти, як правило, на основі філософії або атмосфери у ньому. Основні положення цього напрямку такі:

- *дитина у центрі всього* – у закладі дошкільної освіти, як і в іншому оточенні, діти повинні бути цінністю, а їхня культура, навчання і

розвиток – вшановуватися (відзначатися, враховуватися) у різних сферах розвитку;

- *колективна робота* – діти повинні ефективно працювати разом для досягнення успіхів у процесі навчання та за вміння налагоджувати стосунки один з одним;
- *стосунки між вихованцями та вихователями* – слід обговорити позитивну атмосферу, у якій вихованці та вихователі пишаються своїм оточенням і місцем, де відбувається навчально-виховний процес;
- *громадські зв'язки* – налагодження дошкільним закладом зв'язків із зовнішніми членами спільноти (дошкільними центрами освіти, соціальними службами, центрами здоров'я тощо);
- *інклюзивне середовище* – у британській системі освіти активно пропагується інклюзивне навчання, тобто усім дітям мають бути надані рівні можливості для навчання [81].

Дошкільна етика передбачає належне ставлення вихователя чи іншого фахівця до дитини. Діти, які цінуються і сприймаються за те, якими вони є, мають позитивне почуття власної гідності і готові вчитися. У них є впевненість у собі, щоб вивчати, досліджувати й експериментувати. Вони готові спробувати ще раз, якщо їм щось не вдається зробити з першого разу. Британські педагоги доводять, що в іншому випадку діти мають низьку самооцінку і часто невпевнені у собі, щоб спробувати розв'язати нові завдання або освоїти нові навички. У них швидко зникає охота до навчання через відсутність успіху з першої спроби.

Діти, яких підбадьорюють і хвалять як за старання, так і за досягнення, набувають упевненості у своїх здібностях і нових навичках.

У дітей, яких хвалять тільки за досягнення, може спостерігатися занижена самооцінка, оскільки їхнє почуття самоповаги залежить від здатності досягати успіху. Вони можуть втратити бажання досліджувати та експериментувати, побоюючись невдачі, у них може спостерігатися зменшена мотивація до навчання, і вони можуть не реалізувати свій потенціал на повну силу.

Аналіз програм дошкільного виховання Великої Британії дає змогу прослідкувати й інші чинники інтелектуального розвитку дитини. Серед них важливим є **внутрішні стимули та заохочення дитини**. Доведено, що середовище може позитивно впливати на розвиток розумових здібностей дитини через спонування до вивчення, дослідження та експериментування [330].

Стимулююче середовище, яке забезпечують батьки або особи, які здійснюють догляд за дитиною (carers), вихователі, заклади дошкільної освіти та школи, впливає на інтелектуальний розвиток дитини. Цілком очевидно, що діти, позбавлені заохочення, не розвивають усі потенційні здібності, навіть при умові, що якісні джерела та устаткування (обладнання) сприяють створенню стимулюючого середовища. Дітям потрібне сприяння зацікавлених дорослих.

Стимулювання має відбуватися усіма можливими засобами – спілкуванням, книгами, малюнками, фотографіями, музикою, римівками, віршиками, іграми, новими переживаннями (навиками, знаннями, враженнями), прогулянками, екскурсіями, хобі. У закріпленні здібностей дітей та заохоченні до інтелектуального розвитку немаловажну роль відіграють дорослі [459].

У сучасних умовах актуалізується потреба підтримувати дитину і допомагати їй розвивати потенційні можливості. Обдарованим дітям важливо, щоб їхні здібності розпізнавали, підтримували і заохочували, хоча вони також повинні мати можливість взаємодіяти зі своїми однолітками в інших напрямках навчання [427].

На думку дослідників, доцільно надати дітям доступ до усіх аспектів інтелектуального розвитку, практикуючи різні заходи, дбати, щоб вони не відчужувалися від навчання через недоцільну чи хибну методику і стилі викладання.

Актуальним методом заохочення дитини є похвала будь-яких, навіть найменших, досягнень. Маленький крок для однієї дитини такий же значний, як великий стрибок для іншої. Заохочувати і хвалити потрібно як зусилля, так і досягнення.

Використовуючи різні методи навчання, відповідно до індивідуальних стилів навчання, важливо впевнитися, стверджують британські педагоги, що деякі діти мають можливість розкрити свій освітній потенціал та досягти значних результатів [287].

У закладах дошкільної освіти Великої Британії уважно ставляться до **стану здоров'я** дитини, вважаючи, що навіть короткочасне його погіршення може створювати незначний негативний вплив на її когнітивний розвиток. Якщо ж у дитини серйозні захворювання, які вимагають постійного лікування та/або госпіталізації, то негативний вплив на її здатність вчитися буде значним.

Якщо хвора дитина потребує тривалого стаціонарного лікування у медичному закладі чи їй призначено перебування вдома, це може призвести до сповільнення її розумового розвитку. У зв'язку з цим у лікарнях Великої Британії часто пропонуються додаткові можливості для навчання дітей, які перебувають тут тривалий час.

Хвороба може бути короткочасною, коли вплив на розумовий розвиток, ймовірно, буде тимчасовим, і діти за певної підтримки можуть швидко заповнити прогалини у своїй стадії розвитку. Якщо ж захворювання потребує тривалого лікування, то вплив на розумовий розвиток, імовірно, буде більш значним, деяким дітям буде не так легко надолужити пропущене.

Трапляється також, що деякі захворювання призводять до порушень тих розумових здібностей дитини, що були сформовані на певній стадії розвитку раніше – до початку нездужання [330].

Важливою передумовою інтелектуального розвитку дитини постає наявність відповідних **засобів навчання**, що сприяють повноцінному вихованню здорової особистості. У результаті нашого дослідження вважаємо за необхідне виділити такі їх основні категорії:

- засоби масової інформації;
- інформаційно-комунікаційні технології;
- ігри;
- книги.

Серед технічних засобів навчання здавна вважалися поширеними і популярними **засоби масової інформації** – телебачення, радіо. Вивчення наукових студій присвячених дослідженню дошкільного виховання Великої Британії доводить, що перегляд телепередач є певною мірою ефективнішим і популярнішим засобом інтелектуального розвитку дитини, ніж теоретичне навчання [152, с. 113]. Звідси можна зробити висновок, що вихователям потрібно інтенсивно використовувати можливості телебачення з освітньою метою, включаючи найцікавіші та найкорисніші телепередачі до плану роботи з дітьми дошкільного віку. На сучасному етапі, у зв'язку з постійною появою технічних новинок, які дають ширшу можливість до перегляду навчально-виховних та розвивальних відео через мережу Інтернет, телебачення не є настільки ж популярним, як у ХХ ст. Утім це не применшує його значення у використанні з навчально-виховною метою.

Аналіз наукових розвідок у галузі виховного впливу телебачення доводить, що традиційно найпопулярніші передачі для дітей дошкільного віку, як розважального, так і освітнього спрямування, транслюються по каналах англійського телебачення: BBC-I, ITV, Sky, Baby TV, TV Puppets. Популярністю користуються і канали, розраховані не лише на дитячу, а й дорослу аудиторію: Discovery, National Geographic. Серед найпопулярніших передач для дошкільників у 70 – 80-ті рр. були програми «Playschool», «See Saw» на каналі BBC та «Rainbow», «Pipkins», «Let's pretend» на каналі ITV [331]. Зараз до першої п'ятірки найпопулярніших телепередач для дітей у Великій Британії входять «The Blue Peter», «Thunderbirds (TV series)», «Danger Mouse», «Thomas the Tank Engine and Friends», «The Clangers» [311].

І саме вони виступають одним із вагомих засобів інтелектуального розвитку дітей – сенсорного виховання, розвитку мовлення, удосконалення вмінь та навичок, що передують розвитку читання і письма, формуванню елементарних математичних навиків, уявлень про світ, природу та навколишнє середовище.

Використання телебачення дає змогу демонструвати дошкільникам явища, ознайомлення з якими у реальному житті – мало ймовірне. У закладах дошкільної освіти вихователі надають перевагу перегляду телепередач для розширення словникового запасу, оволодіння правильною інтонацією, побудови речень, загального інтелектуального розвитку. Цьому сприяє сприймання віршів, казок, пісень, які демонструються по телебаченню за допомогою ляльок та мультиплікації. Британське радіомовлення також транслює передачі для дітей, але у зв'язку з поширенням телебачення воно значно поступається першістю на користь телевізійних дитячих передач. Використання у радіопередачах віршів, пісень, казок також сприяє формуванню перших математичних уявлень, розвитку мовлення та загальному інтелектуальному розвитку дошкільників, хоча сьогодні його ефективність незначна.

У сучасних умовах на зміну засобам масової інформації у виховному процесі прийшли **інформаційно-комунікаційні технології**, позаяк науково-технічний прогрес передбачає перехід від індустріального до інформаційно-комунікаційного суспільства. У ХХІ ст. застосування інноваційних технологій значно полегшує та пришвидшує процес роботи. Ми стали свідками технологічної революції, що започаткувала у культурі, освіті та формах спілкування безліч змін. Завдяки новітнім технологіям в інформаційному суспільстві перешкод до одержання знань стає дедалі менше. Спілкування виходить за рамки бар'єрів простору і часу, що впливають на індивіда, зокрема на спосіб його мислення і дій. З огляду на це інформаційно-комунікаційні технології відіграють важливу роль в організації навчання та виховання, заснованих на технологічних параметрах. Вони вважаються невід'ємною частиною життя сучасного суспільства, тому дітей з раннього віку навчають користуватися останніми досягненнями науки і техніки – іграшками з дистанційним і програмним управлінням, побутовими приладами, мобільними телефонами, планшетами, комп'ютерами тощо. Подібні тенденції спостерігаються чи не в усіх країнах світу, зокрема у Великій Британії.

Проте слід зауважити, що інформаційно-комунікаційні технології вміщують набагато ширше поняття, ніж використання комп'ютерних програм. Термін ІКТ (ICT – Information and communication technologies), що у перекладі з англійської мови означає інформаційні та комунікаційні технології, вміщує у собі всі новітні технології навколо нас. Ми щодня спостерігаємо, що життя без таких речей, як мобільні телефони, CD і DVD плеєри, цифрові камери, комп'ютери, ноутбуки, планшети та інші сучасні гаджети, важко собі уявити. Діти дізнаються про них у своєму оточенні – сім'ї, дошкільному навчальному закладі, школі.

Л. Зімнухова у методичному посібнику «Використання ІКТ в освітньо-виховному процесі в ДНЗ» зазначає, що ІКТ – це загальний термін, який підкреслює роль уніфікованих технологій та інтеграцію телекомунікацій (телефонних ліній і бездротових з'єднань), комп'ютерів, підпрограмного та програмного забезпечення, накопичувальних й аудіовізуальних систем, які дають змогу користувачам створювати інформацію, одержувати доступ до неї, зберігати, передавати та змінювати її [100, с. 7].

Інноваційні технології дають можливість дитині розширити доступ до отримання знань, адже численні навчальні ситуації, створені за допомогою новітніх засобів, є невичерпним ресурсом для потенційних «інформаційних магістралей». Комп'ютери слід розглядати як гнучкий і потужний інструмент для удосконалення виховного процесу та задоволення індивідуальних потреб дітей. Вони сприяють вихованню прагнення до незалежності, забезпечують доступ до широкого діапазону інформації, спонукаючи дітей досліджувати і створювати. Нові методи організації виховного процесу за допомогою комп'ютерної техніки спрямовують дитину до відкриття нових ігор та інших цікавих засобів, навчають її самостійності. Дослідження окресленої проблеми доводять, що ефективне використання інформаційних технологій дає змогу формувати такі навички, як розвиток мови і грамотності, писемності, математичних понять, когнітивні здібності, стимулювати розвиток уяви і

творчих здібностей, розвивати інтелектуальний потенціал, дрібну моторику. [446; 415; 454; 462; 473].

У сучасному світі дитина з раннього віку, починаючи з сімейного оточення, має доступ до невеличких мікросхем у багатьох приладах навколо неї – пральних машинах, телевізорах із дистанційним управлінням, цифрових камерах, навіть іграшках та інших електронних засобах. Діти сприймають цю технологію як частину свого життя і досить швидко вчаться нею користуватися. Дуже часто трапляється так, що вони набагато швидше опановують способи використання того чи того інноваційного засобу, ніж дорослі.

В умовах закономірного технологічного прогресу дуже важливо навчити дитину правильно користуватися потенційними можливостями, які даються їй з раннього віку. Досвідчений британський педагог, керівник дитячого центру Геймслі (Gamesley Children's Centre) Л. Кеннінгтон (L. Kennington) у своєму дослідженні вказує, що під час ознайомлення дитини із новітніми технологіями завдання дорослого полягає у тому, щоб всіляко їй у цьому допомагати – слід розмовляти з нею та пояснювати, як працюють певні прилади та засоби і чому з ними відбуваються ті чи ті явища. Це заохочуватиме її досліджувати світ та сприятиме бажанню відкривати для себе нові речі [417].

У статті «Діти раннього віку та технології» (Young children and technology, 2011) учена зазначає, що діти дошкільного віку починають випробовувати ІКТ тоді, коли бачать, як використовується технологічний засіб навколо них. Іграшкові телефони, телевізори і музичні центри імітують справжні технічні засоби, якими дорослі послуговуються у повсякденному житті. Електронні іграшки показують дошкільнятам, який результат чи наслідки можуть мати їхні дії з тим чи тим засобом. Наприклад, після натиснення кнопки буде грати музика або засвітяться світлові індикатори.

Серед дошкільників, зокрема хлопчиків, особливо популярними є іграшки із дистанційним управлінням. Граючись ними, дитина пізнає механізми їх роботи, вивчає їхню структуру та може співвідносити такі інженерні конструкції із реальним життям, що також сприяє їй інтелектуальному розвитку

та соціалізації. Окрім технологічних іграшок, дитина проявляє інтерес і до інших технологій, таких як цифрова камера, сканер чи пристрій цифрового відеозапису. Починаючи з чотирьох, іноді навіть трьох років, дитина цілком здатна робити цифрові знімки, їй цікаво, коли її знімають на відео у процесі танців, співів, розповідання віршів, історій, переодягання та виконання казкових ролей. Дитину такого віку можна навчити використовувати сканер, щоб робити копії її малюнків, фотографій чи ручних робіт. Такі види діяльності також сприяють гармонійному всебічному розвитку дитини [473].

У домашньому оточенні дитина-дошкільник у процесі розвитку досліджує всі предмети, що розміщені навколо неї, випробовуючи їх на смак, дотик, розбираючи на частини та складаючи їх в одне ціле, тому для дорослого дуже важливо контролювати цей процес і слідкувати за тим, щоб ці об'єкти були безпечними. Дошкільники з раннього віку виявляють спроби до виставлення програми пральної машини, увімкнення мікрохвильової печі, користування пультом дистанційного управління для перегляду телебачення та ін. Такі дії навчають дітей розуміти, як таймери, слова, цифри і кольори використовуються у повсякденних життєвих ситуаціях. Відвідування супермаркетів, залізничних станцій, терміналів у аеропортах знайомлять дітей з цифровими екранами, електронними таблицями прибуття та відправлення транспортних засобів, електронними рекламними дошками оголошень і вчать, як обирати напрямок руху, використовуючи ці технології [417].

Британські педагоги Л. Плаумен (L. Plowman), К. Стівен (C. Stephen) та С. Дауні (S. Downey) у доповіді «Про забезпечення навчання інформаційно-комунікаційними технологіями у закладах дошкільної освіти» (Supporting learning with ICT in pre-school settings) наголошують на необхідності впровадження ІКТ до освітнього процесу у дошкільних установах ясельного типу (nurseries). Йдеться про використання приладів для прослуховування, іграшкових телефонів, комп'ютерних мікроскопів, караоке-систем, одноразових фотоапаратів, портативних рацій, танцювальних килимків та електронної музичної клавіатури. На думку вчених, це сприятиме як різнобічному розвитку

дітей, так і заохоченню працівників закладів дошкільної освіти іти в ногу з часом та бути обізнаними у всіх сферах життя [501].

Одним із найголовніших засобів ІКТ, що активно застосовується у вихованні дітей, починаючи з дошкільного віку, є **комп'ютер** чи його оновлені наступні версії (ноутбук, планшет тощо). Тенденція використання комп'ютерів в англійських закладах дошкільної освіти, передовсім у ясельних групах, намітилася понад десять років тому. Комп'ютери у закладах дошкільної освіти, як правило, збагачують традиційні засоби, що використовуються для різнобічного розвитку дошкільників – іграшки, ігри, ігрове обладнання тощо. Вони також виступають ефективним засобом, що формує вміння і навички, необхідні для навчання у початковій школі.

Комп'ютери передовсім використовуються для інтелектуального розвитку дошкільників – сенсорного виховання (оволодіння поняттями кольору, форми, послідовності, розвитку візуальної пам'яті), розвитку мовлення і формування елементарних математичних уявлень.

Л. Кеннінгтон (L. Kennington) зазначає, що користування цим новітнім технологічним засобом може створити для дітей багато навчально-виховних можливостей і є одним із найактуальніших способів дізнатися про світ навколо них та розширити свій кругозір. Сьогодні є хороше програмне забезпечення та багато цікавих сайтів, які подобаються дітям. Вони отримують навчальний досвід під час діяльності, що дозволяє їм керувати процесом, скажімо, використовуючи вже загальновідому програму для малювання Paint, щоб намалювати картину чи дослідити використання різних відтінків та фігур різноманітними способами. Деякі програми також дають змогу дітям експериментувати і пробувати щось нове, наприклад, інтерактивна історія спонукає їх робити вибір і приймати рішення. На сучасному етапі розроблена велика кількість інтелектуальних комп'ютерних ігор, аркад, стратегій, лабіринтів, за допомогою яких дитина може розвинути розумові здібності [417].

Однак слід зазначити, що використання комп'ютера у навчально-виховному процесі закладів дошкільної освіти спричиняє певні труднощі.

Працюючи з комп'ютером, слід розмовляти з дитиною, використовуючи правильну лексику – екран, панель інструментів, сайт, програмне забезпечення, мишка, клавіатура. Однією із проблем у навчанні користування комп'ютером виступає опанування дітьми дошкільного віку клавіатурою. Аналіз британських літературних джерел доводить, що з метою її подолання вихователі деяких закладів дошкільної освіти використовують друкарські машинки, а також залучають до роботи з дітьми батьків, які володіють комп'ютерною грамотою. Втім поява нових комп'ютерних технологій із системою сенсорного управління значно згладжує окреслену проблему та полегшує процес оволодіння інноваційними засобами.

У британських закладах дошкільної освіти інформаційно-комунікаційним технологіям надається велика увага, адже вони є невід'ємною частиною життя сучасного суспільства, і дітей навчають користуватися останніми досягненнями науки та техніки (комп'ютерами, іграшками з дистанційним та програмним управлінням, побутовими приладами, технікою для аудіо та відеозапису, мікроскопами). Більшість англійських закладів дошкільної освіти оснащені комп'ютерами, наявність решти приладів залежить від можливостей та типу конкретного закладу. Активне використання комп'ютерів у закладах дошкільної освіти Великої Британії виводить навчально-виховний процес на якісно новий рівень.

Однак варто також зауважити, що користування комп'ютером має і певний негативний вплив. Зважаючи на чималу наявність сайтів аморального змісту та ризик виникнення ігрової залежності, цей процес повинен обов'язково контролюватися дорослими – батьками у домашньому оточенні та вихователями у закладах дошкільної освіти. Насамперед час використання цієї технології повинен бути обмеженим – 15 – 20 хвилин цілком достатньо. Крім цього, дитину не варто на довгий час залишати з комп'ютером наодинці, а також слід ретельно відбирати, що саме їй буде корисним – неконтрольоване використання комп'ютера може завдати шкоди її фізичному та психічному здоров'ю.

Чи не найважливішим чинником та засобом інтелектуального розвитку дитини завжди залишається **ігрова діяльність**. Як і в інших країнах, в англійських сім'ях та закладах дошкільної освіти – це основний вид діяльності дошкільників і головний засіб різнобічного розвитку дитини. Гра трактується англійськими вченими як «фізична, інтелектуальна та емоційна необхідність, що змушує дитину напружувати та випробовувати всі сили для безкінечного удосконалення себе та свого світогляду». Спілкування з однолітками через спільну гру сприяє інтелектуальному розвитку дітей, а також виробленню у них соціальних навичок [312].

В англійському закладі дошкільної освіти гра є невід'ємною частиною навчальної програми, заснованої на переконанні, що діти пізнають щось нове через «гру без обмежень» (free play) за власною ініціативою [403; 340]. На думку Фребеля, гра – це «робота дитини» і частина «навчального процесу» [376, с. 17]. У Доповіді Плоуден стверджується, що гра – основний засіб навчання у дошкільному віці: «Граючи, діти поступово розвивають концепції причинно-наслідкових зв'язків, спроможність розрізняти, робити висновки, аналізувати і синтезувати, уявляти і формулювати» [511, с. 193]. Аналіз британських джерел доводить, що англійські вчені та дослідники наголошують на важливості гри в перші роки розвитку особистості, тобто у дошкільному дитинстві: «Гра має суттєве значення для розвитку, оскільки сприяє пізнавальному, фізичному, соціальному та емоційному благополуччю дітей і молоді» [384, с. 182-183].

Британська вчена Т. Брюс (Т. Bruce) зазначає, що гра робить вагомий внесок у гармонійний розвиток дітей, надаючи їм можливість пізнавати світ за допомогою експериментування в різних середовищах, у яких вони опиняються [322]. Професор К. Гінсбург (К. Ginsburg) стверджує, що у процесі розвитку, навчання і виховання дитини потрібно враховувати кожен чинник, який може заважати їй реалізувати свій потенціал, і прагнути до того, щоб кожна дитина мала доступ до умов, які надають їй можливості скористатися перевагами, пов'язаними із грою [384, с. 184-191].

Аналізуючи освітню програму відомого британського психолога та педагога Т. Брюс (T. Bruce) «Ключові знання на основному етапі раннього розвитку дитини» (Core Experiences for the Early Years Foundation Stage), доходимо висновку, що в англійській системі дошкільного виховання значна увага надається використанню ігор із природним будівельним матеріалом. Мова йде про ігри із сухим та вологим піском, водою, глиною, тістом, які розглядаються британськими науковцями неодмінною умовою успішного сенсорного, а в результаті – й інтелектуального розвитку дитини [318]. Ж. Морроу (J. Morrow) відзначає, що ігри з природним будівельним матеріалом стимулюють інтелектуальний розвиток дитини та заохочують її до пізнавальної діяльності. Як показують у дослідженні ігрового чинника у Великій Британії, ігрова діяльність спрямована на розвиток самостійності дитини. Крім цього, програма проведення цих ігор запланована так, що це не є обов'язковим видом діяльності і проводиться за бажанням дитини [447, с. 29].

Не викликає сумніву використання такого засобу інтелектуального розвитку дитини, як **книга**. Британські педагоги стверджують, що незважаючи на те, що дитина стає вмілим читачем лише під час навчання у школі, а не на етапі дошкільного виховання, дитину слід привчати до захоплення читанням та літературою ще з раннього віку. На їхню думку, засвоєння первинних читацьких умінь дитиною-дошкільником сприяє розвитку її критичного мислення.

Британські науковці переконані, що починаючи із дошкільного віку, діти повинні ознайомлюватися з різними авторами, жанрами літератури та типами текстів (римівки, вірші, оповідання, документальна література тощо) і навчатися розпізнавати їх. Це служить важливим кроком на шляху до самостійного читання, знайомить дітей із різними стилями письма, новими словами, і привчає їх до книжної мови [390; 466].

У британських закладах дошкільної освіти книга, як засіб інтелектуального розвитку дитини, використовується у різноманітних формах

роботи: читання дітям книг уголос, колективне читання (*shared reading*), кероване читання (*guided reading*), аудіювання, домашнє читання тощо.

Читання дітям книг уголос – це така форма роботи, під час якої вихователь спочатку читає текст, а потім проводить бесіду із дітьми на перевірку його розуміння, задає запитання. Цей метод є одним із дієвих у виявленні ентузіазму дітей та формуванні їхнього зацікавлення і захоплення літературою.

Колективне читання (*shared reading*) передбачає спільну діяльність великої групи дітей, які сидять близько один до одного, мають перед собою однакові завдання та виконують їх, повторюючи при потребі за вихователем. Цей засіб дає можливість педагогові-практику змодельовати плавне, виразне читання тексту перед усім класом. Під час таких занять діти вчаться правильно наслідувати інтонацію, формувати фрази і будувати речення. Колективне читання дає можливість навчити дітей-дошкільників культури читання, наприклад, напрямку шрифту, функції знаків пунктуації, значення фонем тощо. Під час проведення вихователем такого заняття, інші діти отримують певне завдання індивідуального чи групового характеру, спрямоване на розвиток грамотності [490; 316; 466].

Кероване читання (*guided reading*) – це метод навчання читання поширений в Англії та Уельсі. До такого виду діяльності залучені вихователь та невелика група з двох – чотирьох, зрідка п'яти – шести дітей. Заняття відбувається під пильним керівництвом та контролем вихователя. Одне із типових завдань полягає у тому, що дитина після прочитання вихователем тексту чи оповідання повинна показати послідовність подій, наприклад, з'єднати малюнки із зображенням подій за порядком, вибрати героїв чи місце подій із запропонованих у роздатковому матеріалі. Такі завдання мають назву «сюжетні карти-історії» (з англ. «story map») [412; 413; 482].

Групи формуються за рівнем розвитку, навчальними здібностями і на основі засвоєних умінь та індивідуальних потреб дитини, а заняття проводяться з постійною зміною учасників групи так, щоб задіяти усіх дітей.

На думку британських учених, такий метод має як позитивні, так і негативні аспекти. Однією із проблем, яка виникає під час занять, вважається різний рівень розвитку, навчальних здібностей та підготовки дитини-дошкільника до такого виду діяльності. Не завжди вдається підібрати групу дітей із однаковими потребами – деякі діти однієї групи здатні виконувати більш складні завдання, інші ж можуть з ними не справлятися. Тому такий метод потребує від вихователя особливого планування та організації [482; 412; 373; 297].

Наступним видом діяльності, під час якого використовується книга як засіб інтелектуального розвитку дитини-дошкільника є **аудіювання**. На думку британських учених, слід постійно підтримувати розвиток комунікативних здібностей, усного мовлення і аудіювання, оскільки добре володіння цими вміннями дає дошкільникові впевненість у засвоєнні навичок читання та письма. Якщо дитина регулярно знайомиться із добіркою основних текстів чи оповідань і навчається впевнено їх переказувати, то згодом вона зможе застосовувати ці вміння при читанні незнайомих текстів. Знання мови книги і розуміння послідовності подій у творі допомагає дітям пізнавати світ та розвивати критичне мислення – вважають британські педагоги-дошкільники [390, с. 6].

Британські науковці переконані, що для ефективного засвоєння читацьких умінь, навчання дітей читання лише під час перебування у дошкільному навчальному закладі під наглядом та керівництвом вихователя недостатньо. З цієї причини важливо сприяти розвиткові навичок читання й удома. Вихователі складають індивідуальні програми **домашнього читання** залежно від індивідуальних потреб дитини та рівня її розвитку; розробляють спеціальні інструкції, пам'ятки; проводять семінари і бесіди для батьків.

Слід зауважити, що такий вид діяльності не є обов'язковим та має рекомендаційний характер. Крім того, у британських закладах дошкільної освіти використовується широкий спектр додаткових навчальних засобів, наприклад: килимків із алфавітом, таблиць із абеткою, карток із назвами

предметів чи істот, флеш-карт із малюнками, бутафорій, об'ємних книг-панорам, іграшок, які зображають героїв книжок, чітко облаштованих куточків книги, «столиків грамотності» тощо.

Британські науковці наголошують, що створення розширених умов діяльності для дітей є суттєвим, проте надмірна кількість предметів стимулювання інтелектуального розвитку та навчальної діяльності може створювати й зворотний ефект. Усі допоміжні засоби та приладдя, такі як розвивальні килимки, дисплейні дошки, артефакти та інше обладнання можуть бути корисними для розвитку розумових здібностей теоретично, але не у практичному застосуванні.

Засоби навчання, як стверджують британські педагоги, повинні бути різнотипні та підібрані за різним рівнем розвитку, особливо якщо навчання є більшою мірою комплексним, а не фрагментарним. У дошкільному віці діти часто звертаються до уже відомих їм засобів навчання, становлять основу їхньої рольової гри та наріжний камінь для розвитку [487, с. 100-106]. На думку британських науковців, рівень відкритого доступу до засобів навчання та умов діяльності має бути таким, щоб дитина у процесі дослідження та пізнання чогось нового могла виходити за рамки, у такий спосіб починається виявлення унікальності, обдарувань та талантів. Незважаючи на те, що дитині потрібні певні рамки, також повинна мати місце певна поступливість, щоб вона не втратила почуття впевненості. Це означає, що дитину потрібно звільнити від цілковитого контролю вчителя. Педагог повинен стати не керівником, а партнером – енергійним і рівноправним. Це сприяє кращому оволодінню навчанням та вихованню прихильності до навчання. Це не означає, що вчитель не повинен втручатися цілком, але й не встановлювати повний контроль. Йдеться про те, що потрібно інколи відступати назад, що буде набагато ефективнішим у процесі навчання [427].

2.3. Аналіз освітніх програм і методик формування інтелектуальних здібностей дитини у закладах дошкільної освіти Великої Британії

В умовах розвитку варіативності і різноманітності дошкільної освіти в останнє десятиліття у практику роботи закладів дошкільної освіти впроваджуються альтернативні освітні програми, що реалізують різні підходи до питань освіти та розвитку дитини дошкільного віку.

У зв'язку з цим з теоретичної і практичної точок зору все більше актуалізується проблема розробки концептуальних підходів до побудови системи досконалої освіти дошкільників, визначення цілей і оптимальних меж освітнього змісту дошкільних програм, і їхнього зв'язку зі шкільними програмами, забезпечення якості й повноти методичного забезпечення. Головною проблемою педагогів – вихователів дошкільних освітніх установ – на сьогодні є необхідність реалізації цих програм на рівні освітніх технологій.

У нашому дослідженні розглядаємо зміни в освітніх програмах дошкільної освіти Англії. Традиційна дошкільна освіта в Англії орієнтована на дитину, на відміну від підходів, згідно з якими у центрі освітнього процесу є навчальний предмет чи педагог. Особистісно орієнтований підхід до виховання дитини-дошкільника зумовлює врахування її індивідуальних інтересів, вільної гри, власного досвіду та впровадження інтегрованого навчання. Проте у 1996 р. уряд Великої Британії упровадив основні положення освітньої програми для дітей дошкільного віку, запропонував переосмислення освітньої моделі, орієнтованої на дитину, та ініціював проведення реформ для підвищення стандартів [425, с. 6].

Уважаємо за доцільне проаналізувати використання традиційних та інноваційних підходів і методик у закладах дошкільної освіти Великої Британії з метою імплементації результатів дослідження в українську систему дошкільної освіти.

У британській системі освіти з 1999 р. до Національної програми навчання (National Curriculum) поряд з ключовими навичками, такими як навички мови і спілкування та навички інформаційно-комунікаційних

технологій (ІКТ), включено розвиток навичок мислення. Згідно з цією програмою, навички мислення у дитини повинні розвиватися на всіх основних етапах і зосереджуватися на таких уміннях: обробка інформації, міркування, дослідження, творче мислення та оцінювання [337].

- **Навички обробки інформації** – здатність дитини знаходити і збирати відповідну інформацію, сортувати її, класифікувати, встановлювати послідовність, порівнювати і зіставляти, аналізувати відношення частини і цілого.

- **Навички міркування** – здатність пояснювати причини і дії, робити висновки, використовувати точні формулювання для вираження думки, виносити судження та приймати рішення на основі причин або доказів.

- **Навички дослідження** – здатність задавати доречні питання, ставити перед собою задачі (складні завдання), складати план дій, проводити пошук, досліджувати, прогнозувати результати, оцінювати наслідки, перевіряти висновки і удосконалювати уявлення.

- **Навички креативного мислення** – здатність формулювати і розширювати поняття, висувати припущення, застосовувати уяву і шукати альтернативні інноваційні результати.

- **Навички оцінювання** – здатність дитини оцінювати отриману інформацію, скласти думку про те, що вона прочитала, почула чи зробила, щоб виробити критерії оцінки власних або чужих робіт чи думок, бути впевненою у своїх судженнях [479].

У 2000 р. було опубліковано навчальний посібник для навчання і виховання дітей дошкільного віку під назвою «Curriculum guidance for the foundation stage», де були вміщені методичні рекомендації для педагогів-практиків щодо всебічного розвитку дитини, зокрема інтелектуального, та способів усілякого сприяння цьому [338].

Аналіз наукових джерел доводить, що у британській системі освіти немає єдиного судження щодо правильності використання того чи того методу розвитку мислення дитини дошкільного віку. Крім цього, існує багато

суперечностей у зв'язку з поширенням різних теорій зарубіжних науковців, з одного боку, і нечітким формулюванням певних напрямів, з іншого. Це зумовлено почасти зіткненням двох освітніх парадигм: *девелопменталізму* Ж. Піаже та *конструктивізму* Л. Виготського [470; 528].

«Девелопменталізм» (з англ. *development* – розвиток), який в українській педагогічній науці трактується, як епістемологічна теорія Ж. Піаже, полягає у поступовому безперервному розвитку. Ж. Піаже у дослідженнях акцентує увагу на етапах розвитку дітей у міру поступового дорослішання. Учений стверджує, що дитина на «передопераційній» стадії розвитку (наприклад, молодша шести років) не може міркувати правильно, оскільки вона є «егоцентричним мислителем», який розмірковує про все, що його оточує, лише стосовно самої себе [492, с. 43]. Поняття «готовності» — також невід'ємна частина теорій стадій розвитку, запропонованих М. Монтесорі, Ф. Фребелем і Р. Штайнером, які суттєво вплинули на розвиток дошкільної педагогіки. Відповідно до цих теорій, недоцільно та певною мірою навіть шкідливо започатковувати інтелектуальний розвиток дитини занадто рано.

У порівнянні з «девелопменталізмом» ключова ідея терміна «конструктивізм» полягає у тому, що для розуміння навколишнього світу дитина конструює свої знання й уміння самостійно на основі власного досвіду. Знання не можна передати у готовому вигляді, можна лише створити умови для їх формування. Дитина створює пізнавальні конструкти, які складаються зі слів, символів, зв'язків, узагальнень, коли намагається впорядкувати й осмислити свій досвід.

Згідно з теорією *конструктивізму*, дитина «долає пізнавальний конфлікт між наявним досвідом і новими фактами. Його подолання, зрозуміло, відновлює тимчасову когнітивну рівновагу: дитина на якийсь час одержує можливість адекватно розуміти світ на основі сконструйованого знання» [189].

Відомий психолог Л. Виготський наголошує на соціальній природі розвитку, наприклад, навчання через нові відкриття, діяльність, взаємодію з іншими і можливість отримання знань та досягнення кращих результатів, коли

поряд є інші люди, щоб допомогти нам і ми мали на кого рівнятися та прогресувати [528, с. 115].

Учені К. Рігз (K. Riggs) і Д. Петерсон (D. Peterson) у своїх дослідженнях зазначають, що «значна особливість людського мислення – це здатність міркувати про те, яким інакшим міг би бути світ, або яким би він міг бути за інших обставин, ніж про те, яким він є насправді. Ми часто хочемо отримати відповіді на запитання про речі, до яких немає прямого доступу: ситуації у майбутньому, ситуації у минулому, ситуації, яких не існує, ситуації у недоступних місцях або навіть думки інших людей» [486, с. 87].

У британській педагогіці цей спосіб мислення має назву «контрафактивний» (з англ. *counterfactual* – припущення від протилежного).

З метою детального вивчення питання про «контрафактивне мислення» дослідниками у Великій Британії проводилася експериментальна робота серед дошкільників. Основна увага приділялася вивченню здатності у дітей віком від трьох до п'яти років міркувати дедуктивно на основі помилкових припущень. Згідно досліджень британських учених дитина по досягненню нею віку чотирьох років набуває вміння виходити за рамки обмежуючих умов найближчого оточення, що виявляється у її спонтанному мовленні – виражає гіпотетичні припущення, міркування про те, що могло б статися за інших обставин. За останні п'ятнадцять років британські дослідники дійшли висновку, що діти дошкільного віку зазнають значного розвитку в розумінні психічних станів інших людей та своїх власних. Зокрема, у дітей віком від трьох до п'яти років розвивається здатність приписувати помилкові переконання собі й іншим людям, а також передбачати й інтерпретувати поведінку характерну для помилкових переконань [Там само].

Науковці також вважають, що залучення дітей дошкільного віку до процесу мислення є потенційно проблематичним завданням, оскільки вони більшою мірою цікавляться і займаються тим, що найважливіше для них самих і доступне їхньому розумінню, а не тим, що для них є складним та незрозумілим. Проте це не означає, що дошкільники не здатні міркувати про

незрозумілі чи абстрактні речі. У дослідженні П. Костелло (P. Costello) [336] подано описові звіти програм розвитку мислення, у яких стверджується, що діти дошкільного віку значно виграють від участі у програмах розвитку, що вони володіють здатністю міркувати, досліджувати та оцінювати. У цих програмах наголошується на важливості спілкування, ведення діалогу з метою надання дитині можливості формулювати значення та виражати свої думки.

Британський науковець К. Мак-Гінес (C. McGuinness) [438] чітко розмежовує методи розвитку мислення у дітей дошкільного віку. Це так звані *«інфузійні методи»* (з англ. «infusion approach» – метод на основі поступового додавання до вже вивченого) та *«дискретні методи»* (з англ. «discrete approach» – роздільний метод, який складається із розривних частин, окремих елементів). Метою методів першого типу є удосконалення педагогічної роботи загалом, щоб максимізувати здатність дитини мислити на основі принесення та доповнення нового матеріалу до наявного досвіду. Методи другого типу передбачають використання окремих джерел та підходів.

Аналіз літературних джерел доводить, що у британській системі освіти для розвитку мислення у дітей-дошкільників використовуються в основному *«інфузійні методи»*. У роботі з ними педагоги-практики зосереджують увагу на доповненні та інтегруванні отриманих знань, умінь та навичок у межах тем, які викликають у дітей безпосереднє зацікавлення.

Вагомий внесок у дослідження розвитку мислення здійснили британські науковці І. Сирай-Блетчфорд (I. Siraj-Blatchford) і К. Сильва (K. Sylva) [494], які провели наукові спостереження за дітьми 14-ти закладів дошкільної освіти, розділивши їх на так звані *«навчальні епізоди»* (з англ. «learning episodes»). Ці *«епізоди»* були безперервними, послідовними видами діяльності, ініційованими дітьми або дорослими, і тривали щонайменше одну хвилину. Учені наголошують на важливості взаємодії дитини з дорослим з метою формування так званого *«опорного колективного мислення»* (з англ. «sustained shared thinking»). *«Опорне колективне мислення»* – спосіб взаємодії, при якому двоє або більше індивідів працюють разом, намагаючись розв'язати проблему,

пояснити поняття, оцінити вид діяльності чи поширити розповідь за допомогою власних інтелектуальних сил. Під час таких «навчальних епізодів» розвиток мислення здійснювався за допомогою «скаффолдингу», тематичної бесіди та інструкцій. Термін «скаффолдинг» (з англ. scaffolding) означає створення підтримки у навчально-виховному процесі шляхом надання порад та допомоги при виконанні завдань, що поступово ускладнювалися, з метою поглиблення знань та розширення розвитку дитини.

Учена М. Доулінг (M. Dowling) розробила комплект навчально-методичних ресурсів для вчителя, щоб підтримати ідею «опорного колективного мислення» і сприяти її розвитку. У її матеріалах зазначено, що педагог-практик для розвитку позитивної взаємодії з дитиною-дошкільником може використовувати як вербальне, так і невербальне спілкування і у такий спосіб сприяти розвитку навичок її мислення. Науковець також описує якості, якими повинен володіти педагог при роботі з дітьми: вміння підлаштовуватися, повага до думок, рішень та вибору дитини, готовність показати приклад на власному досвіді, запропонувати альтернативну точку зору, вміння правильно застосовувати похвалу, ставити відкриті зрозумілі запитання тощо [350].

Британські учені Дж. Таггерт (G. Taggart) та К. Рідлі (K. Ridley) [513] у своїх дослідженнях доводять, що дуже мало педагогів-практиків у галузі дошкільної освіти, серед яких вони проводили опитування, були здатні обговорити питання розвитку мислення у дітей дошкільного віку, наприклад, за допомогою використання різноманітних питань з метою розвитку дитячої допитливості.

Учена Джейн Деверо (J. Devereux) наголошує на важливості використання певних запитань з метою стимулювання розвитку мислення і наводить приклади деяких із них: «Що трапиться якщо ти ..? Чи думав ти про ..? Що трапиться якщо випробувати ..? Чому на твою думку це може трапитися..? Як можна це полагодити ..? Що ти помічаєш у ..? Як можна довідатися про ..?» [347].

Британський дослідник Д. Уайтбред (D. Whitebread) разом із командою провідних педагогів Кембриджського університету у період з лютого 2003 р. до липня 2006 р. втілили проект META, під час якого вивчали ефективність застосування різних методів розвитку навичок мислення дітей дошкільного віку, зосереджуючи особливу увагу на розвитку метакогнітивних здібностей [508].

У його дослідженні «метапізнання» це – складний набір навичок, розумінь і нахилів, які постійно розвиваються та включають обізнаність людини про власні когнітивні процеси, знання про мислення та учіння, завдання і стратегії та її здатність винаходити і добирати оптимальні стратегії для ефективного й раціонального керування мисленнєвою діяльністю у процесі навчання та розв’язання проблем.

Термін «метапізнання» уперше ввів американський учений Дж. Флейвел (J. Flavell). Він визначає «метапізнання» як певну систему, що акумулює знання, досвід, переживання, цілі та стратегії людини стосовно власного мислення [369].

Поняття «метапізнання», що означає міркування про власне мислення, як правило, охоплює різні здібності, які тісно пов’язані з мисленням і навчанням. Це – критичне мислення, рефлексивне мислення, здатність до подолання проблем і прийняття рішень.

Психологічний тлумачний словник В. Шапара дає таке визначення термінів «метакогнітивні здібності» та «когнітивність». Метакогнітивні здібності (лат. *meta* – зверху, над, *cognitio* – пізнання, вивчення, усвідомлення) – особистісні здібності до «усвідомлення» стратегій і методів когнітивності. Когнітивність – термін, що означає здатність до розумового сприйняття і переробки зовнішньої інформації [273].

За визначенням Дж. Флейвела (J. Flavell), «метакогнітивні здібності» це – стратегії (прийоми, методи, засоби), застосовані свідомо чи несвідомо у процесі навчання, пізнавальної діяльності і спілкування з метою керування розумовими процесами до, під час або після пізнавальної діяльності [369].

Прикладами таких здібностей є: *внутрішнє мовлення* (verbal mediation/inner speech/private speech) – процес народження думки в слові, *саморегуляція, планування, прийняття рішень та самоконтроль*.

Застосування метакогнітивних здібностей дає змогу:

- усвідомлювати власні переконання, погляди та переживання;
- встановлювати зв'язок цих внутрішніх станів із зовнішніми умовами та подіями, щоб сформулювати значення з отриманої інформації;
- здогадуватися про психічні стани інших людей (теорія розуму);
- робити висновки про мотиви та наміри інших людей [424, с. 1583-1584].

Американська дослідниця А. Браун (A. Brown) визначає «метапізнання» як знання про власні знання. Розглядаючи цей термін, учена виділяє два напрями: власне знання про пізнання та регуляцію пізнання. На її думку, метакогнітивні процеси дають змогу регулювати та контролювати процес навчання і складаються з таких процесів:

- планування діяльності (формування плану, передбачення результату, аналіз можливих помилок);
- контроль і моніторинг навчання;
- перевірка результатів пізнавальної діяльності [314, с. 65-116].

У дослідженнях про «метапізнання» зарубіжні вчені Д. Рідлі (D. Ridley), П. Шутц (P. Schuts), Р. Гланц (R. Glanz) і К. Вайнштейн (C. Weinstein) пояснюють термін «метапізнання» як процес використання рефлексії для свідомого вивчення свого мислення, усвідомлення власних стратегій розумової діяльності. Вони включають у себе: планування; вибір стратегій діяльності; моніторинг пізнавальної діяльності [489].

Серед вітчизняних науковців, які займалися дослідженням «метапізнання», слід назвати М. Холодну. На думку дослідниці, «метакогнітивні здібності» складають регулюючу основу в процесі мисленнєвої діяльності. Вчена визначає чотири типи ментальних структур, що забезпечують

різноманітні форми саморегуляції розумової діяльності: свідомий інтелектуальний контроль, несвідомий інтелектуальний контроль, метакогнітивні знання та відкрита пізнавальна позиція [267].

Аналіз значної кількості зарубіжних досліджень доводить, що проблема метакогнітивних здібностей має ключове значення у розвитку мислення і пізнавальних здібностей дітей [314; 369; 371; 500; 540].

На думку дослідника Т. Доусона (Т. Dawson), особи, з краще розвиненими метакогнітивними здібностями мають кращу здатність до розв'язання проблем, прийняття рішень та критичного мислення, ніж інші [342].

У багатьох джерелах стверджується ефективність різноманітних підходів і програм розвитку мислення у стимулюванні розвитку метакогнітивних здібностей [455; 438; 313; 488].

Однак дослідження про метапізнання у галузі педагогіки є поверховими і недостатньо глибокими. Проблему, у який саме спосіб метакогнітивні здібності можуть бути застосовані у підходах чи програмах розвитку мислення, висвітлено недостатньо. Проект К. Мак-Гінес (С. McGuinness) із Белфаста «Навчання учінню» (Learning to Learn) є ще одним великим проектом саме у цій галузі, орієнтованим на метакогнітивні особливості діалогу між дітьми і педагогами та розвиток так званих «класів розвитку мислення» [438].

Проект «МЕТА» виник на основі попередніх досліджень науковця, у яких було визначено роль метакогнітивних процесів у здатності дітей розв'язувати завдання [535; 536], та охарактеризовано зв'язок між діяльністю дітей та їхнім метакогнітивним усвідомленням і самоконтролем [418]. Крім цього, проект був зумовлений попередніми дослідженнями вченого про зниження ефективності розвитку здібностей дитини у закладі дошкільної освіти шляхом привчання до самостійного навчання й мислення [397], а також необхідністю пошуку способів розвитку самостійного навчання у дітей дошкільного віку. Метою нового проекту стала розробка методичних підходів, які допомагали б дітям розвиватися та навчали вчитися і пізнавати світ самостійно.

Впродовж реалізації проекту було випробувано три різні підходи до розвитку мислення: *складання інтелект-карт* (Mind Mapping), *програму активного розвитку мислення у соціальному контексті* (TASC - Thinking Actively in a Social Context) і *філософію для дітей* (Philosophy for Children) із застосуванням різних способів діяльності з метою розв'язання проблем та задач. Водночас були вивчені різні підходи до оцінювання метакогнітивних здібностей дітей. Вони включали контрольний список дітей, перелік різних «метакогнітивних» завдань (наприклад, раціонально розподілити зусилля, описати стратегії, які вони використовують у ході виконання завдань, висловити труднощі щодо завдань, обміркувати власне вивчення тощо) та результати наукових спостережень за дітьми, які були зайняті різними видами діяльності.

Загальні висновки проекту були такими:

- Доведено наявність первинних метакогнітивних здібностей у віковій групі від чотирьох до семи років; вони включали в себе здатність керувати власним мисленням, планувати і здійснювати обдуманий підхід чи стратегію, виправляти помилки тощо (тобто процесуальні знання).
- Ці процесуальні здібності можуть бути продуктивно розвинені з допомогою всіх трьох випробуваних підходів, хоча *програма активного розвитку мислення у соціальному контексті* (TASC) була найбільш ефективною у віковій групі шести – семирічного віку (у цей період у дітей починають розвиватися описові знання) і менш ефективною серед дітей дошкільного віку.
- Зазначені підходи були особливо ефективними у розвитку допитливості дітей.
- Усі три підходи є ефективними у підтримці позитивного ставлення дітей до самих себе як суб'єктів навчання та удосконаленні мотиваційних і емоційних аспектів саморегуляції, наприклад: самооцінки, інтелектуального прийняття ризикових рішень тощо.

- Використання програми «Філософія для дітей» та методу, заснованого на розповідях, особливо ефективні у розвитку дитячого ентузіазму для обговорення думок; структурований підхід «Філософія для дітей» допомагає дітям розвивати навички слухання та соціальні навички, а також ефективно сприяє формуванню у дитини поваги до чужих думок.

- Розвиток метакогнітивних здібностей у цій віковій групі можливий за використання завдань, які сприяють зацікавленню дитини та спонукають до вираження своїх думок (наприклад, спільне розв'язання проблем, взаємне навчання, групові дискусії) [508].

Результати наукових спостережень за дітьми, залученими до цих заходів, підлягали подальшому аналізу і зведенню у методичні рекомендації у справі метакогнітивного пізнання. Вони також були дуже інформативними для вчителів і фахівців закладів дошкільної освіти з метою розуміння дітей, які здобувають знання.

У дворічному дослідному проекті у графстві Кембриджшир були проведені наукові спостереження над 96 дітьми у віці від трьох до п'яти років у різних дошкільних установах. Педагоги-практики у галузі дошкільної освіти вирішили поліпшити саморегуляцію дитини у процесі навчання засобом різних форм програм розвитку, включаючи розвиток письма з використанням рольових ігор, та розвиток математичних здібностей через рольові ігри і ляльки-маріонетки. Послугуючись письмовими звітами й відеоматеріалами проведеного дослідження, зібраними у закладах дошкільної освіти, де проводилася така робота, авторам вдалося зробити висновки про здібності, які показали діти у цьому віці: «Отримавши можливість робити власний вибір і приймати власні рішення, діти стали помітно зосередженішими та організованішими, наполегливо дотримувалися наміченого плану та порядку дій, іноді впродовж довготривалого часу... Проте коли діти були зайняті певним видом діяльності у супроводі дорослого, вони переважно стверджували, що їм не вдається щось зробити, але якщо вони були залучені до спільної діяльності з іншою дитиною, то були менш схильні сумніватися у своїх здібностях і часто

наслідували інших дітей, здобуваючи, таким чином, упевненість у своїх силах» [345, с. 13].

Учені Й. С. Хван (Y. Hwang) та Дж. Горрел (J. Gorrell) [404] у своєму дослідженні доводять, що дошкільників можна привчати до саморегуляції у навчанні через перегляд відео із записаною поведінкою дітей, які уже вміють робити те, що їм ще тільки доведеться. Учена А. Епштейн (A. Epstein) дійшла аналогічного висновку, описуючи конструктивістський підхід до розвитку мислення, який у Британії має назву «Хай Скоуп» (High Scope). Такий підхід передбачає розвиток мислення у процесі діяльності з допомогою прямої практичної взаємодії дитини із навколишнім світом, людьми, предметами, подіями – всім, що її оточує. Цей підхід уперше застосували у 60-х рр. у США, а пізніше впровадили і в інших країнах, зокрема у Великій Британії. Ключове значення зазначеного підходу полягає у наявності трьох послідовних компонентів: планування, виконання та повторення (з англ. plan-do-review). Спочатку із дітьми вивчається певний словниковий набір певної теми, відбувається планування дій. Після цього вони стають учасниками виконання запланованої діяльності у спеціальному середовищі, необхідному для розуміння предмета вивчення та засвоєння нових знань. Завершальний етап створює ефект закріплення вивченого матеріалу методом повторення, за допомогою опитування дітей, що саме вони використовували у своїй діяльності [361].

Дискретні методи

Аналіз літератури свідчить про наявність шести дискретних методів для розвитку мислення, які використовуються у роботі з дітьми дошкільного віку. Британські учені класифікують їх так:

- 1) колективне мислення;
- 2) філософія для дітей;
- 3) пізнавальний розвиток у процесі вивчення природничих наук;
- 4) парне мислення;
- 5) нестандартне мислення;
- 6) гімнастика для мозку.

1. Колективне мислення

Цей метод випливає з дослідження британського науковця Н. Мерсера (N. Mercer), який запозичує концепцію Л. Виготського, аналізуючи важливість мовлення у навчанні. Н. Мерсер (N. Mercer) у соціокультурному поясненні когнітивного розвитку описує первинне розуміння у дитини як продукт колективного мислення поколінь, який став доступним для дітей через спостереження, спільну діяльність та спілкування. Дослідження Н. Мерсера (N. Mercer) сприяли розвитку педагогічного методу, мета якого полягає у допомозі вихованцям поліпшити якість мислення через обговорення у малих групах. У дітей групи розвивають навички мовлення – навчають, як формулювати питання, знаходити конструктивні шляхи розв'язання проблем, розмірковувати та розробляти спільні ідеї. Групи також розмірковують над якістю їхнього навчання на пленарних засіданнях [441].

Дослідження Р. Уегеріф (R. Wegerif), що проводилося з метою протестувати вищезгаданий метод як засіб розвитку вербального і невербального мислення у дітей дошкільного віку, починалося у дискусійному режимі та закінчувалося проведенням експерименту. Тестування з невербального мислення відбувалося у вигляді одного попереднього (pre-test) та одного підсумкового (post-test) випробування. Вихователі пройшли навчання з використання цього методу. Їм було запропоновано розробляти та проводити уроки, використовуючи метод «колективного мислення». Робота проводилася у вигляді порівняння досягнень дітей у звичайних групах, які не брали участі у програмі, та в експериментальних, де було застосовано зазначений метод у розвитку мислення. Записи результатів проведених спостережень у групах, де проводилося тестування, довели помітне переважання у вживанні дітьми ключових слів і фраз, пов'язаних із мисленням, таких як «тому що», «чому» і «Я думаю» [533].

2. Філософія для дітей

Виникнувши з дитячих оповідань, написаних філософом Метью Ліпманом (M. Lipman), цей метод спрямований на розвиток філософських

навичок учнів, зокрема міркування, дослідження та пошуку доведень методом опитування, визначення розбіжностей та співвіднесення думок із реальними прикладами з життя. Оскільки увага зосереджується на розвитку філософських навичок, а не філософії як дисципліни, то такий метод засвідчив актуальність стосовно інтересів та здібностей дітей дошкільного віку [434].

На заняттях із розвитку філософських навичок, діти, як правило, сидять у колі та обговорюють певне оповідання як стимул для формування власних питань чи суджень. Цей метод використовується головним чином на уроках релігії або фізичного виховання, охорони здоров'я та суспільствознавства (у Великій Британії останні три інтегровані в один предмет).

Водночас ведеться широка дискусія щодо того, на якому ступені розвитку можна сказати, що дитина займається філософією. Чимало британських науковців дотримуються думки, що у дошкільному віці ще зарано говорити про розвиток філософських навичок.

Учені С. Трікі (S. Trickey) та К. Топінг (K. Topping) [518] провели моніторинг цього методу. Його результати показали, що тільки дві з десяти охарактеризованих атестацій були конкретно зорієнтовані на дітей дошкільного віку. Одне з цих досліджень базувалося на випробуванні зазначеного методу серед 229 п'ятирічних дітей як засобу підвищення здатності до читання. Дослідження П. Доннеллі (P. Donnelly), К. Ходжсон (C. Hodgson) і Т. Лейборн (T. Laybourne) та Л. Льюїс (L. Lewis) і К. Роулі (K. Rowley) у цьому плані схожі [349; 399; 431].

Інші науковці у своїх статтях подавали взірці видів діяльності для вчителів. Невелика кількість доступних досліджень засвідчує корисність цього методу для розвитку вербального мислення та сприяння згуртованості групи [293; 299; 353].

Хочемо зауважити, що подібний підхід до інтелектуального розвитку дитини знаходить відображення і в українській педагогіці, зокрема у дослідженнях сучасного відомого українського педагога Н. Гавриш. Разом зі

своєю колегою О. Ліннік учена розробила посібник із однойменною назвою «Філософія для дітей», який містить програму навчально-розвивального інтегрованого курсу для учнів початкової школи, методичні рекомендації щодо роботи з дітьми за відповідною програмою, а також дидактичні матеріали із прикладами цікавих уроків філософії [53, с. 25].

Українська вчена Н. Гавриш, яка займалася вивченням означеного методу, у посібнику «Філософія для дітей» зазначає, що «урок з філософії можна охарактеризувати як роботу неформальної спільноти допитливих, дослідників. Логіка розгортання процесу пізнання на занятті наближена до логіки наукового пізнання». Педагог визначає три етапи філософського заняття: постановка проблеми, діалог (полілог) та формулювання висновків. Вона також зауважує таке: незважаючи на те, що основною формою роботи на такому занятті є діалог (полілог), досвід роботи показує недоцільність використання лише діалогу (полілогу), бо це збіднює заняття, робить його нецікавим, а діти втомлюються від одноманітної діяльності. Саме тому Н. Гавриш пропонує розширювати спектр методів та видів діяльності, що збільшуватиме мотивацію та поглиблюватиме зацікавлення дітей [Там само].

При застосуванні головних методичних правил та рекомендацій щодо проведення занять з філософії Н. Гавриш вважає, що найкраще засвоюється пережите на власному досвіді, тому абстрактне поняття треба конкретизувати на життєвих прикладах, а організація співробітництва на заняттях з філософії – шлях до успіху [53, с. 27].

3. Пізнавальний розвиток у процесі вивчення природничих наук (CASE – Cognitive Acceleration through Science Education)

Британські науковці застосовують цей метод, опираючись на концепції розвитку розумових здібностей Ж. Піаже та Л. Виготського, які стверджують, що діти розвивають інтелектуальні сили поетапно, тоді, коли зазнають когнітивного конфлікту між подіями та їх поточним розумінням світу [471, с. 92; 528, с. 115].

Активною розробкою зазначеного методу займалися британські науковці Ф. Аді (P. Adey), М. Шейер (M. Shayer) та К. Єйтс (C. Yates). Його суть полягає у спеціальній методиці навчання, при якій для розвитку дитячого мислення застосовується метод конкретних подій, ситуацій, історій, що проходить у вигляді колективного обговорення, розбору й аналізу складних завдань у групі з метою їх розв'язання. Використання зазначеного методу спрямоване на навчання дітей приймати самостійні рішення, розв'язувати складні пізнавальні задачі, знаходити шляхи подолання проблем на основі аналогічних випадків тощо. Необхідність у розв'язанні складного завдання зумовлює виникнення у дитини пізнавального конфлікту, що сприяє напруженню та розвитку її розумових сил [291].

У 2002 р. вченими було проведено наукове спостереження щодо впливу програми пришвидшеного пізнавального розвитку на розвиток розумових здібностей. 300 дітей у чотирнадцяти перших класах стали учасниками експериментальної групи. Також була сформована паралельна контрольна група зі 170 дітей у восьми перших класах. В експериментальних групах проводилися попередні та підсумкові тести щодо закону збереження (наприклад, розуміння статичної властивості маси і об'єму, тобто, що зберігається така сама кількість тіста, коли воно розкачується і коли воно у кулеподібній формі) та просторового уявлення, перший з яких проходить індивідуально, а другий – колективно. Застосування програми пізнавального розвитку у процесі вивчення природничих наук базувалося на серії 29 видів діяльності, які впроваджувалися у групах з шести дітей [290, с. 12]. Метою програми було сприяння розвитку пізнавальних здібностей та заохочення до метапізнання. Результати дослідження довели, що у рамках програми в експериментальних групах порівняно із контрольними застосування зазначеного методу та проведення різноманітних видів діяльності і тестувань із використанням природничих наук мало значний вплив на розвиток розумових здібностей дітей. Більш результативним було дослідження Дж. Венвіля (G. Venville), який виявив, що на заняттях із використанням методу

пізнавального розвитку у процесі вивчення природничих наук діти частіше висловлювали і пояснювали свої думки та висували власні пропозиції [290, с. 18].

4. Парне мислення

Учені Кейт Топпінг (К. Topping) та Анжела Брайс (А. Bryce) у своєму дослідженні пропонують модель розвитку навичок мислення, засновану на практиці читання у парах. Модель відображає теорії, які наголошують на соціальній взаємодії у сприянні навчанню. Застосування методу полягає у навчанні дітей розв'язувати проблеми спільно. У ході експерименту до спільної діяльності було залучено дітей молодшого та дошкільного віку. Було проведено попереднє тестування навичок читання та мислення. Упродовж наступних 10 тижнів старші діти допомагали молодшим у розв'язанні поставлених завдань, використовуючи художню та документальну літературу для стимулювання розвитку навичок мислення. Дошкільники, яких «навчали» діти молодшого шкільного віку, при підсумковому тестуванні показали значні досягнення у розвитку розумових здібностей. Слід зауважити, що проведення експерименту з практики парного читання та розвитку мислення довело поширення позитивного ефекту такого методу лише на дітей дошкільного віку. Однак старші діти молодшого шкільного віку значної та особливо відчутної користі від таких занять у розвитку розумових здібностей не отримують [518, с. 595–621].

5. Нестандартне мислення

У 2003 р. учені Н. Дімеch (N. Dimech) та Д. Пейс (D. Pace) провели дослідження, спрямоване на впровадження програми британського науковця Е. де Боно щодо розвитку у дошкільників нестандартного мислення. Учений Е. де Боно визначає такі методи креативності та нестандартного мислення, як зосередження на проблемі, постановка складних завдань, пошук альтернативних концепцій та способів вирішення. На його думку, у прояві нестандартних рішень важливі оригінальність, швидкість і гнучкість. Вміння нестандартно мислити передбачає здатність виявляти незвичні чи унікальні здібності. Продовжуючи теорію Е. де Боно, учені Н. Дімеch (N. Dimech) та

Д. Пейс (D. Pace) доводили, що нестандартні, творчі підходи можуть мати більший успіх у розв'язанні проблем, ніж прямолінійне мислення. У процесі дослідження діти займалися виконанням підібраних за віком вправ на розв'язання проблем креативним і нестандартним способом. Вихователі досліджуваних закладів дошкільної освіти зазначили, що цей підхід сприяв зростанню у дітей упевненості та здатності до самовираження. Проте відсутність досконалої методики застосування означеного методу не дає змоги зробити висновки щодо ефективності його використання серед дітей дошкільного віку [348].

6. Гімнастика для мозку (Brain Gym)

Завершальним із шести дискретних методів є так звана «гімнастика для мозку», описана у дослідженні Дж. Харріс (J. Harris) – частині проекту під назвою «Мислячі школи, мислячі діти» (*Thinking Schools, Thinking Children*), що проводився у Норфолку [395].

Метод «гімнастика для мозку» базується на теорії та практиці освітньої кінезіології, у яких висловлюється думка, що розвиток координації тіла може сприяти пізнавальному розвитку. Тому уроки тренування мозку, як правило, короткі періоди, які проводяться перед або під час уроку, коли група виконує вправи на координацію рухів, що слугують підготовкою до концентрації або перервою від більш офіційного заняття. Результати досліджень у школах Норфолка, де в рамках проекту використовувався метод «гімнастика для мозку», довели, що вихованці продемонстрували кращу концентрацію і уважність, а також менш руйнівну поведінку. Однак моніторинг такого методу не проводився систематично [343].

Окрім перелічених вище методів навчання, одним із ефективних способів інтелектуального розвитку дитини які застосовуються у британських закладах дошкільної освіти є **метод активного навчання (*active learning strategies*)**. Згідно цього методу завдання педагога полягає в умінні створювати для дитини таке сприятливе середовище, де б вона проявляла ініціативу до навчання. Йдеться про використання у навчально-виховній роботі певного подразника,

так званої «відправної точки» (події чи тактильного досвіду), яка заохочуватиме до процесу пізнання, навчання і дослідження. Це може бути, наприклад, облаштування певної майстерні чи студії для розвитку, де дитина буде бачити різноманітні приладдя і предмети вжитку, які стимулюватимуть до того, щоб їх торкнутися, випробувати в дії, дізнатися, як вони працюють, для чого призначені тощо. Окрім цього, для ефективного пізнавального досвіду у процесі активного навчання педагог повинен забезпечити множинність вибору, щоб дитина мала змогу знайти правильне рішення та поділитися з іншими людьми власними роздумами, з'ясувати, чи правильно вона виконала завдання. За допомогою такого методу розвитку розумових здібностей дитина-дошкільник не лише розмірковує про те, чи було рішення правильним, але й навчається ділитися набутим досвідом з навколишніми. У такому сприятливому середовищі вона відчувається відкрито, не соромиться бути особливою, оригінальною та неординарною особистістю [429, с. 101].

Завдання педагога у процесі такої роботи з дітьми – правильно сприймати і підтримувати їхню діяльність, щоб вони мали змогу проявити свої особливі здібності й обдарування.

На думку британської дослідниці С. Уейті (S. Waite), важливим й ефективним засобом сприяння розвитку інтелектуального потенціалу дитини дошкільного віку є **позааудиторні заняття (*out-of-hours*)** – виховання за межами закладу дошкільної освіти. Дітям потрібен певний час для позакласної діяльності, тобто вільний час від перебування у дошкільній установі з метою уникнення надмірного перевантаження навчально-виховною програмою. При вмілому застосуванні цей метод навчання сприяє кращому розумінню особистості дитини загалом. Під час позааудиторної діяльності педагог отримує ширші можливості для підвищення інтелектуального рівня дитини-дошкільника. Це відбувається почасти через те, що традиційно дитина відчуває себе комфортніше у невимушеній, більш гнучкій атмосфері, коли вона може сама обирати, коли і чим їй займатися без дотримання внутрішнього розпорядку закладу дошкільної освіти. Таким чином, позаурочна діяльність –

це чудове джерело розвитку інтелектуальних сил дитини-дошкільника, що передбачає особистісно зорієнтований підхід до навчання [529, с. 218].

Втім, найпопулярнішою формою роботи у британських закладах дошкільної освіти є **дидактична гра**. Вчені стверджують, що гра – один із найкращих видів діяльності, адже дитина здобуває знання у ненав'язливій формі.

Слід зазначити, що важко дати єдине визначення терміна *гра* і що він розглядається як всеосяжний, який описує широкий спектр моделей поведінки, які бачать діти, взаємодіючи один з одним.

Вважаємо за доцільне розглянути різні погляди відомих науковців щодо визначення його сутності (таблиця 3).

Таблиця 3

Сутність гри у поглядах відомих педагогів та психологів

М. Бозена (M. Bozena)	Гра – це засіб, за допомогою якого діти можуть дізнатися про світ для того, щоб змінити свої уявлення про нього, а також засіб, за допомогою якого вони можуть переживати радість чи отримувати розвагу [309].
Дж. Данн (J. Dunn)	Гра – це можливість для дітей розвивати почуття власного «Я» у результаті розв'язання проблем в їхньому середовищі, що дає їм змогу поліпшити свої когнітивні навички у контексті певного культурного середовища [352].
Ф. Фребель	Гра надає дітям можливість використовувати нові накопичені знання у різноманітних ситуаціях, що, зі свого боку, стимулює їх до вибору гнучких підходів і способів мислення [376].
Е. Вуд (E. Wood),	Гра надає дітям можливість виявити різницю між фантазією і реальністю, безпекою і ризиком,

Д. Атфілд (J. Attfield)	порядком і безладдям, а також зрозуміти поняття власного потенціалу на майбутнє [312; 539].
Д. Елкінд (D. Elkind)	Гра – це життєво важливий компонент у фізичному, соціальному, емоційному та інтелектуальному розвитку дитини, який допомагає їм використовувати свою уяву [327, с. 13-14].
К. Сильва (K. Sylva), Дж. Брунер (J. Bruner)	Гра має істотно важливе значення для інтелектуального розвитку. Діти, яким дають можливість вільно грати із певними предметами (іграшками, будівельними матеріалами та іншим приладдям для розвитку) більше виявляють навички мислення та здатні до подолання проблем, ніж ті, котрим такої можливості не давали. Вони також більш цілеспрямовані й наполегливі [505, с. 161-165].
Л. Джентіле (L. Gentile), Дж. Гут (J. Hoot)	Діти, які під час гри намагаються «відтворювати історії між собою», виявляють кращі здібності до розуміння і переказування оповідань. Гра також сприяє розвитку креативності, уяви та творчого мислення. У міру дорослішання зростає варіативність їхнього мислення і видів діяльності – матеріали та предмети використовуються різноманітними способами. Ігри із символами закладають основи для розуміння написаних знаків мови та математики, а також успішного читання у майбутньому [379, с. 46-49].

Британські педагоги по-різному класифікують **види ігор**. Одні науковці виділяють:

- фізичну гру;
- ігри з будівельними іграшками;

- маніпулятивні ігри (настільні, головоломки, вирізання);
- ігри з природними будівельними матеріалами;
- ігри із використаними матеріалами (які були у вжитку);
- творчі ігри.

Інші вчені пропонують таку класифікацію:

- діяльнісні ігри (маються на увазі рухливі ігри). Сюди входять ігри з водою та піском, а також ігри на відкритому повітрі;
- творчі ігри (малювання, вирізання, ліплення, вишивка, збирання мозаїки);
- маніпулятивні ігри (робота з будівельними матеріалами (дерев'яними блоками), конструкторами, «пазлами»).

Зустрічаються також інші класифікації:

- ігри-драматизації;
- фантазійні ігри;
- ігри-пантоміми;
- рольові ігри [326; 401 ; 449].

Існує багато типів ігор, якими займаються діти дошкільного віку. Поступово, у міру їхнього зростання та дорослішання, ігрова діяльність видозмінюється і ускладнюється. Ігри не еволюціонують суто з однієї категорії в іншу. Кілька їхніх типів можуть використовуватися одночасно. Через спостереження та участь у дитячій грі педагоги отримують певне уявлення про дитяче мислення та розвивальні здібності.

У британській педагогіці розрізняють такі категорії ігор для дітей дошкільного віку:

- **одиначна гра** – гра поодиноці з предметами та уявленнями;
- **паралельна гра** – гра пліч-о-пліч, іноді мов у дзеркальному відображенні один одного, іноді практикуючи різноманітні види діяльності з тими ж матеріалами;
- **спільна гра** – гра у співпраці з іншим або групою, яка об'єднана спільною метою чи проблемою; обмін ідеями, матеріалами та ролями;

– **вільна самостійна гра** – гра з предметами чи уявленнями, поодиноці або з іншими, з підтримкою дорослого (тільки якщо цього вимагають учасники ігрової діяльності);

– **сенсомоторна гра** – дослідження властивостей об'єктів використовуючи як сенсорну, так і фізичну діяльність, наприклад, розминання і розкачування глини, сипання піску, лиття води або виготовлення скульптур із пап'є-маше;

– **будівельна гра** – виготовлення споруд і витворів, використовуючи різноманітні предмети і матеріали, які можуть бути зібрані різними способами, наприклад, будівництво гаража для іграшкових автомобілів і вантажівок з набору дерев'яних кубиків або Лего;

– **драматична гра** – вдавання, рольова гра, наслідування і розігрування ситуацій про почуття, події, людей і тварин, наприклад, використання мови і жестів вдаючи батька, продавця у магазині або лікаря у лікарні;

– **знакова (символічна) гра** – зображення певних об'єктів, дій і подій, подумки або використовуючи знаки і символи. У міру дорослішання, діти використовують такі предмети, як блоки або картонні коробки, які набагато менше реалістичні за формою і функцією від предмета, який дитина хоче зобразити символічно. Знакова (символічна) гра поєднує в собі будівельну і драматичну гру;

– **гра з використанням великої моторики** – залучення дітей до діяльності, яка вимагає використання великих м'язів. Проводиться найчастіше назовні. Цей тип гри може поєднувати у собі драматичну гру та біг, скелелазіння та/або катання на транспортних засобах [440, с. 22].

Наше дослідження доводить, що у британській освіті для інтелектуального розвитку дитини використовуються «інфузійні» та «дискретні» методи навчання (філософія для дітей; колективне, парне, нестандартне мислення; пізнавальний розвиток у процесі вивчення природничих наук; мозковий штурм).

Цікавим є використання методу «контрафактивного» мислення, який можна успішно використовувати на практиці закладів дошкільної освіти як новий спосіб інтелектуального розвитку в українській педагогіці.

У результаті проведеного дослідження доходимо висновку, що найпопулярнішою формою діяльності дошкільника у закладах дошкільної освіти Великої Британії є гра. Вона справляє позитивний вплив на розвиток розумових здібностей дитини як засіб не лише інтелектуального, але й фізичного й творчого розвитку.

2.4. Використання позитивного британського досвіду інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку в Україні

В умовах сьогодення важливою є гармонізація української освіти та європейських стандартів, оскільки заявлені, декларовані процеси інтеграції і глобалізації відбуваються об'єктивно в українському соціумі, і ми мусимо визначитися з європейським вектором розвитку, розробити відповідний педагогічний інструментарій, зокрема той, який стосується дошкільного виховання загалом та розумового розвитку дитини зокрема.

Ці європейські стандарти передбачають перетворення освіти людини на процес, що триває все життя; формування її нового змісту; розширення можливостей та засобів інклюзивної освіти; кардинальної зміни парадигми української освіти від авторитаризму до гуманізму і демократії; пильної уваги до освіти та розвитку кожної окремої особистості з урахуванням її життєвої траєкторії розвитку. Саме у цьому сенсі дошкільна освіта має особливе значення, бо стартові можливості дитини на початку її системного шкільного навчання визначатимуть характер життєвого поступу та відповідну життєву траєкторію [186, с. 355].

В умовах інтеграції у європейський освітній простір актуальність використання досвіду зарубіжних країн у системі української освіти є безсумнівною. Активізація міжнародної співпраці та постійні технологічні зрушення у Європі і світі вимагають незмінного пошуку вдосконалення освітньої системи в Україні. Застосування перевірених часом освітніх методик у вітчизняній системі освіти та виховання не заперечують потреби інноваційних систем та технологій.

У цьому контексті не зайвим буде запозичення корисного досвіду Великої Британії, як країни, що за останні десятиліття зарекомендувала себе однією із передових у галузі освіти і виховання. Втім, британська система освіти, дошкільна зокрема, пройшла чималий та нелегкий шлях розвитку зі своїми перевагами та недоліками. У зв'язку з цим вважаємо за необхідне порівняти її з українською.

Початок ХХІ ст. ознаменувався для України, як і для цілого світу, значними змінами не лише в політичному, економічному, суспільному житті, але й освітньо-культурному полі. Сучасний соціум вимагає людини, яка могла б і вміла орієнтуватися у величезній кількості тієї інформації, яка з'являється під впливом технологічної революції, що відбувається в сучасному суспільстві. Людина з раннього віку повинна володіти такими компетентностями, які дадуть їй можливість не лише вміти користуватися цією інформацією, але і пристосуватися психологічно, соціально, емоційно та фізично до тих нових навантажень, ризиків і викликів, які очікують її у житті. Вибір європейської стратегії розвитку українського суспільства – це, звичайно, прогресивний напрям, рух до свободи, незалежності, соціального розвитку, але він вимагає від кожної людини особливих зусиль. Тому питання дошкільної освіти розглядаються сьогодні чи не всіма європейськими країнами як важливі і такі, що потребують нового, нестандартного, інноваційного погляду і розвитку. Вивчення британського досвіду дошкільного виховання дає нам підстави говорити про те, що існують як вічні цінності, які детермінують цей процес, так і з'являються нові, що зумовлені інноваційністю сучасного розвитку.

Питання розумового розвитку дитини дошкільного віку завжди було в полі уваги як зарубіжних, так і українських педагогів та психологів. Вони розв'язувалися по-різному. Мова йшла про особливе інтелектуальне навантаження дитини дошкільного віку, про важливість дидактичної готовності дитини до майбутнього шкільного навчання, проте превалює думка про важливість і незмінність природовідповідного розвитку дитини-дошкільника. Як британські, так і українські вчені наголошують на цінності дитини і дитинства, вказуючи, що кожна – індивідуальність, а тому застосувати єдиний універсальний педагогічний інструментарій задля її розумового, інтелектуального чи когнітивного розвитку неможливо. Тому дошкільна педагогіка і сьогодні перебуває на шляху пошуку тих способів, які б не тільки найкраще задовольняли розвиток окремої дитини, а й сприяли її майбутньому входженню в соціум.

У системі британської дошкільної освіти розумове виховання посідає чільне місце, важливим завданням є виховання гармонійної, здорової особистості, а ключовим – інтелектуальний розвиток, який британські педагоги розглядають як розвиток мовлення, грамотності, елементарних навичок письма, математичних уявлень, прилучення до трудової діяльності.

Сучасні вчені наголошують, що здоров'я дитини – психічне, фізичне, моральне – є запорукою інтелектуального розвитку і застерігають від тих негативних тенденцій, які з'являються у сучасному світі щодо тотального використання засобів масової інформації, гаджетів, інших технічних засобів, які часто несприятливо впливають на дитину дошкільного віку.

Освіта у сучасному світі має нададаптивний характер і покликана готувати людину до сприйняття сьогодення, яке дуже стрімко змінюється, вимагаючи особливих енергетичних, психічних, духовних, фізичних затрат і підготовки до майбутнього. Усвідомлюючи відповідальність освіти за життя та здоров'я людини, вчені застерігають: «...ми повинні вчити молоде покоління виживати в екстремальних соціально-економічних умовах, але й виховувати у нього своєрідну культуру існування у світі, в суспільстві, включеному не тільки до глобальних «земних», але й космічних, всесвітніх процесів» [262, с. 160].

Деякі вчені вважають освіту найбільш консервативною складовою життя сучасного соціуму: «Водночас національні освітні системи, незважаючи на окремі ініціативи і проекти, залишаються ізольованими і найбільш ригідними елементами сучасної цивілізації.... Реформи у цій сфері перетворюють лише речові компоненти, тобто форму освіти (її зміст, методи, засоби, цілі, програми, алгоритми тощо), не торкаючись, по суті, її «людського виміру» – людей, залучених до освітніх процесів. Системи освіти ігнорують проблеми і виклики світу, що глобалізується» [227, с. 6].

Питання сутності інтелектуального, когнітивного розвитку завжди було актуальним для педагогів. Британські наукові джерела визначають інтелектуальний розвиток, як вміння людини мислити, порівнювати, співвідношувати, обмірковувати, осмислювати, аналізувати, включати певні

факти, явища і поняття до системи, і на цьому ґрунті формувати цілісний світогляд людини з раннього віку. Британські вчені П. Тассоні (P. Tassoni), К. Бейт (K. Beith) та Г. Елдрідж (H. Eldridge) вказують на те, що без інтелектуального розвитку людина не може прийти до розуміння навколишнього середовища, а ранній його початок є запорукою успіху цього процесу, оскільки саме в сенситивні періоди, притаманні дошкільному віку, інтелектуальний розвиток може відбуватися найоптимальнішим шляхом [457].

Принагідно зауважуємо, що диференціація сутності понять «інтелектуальний», «розумовий», «когнітивний» розвиток – процес цікавий і необхідний для окремого дослідження. Найбільше британська психолого-педагогічна наука послуговується терміном «когнітивний» розвиток, маючи на увазі власне зміну і удосконалення інтелектуальних здібностей дитини у процесі її загального розвитку.

Значимим і важливим для української системи освіти є всесвітньовідомі концепції українських педагогів, які розробили теорію «розумового», «інтелектуального» розвитку. До них ми відносимо Л. Виготського, О. Запорожця, Г. Костюка, О. Лурію, О. Скрипченка тощо.

Розвиток людини трактується ученими як розгорнутий у часі процес кількісних та якісних змін в організмі та психіці, її мисленні, почуттях і поведінці, що є результатом біологічних процесів в організмі та впливів навколишнього середовища [35].

Сучасні українські вчені активно розробляють проблему інтелектуального розвитку людини з раннього віку, наголошуючи, що сучасний стан суспільства вимагає інших підходів до цієї проблеми, перегляду тих стандартів, які існували ще десять-двадцять років тому у зв'язку зі зміною суспільного вектору розвитку. Зокрема, О. Вишневський вказує, що «головна передумова розвиваючого навчання полягає в тому, щоб кожна дитина працювала на межі своїх можливостей і ставила перед собою складніші, вищі цілі, що досягається шляхом широкого застосування навчальних задач. Розвиток починається там, де закінчуються знання, уміння і навички» [46, с. 103].

Т. Поніманська також активно вивчає проблему інтелектуального розвитку і визначає його сутність та завдання власне в дошкільному віці. На її думку, «темپ розумового розвитку в дошкільному віці значно вищий порівняно з пізнішими віковими періодами, а допущені в цей час помилки у вихованні важко подолати в майбутньому».

У дошкільному віці дитина опановує основи уявлень і понять, які надалі визначають успішність розумового розвитку. Діти можуть пізнавати не лише зовнішні якості предметів і явищ, а і їх внутрішні, суттєві зв'язки й відношення. У них починають формуватися абстрактне мислення, узагальнення тощо» [199, с. 185].

Необхідність і специфічність в інтелектуальному розвитку дитини-дошкільника трактує Н. Гавриш, визначаючи, що його не можна розглядати як окремо взятую категорію, цей процес слід здійснювати з раннього віку.

Проте найбільш цінним, на наше переконання, в авторській позиції Н. Гавриш є цілісність у підході до дитини, трактування її суб'єктом освітнього процесу: «Процес осмислення і присвоєння дитиною інтелектуальних, культурних, духовних цінностей людства не відбувається механічно за формулою: «вихователь дає – дитина бере». Щоб не сталося «зубожіння душі при збагаченні інформацією» (вислів О. Леонтьєва), треба щоб дитина виявляла себе суб'єктом діяльності, зокрема, процесу пізнання» [53, с. 10].

Визначаючи специфіку інтелектуального розвитку дитини, британські вчені доводять, що пізнавальний або інтелектуальний розвиток – це процес, під час якого вона пізнає, мислить, розвиває думки і уявлення. У їх наукових студіях стверджується, що інтелектуальний розвиток – це лише один із напрямів розвитку, і з цим погоджуються українські вчені. Під час розумового розвитку дитина поступово розширює і поглиблює свої знання на основі власних вражень, досвіду і переживань. Хочемо зазначити, що під час інтелектуального розвитку не лише поглиблюються і розширюються знання окремої особистості, але й формується певний досвід людини, який стосується і інтелектуальної сфери, і духовної, моральної, психологічної, фізичної та ін.

Тому тут слід обґрунтувати проблему цілісності становлення особистості. Вказуємо на те, що розумовий розвиток, інтелектуальний розвиток, розвиток пізнавальної сфери особистості не може трактуватися як самоціль і не може відбуватися автономно від загального розвитку людини. Мова йде про психічний, фізичний, духовний, моральний, соціальний розвиток особистості. Всі ці напрями тісно пов'язані між собою, чинять певні взаємовпливи і, у такий спосіб, творять цілісну особистість з її уявленнями про навколишній світ, саму себе, формують здатність здійснювати процес життєтворення.

Обґрунтовуючи особливості інтелектуального розвитку дитини-дошкільника крізь призму дошкільної освіти Великої Британії та відповідні паралелі з українським дошкіллям, слід наголосити ще на одній важливій позиції, яка безпосередньо стосується успіху розумового розвитку дитини у період дошкілля. Мова йде передовсім про становлення особистості і ті субпроцеси, які його супроводжують. Маємо на увазі навчання, виховання та розвиток і наголошуємо, що вони повинні бути рівноважливими й необхідними складовими процесу становлення особистості у дошкільний період. Цілісність і гармонія цих субпроцесів є запорукою не лише становлення дитини-дошкільника, але й її комфортного світовідчуття. Будь-які спроби розчленування цієї цілісності, реалізації відокремленого навчального, виховного чи розвивального процесу неприпустимі у дошкільному дитинстві, як і в наступному періоді життя людини і заздалегідь приречені, на нашу думку, на невдачу. Збалансованість і гармонія цих трьох субпроцесів, тобто навчання, виховання і розвитку, особливо важливі в дошкільному віці з огляду на те, що відбувається різкий перехід від дитячої гри до необхідності організованого навчання, яке в сучасних умовах відбувається у ранньому віці. Діти ідуть до школи з шести років, а цілеспрямована і системна підготовка починається уже в чотири- або п'ятирічному віці. Сприймання величезної кількості інформації, інтелектуальне перевантаження дитини, її безпосереднє спілкування з навколишнім світом, наявність великої кількості технічних засобів для дошкільного виховання дитини, як правило, негативно відбивається на процесі

її становлення. Перенесення акцентів із розвивального і виховного аспектів на навчальний, який загалом передбачає засвоєння величезної кількості інформації і не підлягає систематизації з огляду на нерозвиненість абстрактного мислення дитини та її малий життєвий досвід, загрожує не лише втратою інтересу до навчання і розширення власної інтелектуальної сфери, але й часто суттєво погіршує стан здоров'я дитини. На жаль, сьогоденні дослідження свідчать про те, що перевантаження дитини навчальною інформацією, непомірковане ставлення до кількості і якості інформації, яка презентується дошкільникам, негативно впливають на стан їх здоров'я. Дітей із погіршеним здоров'ям стає все більше, як і тих, що мають особливі освітні потреби. Збільшення навчального навантаження категорично не може відбуватися за рахунок виховання і розвитку. Проте, вважаємо, що інтелектуальний розвиток цілком може реалізуватися засобом спілкування, пізнання природи, соціалізації особистості, ігрової діяльності, фізичної праці, розваг та ін.

І українські, і британські вчені єдині в позиції, що інтелектуальний розвиток повинен відбуватися засобом спілкування, гри, роботи в команді, а також організованої навчальної діяльності. Чимало видів діяльності, які спеціально розраховані на дітей дошкільного віку, спрямовуються на те, щоб стимулювати розумові здібності дошкільників, готувати їх до активної свідомої участі в навчальному процесі. Той величезний обсяг інформації, з яким дитина зустрічається в ранньому дитинстві, не повинен дисонувати з її загальним життям, а має вписуватися у процес її соціалізації чи в сім'ї чи в закладі дошкільної освіти.

Українські вчені наголошують на суперечності, яка з'являється в час дошкільного дитинства, проте складно долається сучасним освітнім українським простором, – «старий педагогічний інструментарій (традиційні форми, методи, засоби, прийоми навчання) не може бути адаптованим до великої кількості інформації, в освіті використовується і старий спосіб – спонукання дітей до засвоєння тих знань, які пропонуються навчальними програмами. Останні постійно ускладнюються, накопичуючи інформацію

кількісно і не даючи можливості дитині розвиватися вільно, за власною життєвою траєкторією. Зменшення питомої ваги виховання, розвитку і соціалізації зумовлюється перенесенням акцентів на навчання, а точніше – засвоєння інформації. У цьому випадку гармонійний розвиток особистості дитини неможливий» [186, с. 367].

З огляду на вищесказане, аналіз українського і британського досвіду інтелектуального розвитку дитини-дошкільника дає нам підставу стверджувати, що гармонійний розвиток є запорукою успішного становлення особистості дитини, неврахування гармонії субпроцесів навчання, виховання і розвитку негативно впливає на інтелектуальний, розумовий, когнітивний розвиток дитини-дошкільника, розвиток її пізнавальних потреб та формування відповідних життєвих компетенцій.

Як британські, так і українські педагоги наполягають на тому, що в умовах сьогодення домінантою має стати власне дитина з індивідуальними особливостями. Українські дослідники вказують, що найдосконаліші парадигми, концепції, інноваційні методики не матимуть сенсу і не досягнуть мети, якщо будуть орієнтовані на суспільні, державні, глобальні чи інші чинники, без врахування потреб, можливостей, інтересів, обставин життя і стану здоров'я окремої дитини. Сучасні суспільні обставини мають неоднозначний характер і створюють особливо складну суперечність, яка особливо чітко проглядається у період дитинства: з одного боку – комфортне, інтегроване, інформаційно та матеріально забезпечене суспільство, а з іншого – життя, яке вимагає особливо великих енергетичних затрат, порушення гармонії людини і природи, тотальне перевантаження дитини навчальною інформацією, позбавлення її можливості фізичного розвитку через регламентованість занять уже в дитячому садку тощо [186, с. 354].

Звідси логічно випливає важливість і необхідність врахування принципу природовідповідності окремої особистості. При дисбалансі морального, духовного, фізичного, психічного, розумового розвитку спостерігається негативна тенденція чи то погіршення здоров'я дитини, чи то зміни в її

соціальному статусі сприймання світу, тому чимало українських вчених наголошують на важливості принципу природовідповідності, посиляючись на класичні зразки української педагогіки. Зокрема С. Русова, В. Сухомлинський, М. Стельмахович, К. Ушинський та чимало інших педагогів-практиків та теоретиків вказували на важливість природовідповідного розвитку дитини, гармонії людини з природою, тісного її контакту, що цілком стосується інтелектуального розвитку дитини-дошкільника, оскільки сприймання нею світу крізь призму монітора, комп'ютера та інших гаджетів є менш вдалим і успішним, ніж у безпосередній близькості до природи. Це зумовлено тим, що включаються зовсім інші групи аналізаторів для сприймання довкілля. Якщо найдосконаліші технологічні методики вимагають включення, як правило, лише зорового і слухового аналізаторів, то безпосередній контакт з природою, оточенням передбачає залучення, крім названих, також нюхового, смакового, тактильного аналізаторів, а також кінестетичних відчуттів. Саме тому гармонія з природою, усвідомлення людиною себе її невід'ємною частиною є запорукою успіху не лише розумового розвитку особистості, але й передовсім її здоров'я і комфортного відчуття.

Для цілісного, повного, системного і найкращого сприйняття навколишнього світу необхідне використання максимальної кількості аналізаторів, які мають особливе важливе значення як для психічного, так і для фізичного і розумового розвитку особистості дитини. До них ми відносимо:

- слухові (дають людині змогу відчувати звуки);
- зорові (сприяють сприйманню навколишнього світу за допомогою зору);
- тактильні (формують уявлення про міру рівності та рельєфності поверхні предметів, яку можна відчутти під час дотику);
- больові (сигналізують про певні порушення в організмі, хвороби і, як правило, засобом болю викликають захисну реакцію);
- температурні відчуття (холоду, тепла);

- вібраційні (сигналізують про вібрацію предмета, однак органу вібраційного чуття поки що не знайдено);
- нюхові (дають можливість відчутти запах і за його допомогою оцінити приналежність до явища, предмета тощо);
- статичні, або гравітаційні (формують уявлення про положення нашого тіла в просторі – лежання, стояння, сидіння, рівновагу, падіння);
- кінестетичні (контролюють рухи та стани частин тіла – рук, ніг, голови, корпусу);
- органічні (своєрідний засіб для сигналізування про різноманітні стани організму – спрагу, голод, втому, біль тощо) [186, с. 371–372].

Як українські, так і британські вчені відзначають, що розвинути ці відчуття засобом сучасних інформаційних технологій практично неможливо. Це можна забезпечити природовідповідним шляхом розвитку дитини – засобом гри, безпосереднього контакту з природою, прилученням до різноманітних видів діяльності.

Питання інтелектуального розвитку дитини-дошкільника відображено у чинних програмах та інших документах Великої Британії. Вони мають і них враховано також специфіку інтелектуального розвитку для різних регіонів країни, найбільш суттєві ознаки інтелектуального розвитку дошкільника. Найперше він спрямований на розвиток емоційної, особистісної, соціальної сфер, акцентується увага на розвитку комунікативних та мовленнєвих навичок. Інтелектуальний розвиток спрямовується на здобування знань про навколишній світ. Він також повинен сприяти розвитку естетичного сприйняття довкілля. У чинних програмах, зокрема у «Програмі удосконалення» (*Curriculum for Excellence*), «Програмі від донатального періоду до трьох років» (*Pre-birth to Three*) акцентується особливість використання різноманітного педагогічного інструментарію та реалізації завдань інтелектуального розвитку дитини-дошкільника. Мова йде про специфічність форм, засобів, які використовуються у дошкільних закладах з метою когнітивного, пізнавального розвитку дитини, а

також вказується на форми організації такої діяльності – там діти займаються малюванням, образотворчим мистецтвом, співами, хореографією, різноманітною ігровою діяльністю, і, звичайно, оволодівають у процесі цієї діяльності елементарними інтелектуальними навичками лічби, мовними, комунікативними, вчать розрізняти величини, розвивають часові і просторові уявлення тощо. Все це сприяє інтелектуальному розвитку дошкільника.

Також наголошуємо, що у Великій Британії інтелектуальний розвиток дитини-дошкільника базується на співпраці, взаємній діяльності, доступності, гнучкості і партнерстві усіх інституцій дошкільної освіти.

Подібні процеси відбуваються і в Україні. Зміст інтелектуального виховання дитини-дошкільника відображений, головне, у Базовому компоненті дошкільної освіти України (2012).

Інваріантна складова формується на державному рівні і є обов'язковою для закладів освіти різних типів і форм власності, що забезпечують реалізацію завдань дошкільної освіти. Інваріантну складову змісту дошкільної освіти систематизовано за освітніми лініями: «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина в природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини».

У програмі розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» (2013) основний програмовий зміст упорядковано за розділами: «Фізичний розвиток», «Пізнавальний розвиток», «Мовленнєвий розвиток», «Художньо-естетичний розвиток», «Ігрова діяльність», «Трудова діяльність».

У 2012 р. з'явилася регіональна програма розвитку дітей дошкільного віку «Українське дошкілля», авторами якої є О. Білан, Л. Возна, О. Максименко.

Окремий розділ – «Старший дошкільний вік» (6-й рік життя) – акумулює інформацію для педагога щодо організації навчання, виховання та розвитку дитини-дошкільника на етапі підготовки до школи.

У програмі «Українське дошкілля» введено такі специфічні для дошкільної освіти напрямки роботи, як «Основи правової культури», «Духовне виховання», «Основи економічної культури».

Також важливими для визначення змісту інтелектуального розвитку дитини-дошкільника в українському освітньому полі є й інші програми. Це – «Впевнений старт», «Українське дошкілля», «Дитина», «Я у світі» та низка інших програм. До них ми відносимо різноманітні традиційні, інноваційні, альтернативні, комплексні, парціальні програми, які є у розпорядженні українських педагогів-дошкільників.

Традиційні програми відображають усталені погляди і підходи щодо змісту та педагогічного інструментарію дошкільної освіти, зокрема підготовки дітей до школи.

Інноваційні програми реалізують сучасні підходи, які детермінуються суспільним розвитком й особистісними потребами дитини.

Альтернативні програми відрізняються оригінальністю, нестандартністю, нетрадиційністю концептуальних засад. Проте вони також мають бути зорієнтовані на дотримання вимог Базового компонента дошкільної освіти.

Комплексні програми розробляються відповідно до Базового компонента дошкільної освіти і відображають комплекс розвивальних, виховних, навчальних функцій і змістових напрямів організації життєдіяльності у межах вікової компетентності дітей до 6 (7) років.

Існують також парціальні програми, які поглиблено відображають один або кілька змістових компонентів, напрямів, видів діяльності, ліній розвитку тощо. Серед парціальних освітніх програм слід відзначити:

«Радість творчості», програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку (авт. – Р. Борщ, Д. Самойлик);

«Скарбниця моралі», програма з морального виховання дітей дошкільного віку (авт. – Л. Лохвицька);

«Про себе треба знати, про себе треба дбати», програма з основ здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей віком від 3 до 6 років (авт. – Л. Лохвицька);

«Казкова фізкультура», програма з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку (авт. – М. Єфименко);

«Грайлик», програма з організації театралізованої діяльності в закладі дошкільної освіти (авт. – О. Березіна, О. Гніровська, Т. Линник);

«Граючись вчимося. Англійська мова», програма для дітей старшого дошкільного віку, методичні рекомендації (авт. – С. Гулько, Л. Гусак, З. Лещенко).

Спеціальні програми, на відміну від загальних, призначені для закладів дошкільної освіти і груп компенсуючого типу. Вони зорієнтовані на виконання основних вимог Базового компонента дошкільної освіти та реалізацію завдань інклюзивної освіти.

Експериментальною називається програма в період її апробації на предмет доцільності використання.

Усі вищезазначені програми спрямовуються на те, щоб забезпечити повноцінний гармонійний розвиток дитини-дошкільника, і вони не визначають інтелектуальний розвиток як пріоритетне завдання українського дошкілля, хоча вважають його важливим у процесі становлення особистості. Зазначимо також, що в українському дошкільному освітньому полі є спеціальні школи, клуби, об'єднання або інші інституції, які спрямовані на ранній інтелектуальний розвиток дитини, проте погляди на ранню інтелектуалізацію дитини в науковому просторі України і Великої Британії різняться. Значна частина педагогів указують, що розвиток повинен бути гармонійним, про що йшлося вище. Лише окремі вчені акцентують увагу на пріоритетності інтелектуального розвитку, його особливій важливості і необхідності розвивати інтелектуальні можливості дитини з раннього віку. Принагідно акцентуємо увагу також на концепції «Нової української школи». Хоча вона спрямована на початкову і середню ланки освіти, проте дитина туди потрапляє зі дошкільної освіти, і ті знання, вміння, компетентності, якими вона оволоділа в дошкільному віці, безумовно, є вагомим підґрунтям наступного системного навчання у школі. Ключовими компетентностями «Нової української школи» називають:

1. Спілкування державною мовою.
2. Спілкування іноземними мовами.
3. Математична грамотність.
4. Компетентності в природничих науках і технологіях.
5. Інформаційно-цифрова компетентність.
6. Уміння навчатися впродовж життя.
7. Соціальні і громадянські компетентності.
8. Підприємливість.
9. Загальнокультурна грамотність.
10. Екологічна грамотність і здорове життя.

Звичайно, в кожній з цих компетентностей прослідковується вага компонента інтелектуального розвитку, бо спілкування, математична грамотність, компетентності в природничих науках та інші неможливі без інтелектуального, пізнавального, когнітивного розвитку дитини. Саме тому вважаємо інтелектуальний розвиток дитини важливою, проте рівною з іншими складовою загального розвитку.

Підтвердження істинності нашої позиції щодо гармонійного розвитку дитини-дошкільника є наукова позиція британських вчених щодо розвитку. Визначаючи основні цілі виховання дошкільників, британські вчені Ф. Тейлор (P. Taylor), Г. Ексон (G. Exon), Б. Холлі (B. Holley) та інші здійснили дослідження, яке підтверджує, що основною метою розвитку дитини-дошкільника є соціальне виховання [509]. Інтелектуальний розвиток – це лише складова, проте незаперечно важлива, і перелік найважливіших компонентів розвитку з позиції названих учених подається в такій послідовності: соціально-емоційний розвиток, інтелектуальний розвиток, створення оптимального переходу з домашнього оточення до навчання у школі, естетичний розвиток, фізичний розвиток.

Вище ми говорили про компетентності особистості, якими вона повинна оволодіти в навчально-виховному процесі. Подібно до цього у Великій Британії вчені акцентують увагу на необхідності надання особистості якісної дошкільної

освіти. Освітні програми базуються на певних основних напрямках, до яких належать естетичний, творчий розвиток особистості, гуманістична і соціальна розвиненість людини, розвиток мовлення, грамотності, елементарних математичних навичок, фізичний розвиток, розвиток знання і розуміння світу у науковому та технологічному руслі, духовний і моральний розвиток.

З цього можна резюмувати, що погляди українських і британських педагогів щодо інтелектуального розвитку є подібними в багатьох позиціях. Це стосується:

- гармонійності, природовідповідності і культуровідповідності загального розвитку особистості,
- важливості оптимального добору та використання у процесі інтелектуального розвитку дитини різноманітних засобів і форм виховання,
- необхідності цілісності виховного процесу,
- пошуку оптимальних шляхів для використання і гармонізації ігрової, трудової, навчальної діяльності дітей дошкільного віку,
- ідеї, що інтелектуальний розвиток опирається на гармонію різних напрямів виховання і не повинен дисонувати з моральним, духовним, фізичним, трудовим та іншими напрямками загального розвитку особистості.

Тому такі позиції українських і британських вчених становлять те наукове підґрунтя, яке вказує на подібність наукових позицій і визначає основні пріоритетні напрями реалізації як завдань інтелектуального розвитку дитини-дошкільника, так і формування цілісності освітнього процесу з огляду на потреби окремої особистості та ті виклики і ризики суспільства, які складаються в умовах сьогодення.

Отже, питання інтелектуального розвитку особистості як у світовому, зокрема британському, так і в українському освітньому просторі актуалізуються сьогодні з огляду на низку причин, найвагомішими з яких є:

- зміна суспільної парадигми освіти крізь призму глобалізації, технологізації, розширення цифрових технологій, розробки програм штучного інтелекту у його різноманітних варіантах;

- значна консервативність чинних систем освіти, які, як правило, відстають від науково-технічного прогресу і послуговуються застарілим педагогічним інструментарієм для реалізації завдань інтелектуального розвитку дитини;

- недостатньої кількості наукових досліджень, які б презентували когнітивний, пізнавальний розвиток дитини дошкільного віку з огляду на ті процеси, які відбуваються у суспільстві і накладають відбиток на навчання, виховання й розвиток як цілісної системи, що перебуває під суттєвим і постійним впливом змінного і суперечливого суспільного онтогенезу;

- недостатньої підготовленості педагогів-дошкільників до роботи з поколінням дітей, які ростуть і розвиваються у цифровому глобалізованому світі, з раннього віку знайомляться з новітніми засобами (комп'ютери, ноутбуки, різноманітні гаджети) й успішно володіють і маніпулюють ними;

- невміння чи неможливість застосування у навчальному процесі сучасних винаходів науки і техніки з метою ранньої адаптації дітей до них задля реалізації завдань пізнавального, інтелектуального, когнітивного розвитку особистості;

- неусвідомлення значною частиною суспільства, зокрема педагогами і батьками, ризиків сучасного суспільного розвитку, коли перенесення акцентів на форсований інтелектуальний розвиток дитини насправді шкодить її здоров'ю і самопочуттю.

З огляду на сказане вище констатуємо, що потрібні реальні, науково обґрунтовані й апробовані на практиці проекти та освітні моделі, які не лише відображали б суспільний прогрес, але й могли бути успішно адаптованими до окремої особистості – чи то обдарованої дитини; чи то дитини з особливими освітніми потребами; чи тієї, яка перебуває в діапазоні норми свого вікового розвитку.

Важливою і необхідною сьогодні є також система підготовки педагогічних кадрів, які реалізуватимуть завдання дошкільної освіти, зокрема у царині інтелектуального розвитку дитини. Такий педагог має бути здатним підготувати дитину до життя у цифровому світі, навчити її жити у світі новітніх інформаційних мереж, реалізувати такий освітній стандарт, який, з одного боку, забезпечив би повноцінний розвиток, а з іншого, максимально бережно поставився би до збереження здоров'я особистості – духовного, морального, фізичного, психічного, соціального тощо.

На часі сьогодні розробка стратегічних програм розвитку дошкільної освіти, а прогресивний світовий досвід щодо цього питання, зокрема британський, має слугувати засобом для створення досконалих дитиноцентрованих, природо- і культуровідповідних систем дошкільної освіти, яка перманентно перебуває у цифровому, інформаційному, високотехнологічному світі.

Висновки до другого розділу

Англійська система освіти та виховання зарекомендувала себе однією зі зразкових, тому вважаємо, що досвід її традиційних методик буде корисним у практичному застосуванні в українській системі освіти.

З проведеного дослідження можна зробити висновок, що в Британії, як і у багатьох інших європейських країнах, серед найважливіших чинників інтелектуального розвитку дитини постає проблема вроджених та набутих якостей. Результати досліджень доводять, що єдиної думки щодо переваги природи чи виховання у розвитку розумових здібностей дитини немає. Тому слід враховувати обидві точки зору. У процесі вивчення проблеми спадковості впливає такий важливий фактор впливу на інтелектуальний розвиток дитини, як сімейне оточення. Британська система освіти спрямована на плідну співпрацю з родинами. Батьки – це найперші вчителі та вихователі, які впливають на розумове виховання. Другими вчителями у житті малюків вважаються вихователі та педагоги закладів дошкільної освіти, які разом з батьками створюють доброзичливе середовище та найсприятливіші умови для їхнього інтелектуального розвитку. Не менш важливими чинниками розвитку розумових здібностей дитини-дошкільника у британській системі виховання вважаються культурні та гендерні відмінності, дошкільна етика, стимулювання і стан здоров'я. Серед засобів розвитку розумових здібностей дошкільників слід виокремити засоби масової інформації, різного роду гаджети, книги, ігри тощо.

З огляду на проведене дослідження можемо зробити висновок, що використання інформаційно-комунікативних технологій у дошкільній освіті сприяє підвищенню якості освітнього і виховного процесу. Дошкільнята отримують сучасні знання, вчать користуватися сучасним обладнанням, розширюється можливість їх доступу до інформаційних ресурсів, поглиблюються інтелектуальні знання, удосконалюються вміння користуватися технологічними та побутовими приладами, розвиваються певні навички роботи на комп'ютері, розширюються творча фантазія й уява, підвищується активність і допитливість. Уважаємо, що впровадження та застосування у закладах

дошкільної освіти ІКТ є позитивним чинником всебічного розвитку дітей, сприяє оптимізації освітнього процесу. Наголошуємо також, що педагоги закладу дошкільної освіти та батьки повинні усвідомлювати ризики від неконтрольованого користування гаджетами.

Одним із напрямів інтелектуального розвитку дитини-дошкільника у британських закладах дошкільної освіти є розвиток елементарних уявлень. Формування первинних математичних навичок повинно здійснюватися майже з народження, починаючи з сімейного оточення. Розвиток математичних умінь важливе при підготовці дитини до школи для кращої адаптації до шкільного навчального процесу. Засвоєння математичних умінь не однакове у дітей одного віку, відбувається у різному порядку та відрізняється за віковими категоріями.

Крім цього, позитивно впливає на інтелектуальний розвиток дитини гра як засіб не лише інтелектуального, але й фізичного і творчого розвитку. Найпродуктивнішим способом формування інтелектуального розвитку дитини-дошкільника виступає ігрова діяльність, у процесі якої вона найкраще проявляє свої здібності, адже постійно перебуває у пошуку нових занять та виконує нові завдання. У дошкільний період діти виявляють надзвичайну активність, прагнуть звертати на себе увагу, невпинно чимось займатися, відчують постійну потребу пізнавати щось нове, тому їм потрібно давати простір для розвитку потенційних можливостей.

У британських закладах дошкільної освіти активно застосовуються ігри з природним будівельним матеріалом, рухливі ігри на свіжому повітрі, народна творчість, кулінарна діяльність та ін.

У ході дослідження стає зрозумілим, що позитивний результат наведених вище засобів навчання та виховання очевидний, і це дає підстави для застосування вищезгаданих методик у системі українського дошкільля.

Розглядаючи британські навчальні програми для закладів дошкільної освіти, спрямовані на всебічний розвиток особистості, констатуємо, що велика увага у них надається розвитку мови та комунікативності; особистісному,

соціальному й емоційному, фізичному розвитку; розвитку грамотності, математичних уявлень, розуміння світу, а також розвитку образотворчого мистецтва і дизайну. Уважаємо, що дослідження досвіду британської системи виховання, розвитку навчальних програм зокрема, буде вагомим внеском у вивчення та розвиток вітчизняної системи освіти.

ВИСНОВКИ

Проведене наукове дослідження дає підстави для формування таких узагальнень та висновків:

1. Аналіз чималої кількості наукових джерел дав нам змогу довести, що інтелектуальний розвиток дитини є одним із найважливіших аспектів формування гармонійної особистості у системі дошкільної освіти. Доведено, що становлення і розвиток британської системи дошкільного виховання відбувалися під впливом багатьох всесвітньовідомих учених та наукових шкіл: Дж. Брунера, Дж. Дьюї, М. Монтесорі, Й. Песталоцці, Ж. Ж. Руссо, Ф. Фребеля, Р. Штайнера, Ж. Піаже, що спричинило вагомі позитивні зрушення у системі дошкілля Великої Британії. Ідеї зарубіжних учених знайшли продовження у доробку таких британських науковців: С. Айзекс, М. Макмілан, П. Мосс, Р. Оуен, Д. Перрі, Д. Тізард, С. Уїлдерспін. Вивченню інтелектуального розвитку дошкільника присвятили наукові студії британські психологи та педагоги М. Андерсон, П. Бенефілд, П. Радд, К. Рідлі, Дж. Таггерт, Г. Бутчер, К. Гамфріз, Т. Глезерд, Н. Дамаскіно, Г. Лінклейтер, С. Міллер, С. Праудмен, Д. Уайтбред, Н. Дімеч, Д. Пейс, П. Донеллі, М. Доулінг, Я. Квон, П. Костелло, Т. Лейборн, К. Ходжсон, К. Мак-Гінес, Дж. Меткальфе, Д. Сімпсон, І. Тод, М. Тойн, К. Натбраун, К. Топпінг, С. Трікі, К. Треварзен, С. Уайзмен, С. Уїлдерспін, Б. Уоллес та ін.

У доробку цих учених з'ясовано сутність інтелектуального та когнітивного розвитку особистості; вказано на умови та чинники, які сприяють чи перешкоджають розумовому розвитку людини; визначено специфіку дошкільного дитинства та його роль в інтелектуальному розвитку дитини; узагальнено досвід виховних інституцій (сім'я, родина, заклади дошкільної освіти, школи) у реалізації завдань інтелектуального розвитку дитини; з'ясовано специфіку британських закладів дошкільної освіти щодо когнітивного розвитку дитини тощо.

2. З'ясовано сутність понять «інтелектуальний розвиток», «розумовий розвиток» та «когнітивний розвиток» у психолого-педагогічному сенсі

британської та української педагогіки. Встановлено, що психологи та педагоги не мають єдиної думки щодо трактування сутності дефініції інтелектуальний розвиток дитини – чи це сума знань і умінь, чи здатність ці самі знання засвоювати і вирішувати нестандартні ситуації. Визначено, що з психологічного погляду термін «інтелект» це відносно стійка структура розумових здібностей людини; філософського - це розум, здатність мислити, проникливість, сукупність тих розумових функцій, які або перетворюють сприйняття у знання, або критично переглядають наявні знання, або аналізують їх; а з педагогічного – це сукупність розумових здібностей та здатність до пізнання та навчання всьому новому.

Опираючись на вищезазначені трактування та загальновідомі теорії провідних учених вважаємо, «інтелектуальний розвиток» – це поняття загальне і широке, а його складовою (похідною) є поняття «розумовий розвиток».

Підтверджено, що розумовий розвиток дитини це – ступінь розвитку у неї пізнавальних процесів, сформованість уміння міркувати, обґрунтовувати свої думки, діяти адекватно до вимог старших, виявляти інтерес до пізнання навколишнього середовища, здатність швидко і правильно розуміти те, що їй говорять, вибудовувати власні судження, користуватися поняттями й узагальненнями.

3. У процесі нашого дослідження підтвердилася гіпотеза про те, що діти мають різний рівень інтелектуального розвитку залежно від вікових та індивідуальних особливостей. Констатовано, що загальна класифікація вікових особливостей інтелектуального розвитку дитини визначає її основні можливості на тому чи тому етапі розвитку характерні для більшості дітей одного віку. Втім кожна дитина неповторна особистість зі своїм темпераментом, характером, здібностями і потребами. Тому певні загальноприйняті норми розвитку можуть відрізнятися залежно від її індивідуальних особливостей та впливу зовнішніх чинників. Завдання педагога полягає у тому, щоб створити відповідні умови, які відповідатимуть різноманітним потребам дітей, щоб до закінчення дошкільного етапу розвитку

більшість із них досягли ранніх цілей навчання, а дехто навіть більше. Доведено важливість урахування ознак особливих розумових здібностей у талановитих дітей, а також дітей із особливими потребами у порівнянні зі звичайними дітьми.

4. Встановлено, що у системі дошкільної освіти урядом Великої Британії визначена мета – надання високоякісного, безкоштовного (тимчасового) місця для належного догляду за дітьми у віці до чотирьох років до прийому до школи. У процесі становлення та реформування британської освітньої системи підхід до виховання дітей було змінено та побудовано на принципах підтримки дитячої ініціативи. Головною метою системи дошкільного виховання Великої Британії на сучасному етапі є виховання гармонійно розвиненої особистості. У процесі виховання обов'язково беруться до уваги індивідуальні особливості та особисті інтереси дітей. Разом з тим на етапі дошкільної освіти малюків активно готують до школи — навчають первинним навичкам читання, письма, обрахунку тощо. Основний акцент надається не механічному нагромадженню об'єму знань, а вихованню у дитини вмінь та навичок користуватися набутим досвідом на основі діяльнісного підходу.

Доведено, що важливим завданням британської системи освіти є підготовка дитини до шкільного навчання; життя у соціальному середовищі; допомога у визначенні глобальних цінностей і формуванні певних навичок і звичок для адаптації в новому середовищі і для подальшого навчання; розвиток індивідуальної неповторності та самовираження дитини. У роботі проаналізовано програми: «Програма від донатального періоду до трьох років» (*Pre-birth to Three*), «Програма удосконалення» (*Curriculum for Excellence*), «Бажані результати навчальних досягнень дітей» (*Desirable Outcomes for Children's Learning*), «Національна навчальна програма» (*the National Curriculum*), «Програма від народження до трьох років» (*The Birth to 3 Matters Framework*), «Методичні рекомендації до навчання дітей на підготовчому етапі» (*the Curriculum Guidance for the Foundation Stage*) тощо.

5. З'ясовано, що основними чинниками інтелектуального розвитку дитини є: спадковість, родинне оточення, спілкування, культурні відмінності, гендерні особливості, стан здоров'я, заохочення. Основними засобами, які використовуються у британській педагогіці для інтелектуальному розвитку дошкільника є: засоби масової інформації, інформаційно-комунікаційні технології, ігри, книги, народна творчість, природа, мистецтво.

Британські вчені стверджують, що основними чинниками, які зумовлюють успіх інтелектуального розвитку дошкільника є спадковість, середовище та цілеспрямована освіта. Результати досліджень доводять, що єдиної думки щодо переваги природи чи виховання у розвитку розумових здібностей дитини немає, тому у процесі роботи з дитиною-дошкільником слід враховувати обидві точки зору. У процесі вивчення проблеми спадковості впливає такий важливий фактор впливу на інтелектуальний розвиток дитини як сімейне оточення. Батьки – це найперші вчителі та вихователі, які реалізують завдання розумового виховання. Другими вчителями у житті малюків вважаються вихователі та педагоги закладів дошкільної освіти, які разом із батьками створюють доброзичливе середовище та найсприятливіші умови для їхнього інтелектуального розвитку.

З огляду на проведені дослідження робимо висновок, що використання інформаційно-комунікативних технологій у дошкільній освіті сприяє підвищенню якості освітнього і виховного процесу. З їх допомогою дошкільники отримують сучасні знання, вчать користуватися сучасним обладнанням. Застосування інноваційних технологій під контролем фахівців закладу дошкільної освіти, педагогів і батьків дає змогу досягнути позитивних результатів у роботі: підвищується ефективність процесу виховання і розвитку дошкільнят, розширюється можливість їх доступу до інформаційних ресурсів, поглиблюються інтелектуальні вміння, удосконалюються вміння користуватися технологічними та побутовими приладами, розвиваються певні навички роботи з комп'ютером, розширюються творча фантазія та уява, підвищується активність і допитливість дошкільників тощо. Вважаємо, що впровадження та

застосування ІКТ у закладах дошкільної освіти є позитивним чинником всебічного розвитку дітей, сприяє оптимізації (освітнього) процесу. Наголошуємо також, що педагоги закладу дошкільної освіти та батьки повинні усвідомлювати ризики від неконтрольованого користування гаджетами. Формування у дошкільників медіа-культури є важливим і необхідним завданням британської та української системи дошкілля.

Доведено, що першочерговим засобом, який справляє позитивний вплив на інтелектуальний розвиток дитини є гра як засіб не лише інтелектуального, але й фізичного й творчого розвитку. У ході дослідження стає зрозумілим, що позитивний результат наведених вище засобів навчання та виховання очевидний, і це дає підстави для їх застосування у системі українського дошкілля.

6. З огляду на процеси євроінтеграції доведено актуальність наукового пошуку способів практичного застосування досвіду зарубіжних освітніх методик. У контексті проведення нової реформи системи освіти України під назвою Нова українська школа, доведено важливість розбудови нового типу дошкільної освіти як первинної ланки неперервного освітньо-виховного процесу. Метою нової системи є переосмислення освітніх підходів та методик таким чином, щоб дитині було цікаво вчитися і пізнавати щось нове способом виконання практичних дій, а не теоретичного поглинання об'єму інформації. Компаративний аналіз систем дошкільної освіти у Великій Британії та Україні дав змогу довести наявність інноваційних програм і методів інтелектуального розвитку дошкільників, які спрямовані на врахування дитячих потреб, навчання дітей умінню критично мислити, виражати свою думку, пізнавати світ із зацікавленням і свободою вибору та можуть бути використані в українській системі освіти.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми, що визначає необхідність у її подальшому вивченні.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамек І. Теорія і практика підготовки дітей до школи в умовах розвитку польського дошкілля (друга половина ХІХ віку - 1918 р.) : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / І. Адамек. – К., 2001. – 52 с.
2. Александрович М. О. Интеллектуальные операции старших дошкольников в норме и с особенностями психофизического развития : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : спец. 19.00.10 “Коррекционная психология” / Мария Олеговна Александрович. – М., 2004. – 20 с.
3. Александрович М. О. Умственные действия старших дошкольников: сравнительный анализ / М. О. Александрович // Возрастная и педагогическая психология : Эмпирические исследования : сб. науч. трудов / под ред. Ю. Н. Карандашева, Т. В. Сенько. – Минск, 2003. – Вып. 4. – С. 174–177.
4. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
5. Алексеева М. М. Речевое развитие дошкольника : пособ. по самост. работе для студ. сред. пед. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : МИУПУ, 1999. – 242 с.
6. Алексєєва М. І. Взаємодія батьків і дітей в сім’ї як виховний чинник / М. І. Алексєєва // Розвиток ідей Г. С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях : Наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. акад. С. Д. Максименка. – К., 2000. – Вип. 20, Ч. 1. – С. 24–30.
7. Алинкіна Д. Е. Розвиток мовленнєвих здібностей дошкільників у різному соціокультурному оточенні : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 “Педагогічна психологія” / Д. Е. Алинкіна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2011. – 19 с.
8. Ананьев Б. Г. Человек как предмет воспитания / Б. Г. Ананьев // Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой. – М., 1980. – Т. 2. – 288 с.

9. Артемова Л. В. Формирование общественной направленности ребенка-дошкольника в игре. / Л. В. Артемова. – К. : Вища школа, 1988. – 160 с.
10. Артемова Л. Г. Щоб дитина хотіла і вміла вчитися / Л. Г. Артемова // Дошкільне виховання. – 2000. – № 5. – С. 6-7.
11. Баева Л. В. Развитие содержания дошкольного образования в Англии на современном этапе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.07 “Теория и методика дошкольного образования” / Любовь Владимировна Баева. – М. , 2009. – 225 с.: ил.
12. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція) / Науковий керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук.; Авт. кол-в: Богущ А. М. та ін. – К., 2012. – 30 с.
13. Байда Л. Ю. Архітектурна доступність шкіл: [навч.-метод. посіб.] /за заг. ред. Байди Л. Ю., Красюкової-Еннс О. В; колек. авторів: Азін В. О., Грибальский Я. В. , Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О. В. – К. , 2012. – 88 с.
14. Батищев Г. С. Введение в диалектику творчества / Г. С. Батищев. – Санкт-Петербург : Изд-во РХГИ, 1997. – 464 с.
15. Белошистая А. В. Математическое развитие ребенка в системе дошкольного и начального школьного образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / Анна Витальевна Белошистая. – М., 2004. – 43 с.
16. Блонский П. П. Пам'ять и мышление / П. П. Блонский. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
17. Богоявленская Д. Б. Умственные способности как компонент интеллектуальной активности / Д. Б. Богоявленская, И. А. Петухова // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О. К. Тихомирова. – М. : МГУ, 1979. – С. 155-161.
18. Богущ А. М. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / А. М. Богущ, Н. В. Гавриш. – К. : Вища школа, 2007. – 542 с.

19. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – К. : Вища школа, 2003. – 206 с.
20. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1988. – 290 с.
21. Бондар О. В. Становлення та розвиток системи дошкільного виховання в УСРР (1919–1933 рр.) : дис. ... канд. істор. наук : 07.00.01 “Історія України” / Олександра Владиславівна Бондар. – Х., 2009. – 219 с.
22. Бондаренко Т. М. Підготовка дітей до школи як педагогічна проблема в теорії і практиці вітчизняної педагогіки (друга половина ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Т. М. Бондаренко; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2008. – 20 с.
23. Борзов А. А. Умственное развитие ребенка старшего дошкольного возраста в процессе обучения чтению : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / А. А. Борзов. – Самара, 1998. – 159 с.
24. Борисова З. Фрідріх Фребель – засновник ідеї дитячого садка : (220 років від дня народж. та 150 років від дня смерті) / З. Борисова // Дошкільн. виховання. – 2002. – № 12. – С. 5 – 7.
25. Бородіна О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі розвитку і навчання дошкільників [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ditsad.com.ua/konsultac459.html>
26. Брежнева О. Г. Формування елементів математики у дітей дошкільного віку : метод. рек. до семінар. і практ. занять / О. Г. Брежнева, Є. Й. Щербакова. – Маріуполь, 2006. – 97 с.
27. Бурлакова И. А. Развитие логического мышления у дошкольников / И. А. Бурлакова // Современное дошкольное образование, 2008. - № 2. С. 33-37.
28. Бурова А. П. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку / А. П. Бурова. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 288 с.
29. Бурова А. Проблемні питання дошкільної освіти / А. Бурова, О. Долина // Дошкільне виховання. – 2000. – № 7. – С. 5-6.

30. Бурова Н. Осяяна сонячною романтикою: Загальні основи керівництва сюжетно-рольовими іграми дітей дошкільного віку / Н. Бурова // Дитячий садок. – 2000. – №3 (51). – С. 4.
31. Ваганова Н. А. Прояви творчого потенціалу дошкільників у процесі розуміння поезії / Н. А. Ваганова // Актуальні проблеми психології творчості та обдарованості: Зб. наук. праць / За заг. ред. В. О. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – Т. 12. – Вип. 2. – С. 65–74.
32. Ваганова Н. А. Розуміння дошкільниками нової інформації / Н. А. Ваганова // Творча діяльність в ускладнених умовах: науково-методичний посібник / За заг. ред В. О. Моляко. – К., 2007. – С. 73–87.
33. Варій М. Й. Загальна психологія: Підручн. [для студ. психолог. і педагог. спец.] / М. Й. Варій. [2-ге видан., виправ. і доп.]. – К. : Центр учбової літ. – 2007. – 968 с.
34. Вейзеров В. А. Дошкольное образование и воспитание в Британии / В. А. Вейзеров // Образование в современной школе, 2005, №4.
35. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
36. Великобритания = Dictionary of Great Britain : Лингвострановедческий словарь: Ок.10000 словарных статей / А. Р. У. Рум. – 2-е изд. стер. – М. : Русский язык, 2000. – 560 с.
37. Венгер Л. А. Воспитание и обучение детей в Великобритании / Л. А. Венгер // Дошкольное воспитание, 1983. – № 1. – С. 72-74.
38. Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Книга для воспитателя дет. сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер / Под ред. Л. А. Венгера. – М. : Просвещение, 1988. – 144 с.
39. Веракса А. Н. Английская система дошкольного образования / А. Н. Веракса // Современное дошкольное образование, 2008. - № 1. С. 120-125.
40. Веракса Н. Е. Познавательное развитие в дошкольном детстве: Учебное пособие / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. – 336 с.

41. Веракса Н. Е. Развитие ребенка в дошкольном детстве: пособие [для педагогов дошкол. учреждений] / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – М. : Мозаика-Синтез, 2006. – 72 с.
42. Веракса Н. Е. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса // Современное дошкольное образование, 2008. – № 1. С. 12-20.
43. Вернигора Т. А. Типи дошкільних закладів Великобританії / Т. А. Вернигора // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні виклики сучасності: шляхи розв'язання та новітні перспективи». – Львів: Львівська педагогічна спільнота, 2011. – С. 62-63.
44. Виноградова Е. Л. Условия становления познавательной мотивации старших дошкольников : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 “Психология развития, акмеология” / Елена Леонидовна Виноградова ; Моск. гор. психол.-пед. ин-т. – М., 2004. – 20 с.
45. Винокурова Н. Я. Социально-педагогическая направленность английских частных школ “паблик скулз” на современном этапе : дис. ... на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Н. Я. Винокурова. – Киев, 1984. – 222 с.
46. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посібник [для студентів вищих навч. закладів] / О.І. Вишневський. – Вид 2-е. – Дрогобич : Коло, 2006. – 608 с.
47. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. - 428 с.
48. Водовозова Е. Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста: [7-е, перераб. и доп. изд] / Е. Н. Водовозова. – С. - Пб. : Фототип. И тип. А. Ф. Дресслера, 1913. – 365 с.
49. Вознюк О. В. Парадигмально-методологічні засади креативної освіти: визначення понять / О. В. Вознюк / Теорія і практика креативного навчання обдарованих дітей : матеріали всеукр. наук.-практ. семінару, 25 лют. 2011 р.,

- м. Київ / НАПН України, Ін-т обдарован. дитини ; [відп. за вип., упоряд. В. О. Щелко]. – К., 2011. – С. 29.
50. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения: Сборник статей / Л. С. Выготский. – М. : ГосУчПедгиз, 1935. – 135 с.
51. Выготский Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте / Л. С. Выготский // Хрестоматия по истории советской дошкольной педагогики. – М. : Просвещение, 1998. – С. 206.
52. Габелко О. М. Взаємозв'язок розумового, морального та трудового виховання у педагогічній спадщині Джона Локка (1632 - 1704 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. М. Габелко ; Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В.Винниченка. – Кіровоград, 2010. – 20 с.
53. Гавриш Н. В. Філософія для дітей. Цікаві уроки для молодших школярів : методичний посібник / Н. В. Гавриш, О. О. Ліннік. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 232 с.
54. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 45 с.
55. Гальченко В. М. Психологічні чинники розвитку винахідливості у дітей дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / В. М. Гальченко ; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2011. – 20 с.
56. Ганошенко Н. И. О развитии познавательной потребности у дошкольников / Н. И. Ганошенко, В. С. Юркевич // Новые исследования в психологии. – 1983. – № 2. – С. 47–52.
57. Гарник І. А. Генеза змісту дошкільної освіти у Великій Британії (історичний аспект) / І. А. Гарник // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – Budapest, 2015. – III (31), Issue 61. – P. 21–24.
58. Гарник І. А. До питання про розвиток розумових здібностей дошкільника / І. А. Гарник // Наукові записки : [збірник наукових статей] / М-во освіти і

науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – 2012. – Випуск CV (105). – С. 38–44.

59. Гарник І. А. Змістові аспекти дошкільного виховання у Великій Британії. Дошкільна освіта Сполученого Королівства. Навчальний план / І. А. Гарник // *Zbiór raportów naukowych*. – Warszawa : Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. – S. 63–66.

60. Гарник І. А. Інформаційні та комунікаційні технології у системі дошкільної освіти Великої Британії / І. А. Гарник, М. П. Пантук // *Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал*. – Рівне, 2015. – № 3 (83). – С. 31–34.

61. Гарник І. А. Організаційні засади дошкільного виховання у Великій Британії / Ірина Анатоліївна Гарник / І. А. Гарник // *Молодь і ринок : щомісячний науково-педагогічний журнал*. – 2015. – № 6 (125). – С. 144–148.

62. Гарник І. А. Сутність інтелектуального розвитку дитини-дошкільника / І. А. Гарник // *Педагогічний альманах : збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін.* – Херсон : РІПО, 2012. – Випуск 15. – С. 23–28.

63. Гарник І. А. Формування базових математичних уявлень у дошкільників як засіб їх інтелектуального розвитку на прикладі британської педагогіки / І. А. Гарник // *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва*. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 6 (50). – С. 396–404.

64. Гарник І. А. Чинники та засоби розумового розвитку дитини у системі дошкільного виховання Великої Британії / І. А. Гарник // *Наукові записки : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. Л. Л. Макаренко*. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Випуск CXXVI (126). – С. 30–36.

65. Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина: Психологія, діагностика, педагогіка / Ю. З. Гільбух. – К. : Укрвузлотелеграф, 1992. – 84 с.

66. Говорова Р. Игры и упражнения для развития умственных способностей у детей / Р. Говорова // *Дошкольное воспитание*. – 1988. – № 5. – С. 17 – 20.

67. Головань Т. М. Становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання у Криму (друга половина XIX - початок XX століття) : автореферат дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Т. М. Головань; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2008. – 20 с.
68. Горвиць Ю. Кому працювати з комп'ютером у дитячому садку / Ю. Горвиць, Л. Поздняк // Дошкільне виховання, 1991р., № 5 - с. 92-95.
69. Гришко О. Система заходів з інтелектуального розвитку дошкільників у процесі формування елементарних математичних уявлень. / О. Гришко, Л. Клевака // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2010. – №3. – С.169-175.
70. Гурій (Душек) М. О. Зміст та сутність виховання у Великобританії / М. О. Гурій (Душек) // Людинознавчі студії: Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред. кол. Т. Біленко (головний редактор), В. Кемінь, Г. Васянович та ін. – Дрогобич: Вимір, 2006. – Вип. 13. Педагогіка. – С. 237-248.
71. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 2001. – 288 с.
72. Декроли О. Возбуждение интеллектуальной и двигательной активности посредством воспитательных игр / О. Декроли. – Париж, 1927. – 432 с.
73. Демченко О. Й. Теорія та практика сімейного виховання у Великій Британії (історико-педагогічний аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. Й. Демченко ; Луган. держ. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2001. – 19 с.
74. Денисова Т. Компьютер в дошкольном учреждении / Т. Денисова // Дошкольное воспитание. – 2011. - № 2. – С. 74–76.
75. Денисюк О.М. Формування уявлень дітей старшого дошкільного віку про історію України : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : 13.00.08 – дошкільна педагогіка / Денисюк О.М. – К., 2000. – 20 с.

76. Диагностика умственного развития дошкольников: [коллективная монография] / [Л. А. Венгер, В. В. Холмовская, Н. Б. Венгер и др.] ; под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской. – М. : Педагогика, 1978. – 246 с.
77. Дитина: Орієнтовний зміст виховання і навчання дітей 3-7 років у дитячих закладах. – К., 1992.
78. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
79. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста: [под ред. О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьевой]. – М. : ГНОМ и Д., 2001. – 144 с.
80. Дорошенкова О. Дитячий садок: Порадник для керівників дошкільного ... / О. Дорошенкова. – К. : Видання Київського Райкому Профспілки. Цукровиків, 1922. – 224 с.
81. Дошкільна етика. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.studymode.com/essays/Pre-School-Ethos-1668007.html>.
82. Дошкільна лінгводидактика : словник-довідник : понад 600 термінів, понять та назв / [упоряд.: А. М. Богуш, К. Л. Крутій]. – Запоріжжя : ЛПКС, 2014. – 198 с.
83. Дошкільна освіта у світі. Велика Британія // Освітній портал «Педагогічна преса» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pedpresa.ua/114945-doshkilna-osvita-u-sviti-velykobrytaniya.html>
84. Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / [упоряд. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова]. – Запоріжжя : ЛПКС, 2010. - 324 с.
85. Дошкільна освіта: науково-практичний журнал Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – Запоріжжя : ТОВ "ЛПКС" ЛТД, 2003.
86. Дошкільна педагогіка як наука. Дошкільне виховання за кордоном // Л. В. Лисенко, Н. Р. Кирста. Педагогіка. – У двох частинах. – К., 2006. – Ч.1. – С.183 – 188.

87. Дошкольное образование в Великобритании // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://academy.com.ua/news/doshkolnoe-obrazovanie-v-velikobritanii>
88. Дружинин В. Н. Интеллект и продуктивность деятельности: Модель «интеллектуального диапазона» / В. Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 2. – С. 61-70.
89. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
90. Дудова Т. Сюжетно-рольова гра – школа життя / Т. Дудова // Дошкільне виховання. – 2003. – №8. – С. 7–9.
91. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи / Пер. с англ. Н. М. Никольской. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.
92. Жичкина А. Значимость игры в развитии человека / А. Жичкина // Дошкольное воспитание. – 2002. – №4. – С. 2–6.
93. Журова Л. Е. и др. Обучение дошкольников грамоте / Л. Е. Журова. – М. : Школа. – Пресс, 2000.
94. Зайцева Л. І. Формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку : автореферат дис. ... кандидата педагогічних наук : спец. 13.00.08 “Дошкільна педагогіка” / Л. І. Зайцева. – К., 2005. – 18 с.
95. Зайченко І. В. Педагогіка: навчальний посібник / І. В. Зайченко. – К. : Освіта України, КНТ, 2008. – 528 с. (Зайченко І. В. Деяко про дослідження проблем дошкільної освіти в сучасній українській педагогічній науці / Іван Зайченко // Історико-педагогічний альманах. – 2010. – № 2. – С. 55 – 58.)
96. Запорожец А. В. Интеллектуальная подготовка детей к школе / А. В. Запорожец // Дошкольное воспитание . 1977. - № 8. - С. 30-34.
97. Запорожец А. В. Современная наука о детях. / А. В. Запорожец. – М., 1995. – 198 с.
98. Захарова Н. М. Соціальна адаптація старших дошкільників засобами ігрової діяльності : автореф. дис ... канд. пед. наук спец. 13.00.08 “Дошкільна педагогіка” / Н. М. Захарова . – К., 2007 . – 20 с.

99. Зеньковский В. В. Принцип индивидуальности в психологии и педагогике / В. В. Зеньковский // Проблема воспитания в свете христианской антропологии. – М. : Школа-Пресс, 1996. – С. 173–226.
100. Зімнухова Л. О. Використання ІКТ в освітньо-виховному процесі в ДНЗ / Людмила Зімнухова. – Херсон, 2012. – 179 с.
101. Зрожевська А. Я. Пропедевтична підготовка дошкільників до читацької діяльності / А. Я. Зрожевська, Т. Ф. Потоцька // Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія: Лінгвістика і літературознавство: Міжвуз. зб. наук. ст. – 2009. – Вип. XXI. – С. 56-65.
102. Зрожевська А. Я. Навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку грамоти : навч.-метод. посіб. / А. Я. Зрожевська, Т. Ф. Потоцька. – Бердянськ : Ткачук О. В., 2012. - 259 с.
103. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста : кн. для воспитателя дет. сада / Л. А. Венгер и др. – М. : Просвещение, 1989. – 124 с.
104. Идеи Фребеля в воспитании детей в возрасте 3-6 лет // Вестник воспитания. – 1901. - № 1. – С. 49-77.
105. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников : учеб. пособие [для студ. дошкольного образования пед. вузов] / Л. Г. Нисканен, О. А. Шаграева, Е. В. Родина [и др.]; под ред. Л. Г. Нисканен. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
106. Иншакова О. Б. Формирование элементарного графического навыка у детей 5-7 лет [практ. пособие в 2-х частях] / О. Б. Иншакова. – М. : Изд-во «Владос», 2003.
107. Іванова В. В. Особливості розвитку творчого мислення у перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / В. В. Іванова ; НАПН України, Ін-т психології ім. Г.С.Костюка . – К., 2011. – 19 с.
108. Ільяна В. М. Виявлення своєрідності формування компонентів психолінгвістичної структури читання у старших дошкільників із порушеннями

мовленнєвого розвитку / В. Ільяна // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. - 2013. - № 3. - С. 30-37.

109. Інструктивно-методичні рекомендації "Про організацію освітньої роботи в дошкільних навчальних закладах у 2015/2016 навчальному році" / Щодо організації освітньої роботи в дошкільних навчальних закладах у 2015/2016 навчальному році. – К., 2015. – 20 травня. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita>

110. Історія дошкільної педагогіки: хрестоматія / упорядн.: З. Н. Борисова, В. З. Смоль. – К. : Вища школа, 1990. – 246 с.

111. Іщенко Л. В. Педагогічні технології супроводження процесу формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку : навчальний посібник / Л. В. Іщенко. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2013. – 149 с.

112. Калмикова Л. О. Сучасні проблеми наступності й перспективності та шляхи їх упровадження / Лариса Калмикова // Дитинство : наступність і перспективність. – Переяслав-Хмельницький, 2000. – С. 10-11.

113. Карандашев Ю. Н. Развитие мышления у дошкольников / Ю. Н. Карандашев // Детская психология / под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. – Минск : Университетское, 1988. – С. 221–243.

114. Карасьова К. В. Особливості розвитку сюжетно-рольових ігор в дошкільному віці / К. В. Карасьова // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. пр. Інституту психології ім.Г.С. Костюка АПН України. / За ред. С. Д. Максименка. – К. : Нора–прінт, 2001. – Т. IV, Вип. 1. – С. 139–141.

115. Карасьова К. В. Особливості становлення партнерської взаємодії у сюжетно-рольовій грі молодших дошкільників / К. В. Карасьова // Індивідуалізація виховання в дитячому садку. – К. : Міленіум, 2005. – С. 97–110.

116. Карасьова К. В. Розвиток соціально-ігрового простору середовища як фактор особистісного зростання дитини / К. В. Карасьова // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. / За заг. ред. проф. С. Д. Максименка та канд. психол. наук С. О. Ладивір. – К. : "Мандрівець". – 2006. Т. IV. Вип. 3. – С. 73–78.

117. Карпенко Н. А. До проблеми проявів дитячої обдарованості / Н. А. Карпенко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць / за ред. В. О. Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – Т. 12, вип. 5, ч. 1. – С. 224–234.
118. Каташинська І. Концепція гри у педагогічній системі Ф. Фребеля: Реформування освітньої практики. Вплив ідей провідних педагогів Заходу на характер, зміст і методику навчально-виховного процесу в школах України / І. Каташинська // Рідна школа. – 2004. – № 7 – 8. – С. 62 – 64.
119. Кергомар П. Дошкольное воспитание и детские сады во Франции : (Материн. шк.) / Полина Кергомар, гл. инспектриса материн. шк.; Пер. (с 4-го изд.) слушательниц Киев. Фребел. ин-та: Л. Товстоног, А. Цветковой и З. Веселкиной; Под ред. [и с предисл.] Н. В. Чехова. - Москва : Т-во И.Д. Сытина, 1911. - XVI, 208 с.
120. Клименкова О. Игра как азбука общения: из опыта работы / О. Клименкова // Дошкольное воспитание. – 2002. – №4. – С. 7–13.
121. Ковшар О. В. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти : монографія / О. В. Ковшар. – Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2015. – 270 с.
122. Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова – М. : ПЕР СЭ, 2002 – 480 с.
123. Козак Л. В. Сучасна дошкільна освіта: європейський досвід / Освітологічний дискурс: електронне наукове фахове видання (3-4), 2017. – с. 235-251.
124. Козлова С. А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред, пед. учеб. заведений. – 4-е изд., стер / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.
125. Коментар до базового компонента дошкільної освіти в Україні : Наук.–метод. посіб / Наук. ред О. Л. Кононко. – К. : Ред. Журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.

126. Компанець Н. М. Організація превентивного етапу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами / Н. М. Компанець // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2013. – Вип. 4 (1). – С. 223-234. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooor_2013_4\(1\)__29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooor_2013_4(1)__29)
127. Комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» / Л. В. Калуська. – Тернопіль: Мандрівець 2014. – 144 с.
128. Кондратова В. В. Розумове виховання дошкільників / В. В. Кондратова. – К. : Радянська школа, 1979. – 127 с.
129. Коновальчук І. І. Психолого-педагогічне проектування становлення самооцінки дитини в умовах навчально-виховного комплексу / І. І. Коновальчук, І. М. Коновальчук // Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. - 2003. - Вип. 13. - С. 93-96.
130. Коновальчук І. І. Система розвитку інноваційної компетентності педагогів дошкільних навчальних закладів / І. І. Коновальчук // Освітні інновації : філософія, психологія, педагогіка : матеріали II міжнародної науково-практичної конференції, 3 грудня 2015 року : у 4 ч. – Суми : видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2015. – Ч. 3. С. 35-39.
131. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) / О. Л. Кононко. – К. : Стилос, 2002. – 144 с.
132. Концепція розвитку дошкільної освіти на 2010-2016 рр. (проект) // Дошкільне виховання. – К. : Світич, 2010. – № 2.
133. Концепція розвитку освіти України на 2015-2025 рр. (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://education-ua.org/>
134. Корнев О. М. Дислексия и дисграфия у детей / О. М. Корнев. – СПб., 1995. – 200 с.
135. Котирло В. К. Гра, навчання та праця в житті дошкільника / В. К. Котирло. – К. : Знання, 1968. – 46 с.
136. Котирло В.К. Роль дошкольного воспитания в формировании личности / В. К. Котирло, Т. М. Титаренко. – К. : Знання, 1977. – 48 с.

137. Крутій К. Л. Теорія і практика формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання” / К. Л. Крутій ; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 44 с.
138. Кузьменко В. У. Психолого-педагогічні основи розвитку індивідуальності дитини від 3 до 7 років : автореф. дис. ... докт. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / В. У. Кузьменко ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2006. – 41 с.
139. Кузьменко В. У. Теоретичні основи проблеми розвитку індивідуальності дитини / В. У. Кузьменко // Наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – Вип. 24. – К., 2004. – С. 194–205.
140. Кулачківська С. Є. Вихователь як фасилітатор особистісного зростання дитини / С. Є. Кулачківська, С. П. Тищенко // Розвиток ідей Г. С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях: наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. акад. С. Д. Максименка. – К., 2000. – Вип. 20, Ч. 2. – С. 145–153.
141. Кулачківська С. Є. Я – дошкільник (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку) / С. Є. Кулачківська, С. О. Ладивір. – К. : Нора-прінт, 1996. – 108 с.
142. Ладивір С. О. Особистість дошкільника: надії та перспективи розвитку / С. О. Ладивір // Особистість дошкільника: надії та перспективи розвитку: науково-методичний посібник. – Житомир, 2003. – 175 с.
143. Лаппо В. В. Формування у старших дошкільників ціннісного ставлення до рідного краю засобами етнокультури (на прикладі гуцульського етнорегіону) : автореферат дис. ... кандидата педагогічних наук : 13.00.08 “Дошкільна педагогіка” / В. В. Лаппо – К., 2008. – 23 с.
144. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах: [монографія] – 1-е видання. / Т. І. Левченко. – Вінниця: Нова книга, 2002. – 512 с.

145. Леонтьев А. Н. Умственное развитие ребенка: Стенограмма публичной лекции / А. Н. Леонтьев. – М., 1950. – 32 с.
146. Леушина А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. – М., Просвещение, 1974. – 368 с.
147. Лисенко Н. В. Екологічне виховання дітей дошкільного віку : навчальний посібник / Н. В. Лисенко. – Львів : Світ, 1994. – 144 с.
148. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкілля : [навч. посібн.] / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста. – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – Ч. 2. – 208 с.
149. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкілля: [навч. посібн.]. / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста. – К. : Вища школа, 2006. – Ч.1. – 302 с.
150. Лист МОН № 1/9-487 від 12.10.15 року Щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/48151/>
151. Литвиненко І. С. Формування пізнавальної активності як засіб розвитку індивідуальності дошкільників : автореферат дис. ... кандидата психологічних наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / І. С. Литвиненко. – Одеса, 2002. – 19 с.
152. Локшина Е. И. Общественное дошкольное воспитание в Великобритании на современном этапе: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Елена Игоревна Локшина. – К., 1991. – 241 с.
153. Лохвицька Л. В. Формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі : автореферат дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Дошкільна педагогіка” / Л. В. Лохвицька. – К., 2000. – 20 с.
154. Лубенец Н. Д. Дошкольное воспитание и начальная школа / Наталия Дмитриевна Лубенец // Рус. шк. – 1913. – № 11. – С. 1–16.
155. Лугіна О. В. Розвиток дошкільної освіти в Польщі (середина ХХ - початок ХХІ століття) : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Загальна

педагогіка та історія педагогіки” / О. В. Лугіна ; Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2013. – 20 с.

156. Лукьянова В. И. «Использование информационно-коммуникативных технологий в условиях работы с детьми дошкольного возраста» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dohcolonoc.ru/cons/5980-ispolzovanie-informatsionno-kommunikativnykh-tekhnologij-v-usloviyakh-raboty-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta.html>

157. Луцан Н. І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності : автореферат дис. ... доктора педагогічних наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання (українська мова)” / Н. І. Луцан. – Одеса, 2006. – 43 с.

158. Луценко І. Дошкільна освіта і глобалізація : пріоритет. напрями виховання дошкільнят / Ірина Луценко // Дошк. виховання : наук.-метод. журн. МОН України для педагогів і батьків. - 2016. - N 3. - С. 2-5.

159. Маевская К. В. Программа занятий в детском саду / К. В. Маевская // Дошкольное воспитание. – 1913. – № 2. – С. 84-87.

160. Макеева Н. І. Оперативна пам'ять і вміння читати [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ditsad.com.ua/konsultac561.html>

161. Марусинець М. М. Розвиток пізнавальної активності / М. М. Марусинець // Дошкільне виховання. – 1999. - №11-12. – С. 7-9.

162. Маршицька В. В. Виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку : автореферат дис. ... кандидата педагогічних наук : 13.00.08 “Дошкільна педагогіка” / В. В. Маршицька. – К., 2003. – 22 с.

163. Матюха Г. В. Методика формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою : автореферат дис. ... кандидата педагогічних наук : 13.00.02 “Теорія та методика навчання (германські мови)” / Г. В. Матюха. – Одеса, 2008. – 23 с.

164. Мельник Н. І. Особливості системи дошкільної освіти США в контексті інтеграції сучасних освітніх систем України в міжнародний освітній простір /

- Н. І. Мельник // Педагогічна теорія і практика: зб. наук, праць / Київський міжнародний ун-т. – К., 2010. – Вип. 1. – С. 192-203.
165. Менчинская Н. А. Вопросы умственного развития ребенка / Н. А. Менчинская. – М: Педагогика, 1970. – С. 61-84.
166. Меньшиков В. М. Развитие образования в Англии конца XVIII – XX вв. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/41987.php>
167. Михайлова Л. І. Розвиток розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання” / Л. І. Михайлова. – О., 2010. – 21 с.
168. Мороз Н. С. Система виховної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії : автореф. дис ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Наталія Станіславівна Мороз. – Дрогобич, 2009. – 20 с.
169. Мороз О. І. Формування міжособистісних взаємин дітей на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку (в умовах навчально-виховного комплексу “школа - дитячий садок”) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О. І. Мороз. – К., 2011. – 18 с.
170. Мухацька Б. Стимулювання пізнавальної активності дітей у дитячому садку : автореферат дис. ... доктора педагогічних наук : 13.00.08 “Дошкільна педагогіка” / Б. Мухацька. – К., 2001. – 41 с.
171. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник / В. С. Мухина. – 7-е издание, стереотипное. – Москва : Академия, 2003.
172. Нагачевська З. І. Становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання в Східній Галичині (1869 – 1939 роки) : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Київський університет імені Тараса Шевченка. – К., 1995. – 204 с.
173. Назаренко Г. І. Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку :

- автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09 “Теорія навчання”/ Г. І. Назаренко. – Кривий Ріг, 2002. – 18 с.
174. Некрасова І. М. Психологічні особливості комунікативної сфери слабозорих дошкільників з афективною поведінкою : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.08 “Спеціальна психологія” / І. М. Некрасова ; Ін-т дефектології АПН України. – К., 2002. – 20 с.
175. Нисканен Л. Г. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. Г. Нисканен, О. А. Шаграева, Е. В. Родина и др.; Под ред. Л. Г. Нисканен. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
176. Новик І. М. Проектування навчальних комп’ютерних ігор в освітньому процесі дошкільного навчального закладу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua/>
177. Організаційно-педагогічні аспекти діяльності нових типів дошкільних закладів / Укл. О. Я. Лобас, Т. П. Лаврентьєва, А. П. Бурова. – К. : Віпол, 1997. – С. 35-37.
178. Освітня програма “Дитина в дошкільні роки” / Наук. кер. проф. К. Л. Крутий. – Запоріжжя, 2010. – 46 с.
179. Основы психологии: пер. С англ. / Г. Глейтман, А. Фридлунд, Д. Райсберг; под. ред. В. Ю. Большакова, В. Н. Дружинина. – СПб. : Речь, 2001. – 1247 с.
180. Оуен Р. Уривки з педагогічних творів. / Р. Оуен // Педагогические идеи Роберта Оуэна. – М., 1940. – С. 163 – 190.
181. Пазаненко Ю. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітній діяльності ДНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dnz.ucoz.net/blog/pazanenko_ju_vikoristannja_informacijno_komunikacijnikh_tekhnologij_ikt_v_osvitnij_dijalnosti_dnz/2014-02-10-35
182. Палій А. А. Диференціальна психологія: навч. посіб. / А. А. Палій. – К. : Академвидав, 2010. – 432 с.

183. Пантюк М. П. Організація ігрової діяльності в дошкільному віці : навчальний посібник / Тетяна Пантюк, Микола Пантюк. – Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. І.Франка, 2011. – 146 с.
184. Пантюк Т. Зарубіжні теорії та концепції дошкільного виховання: [навчально-методичний посібн] / Т. Пантюк, З. Хало. – Дрогобич: Редакційно - видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2007. – 75 с.
185. Пантюк Т. Суспільно-педагогічні детермінанти підготовки дітей до школи в Україні: теорія і практика (1945 – 2017 рр.) : дис. ... доктора педагогічних наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Т. І. Пантюк; Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – Дрогобич, 2018. – 544 с.
186. Пантюк Т. І. Дошкільне виховання. Навчально-методичний посібник. / Т. І. Пантюк, М. О. Гурій. – Дрогобич : ДДПУ, 2007. – 64 с.
187. Пантюк Т. І. Ігри та завдання для інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку : навч.-метод. посіб. / Т. І. Пантюк, З. П. Хало. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2008. – 39 с.
188. Парамонова Л. А. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. А. Парамонова, Е. Ю. Протасова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.
189. Пащенко М. І. Педагогіка: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. / М. І. Пащенко, І. В. Красноштан. – Умань : Жовтий О. О., 2012. – 269 с.
190. Песталотци И. Г. Избранные педагогические произведения: в 2 т. / И. Г. Песталотци / под. ред. В. А. Ротенберга. – М. : Педагогика, 1981. – 336 с.
191. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Жан Пиаже ; [перевод]. – СПб. : Союз, 1997. – 250 с.
192. Піроженко Т. О. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини : автореф. дис. ... докт. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та

- вікова психологія” / Т. О. Піроженко ; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004. – 40 с.
193. Платонов К. Занимательная психология. – Издание 5-е, исправленное / К. Платонов. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 288 с.
194. Плохій З. П. Виховання екологічної культури дошкільників / З. П. Плохій. – К. : Дошкільне виховання, 2002. – 175 с.
195. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника : моногр. / Н. Н. Поддьяков. – М. : Педагогика, 1977. – 272 с.
196. Подьяков Н. Н., Аванесова В.А. Сенсорное воспитание в детском саду / Н. Н. Подьяков, В. А. Аванесова. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.
197. Покроєва Л. Д. Розвивальне середовище як умова безперервності педагогічної освіти / Л. Д. Покроєва // Вісник післядипломної освіти. – 2015. – Вип. 13. – С. 142-147.
198. Поливанова Н. И., Диагностика системного мышления / Н. И. Поливанова, И. В. Ривина. – М. : Психологический институт РАО, 1995. – 158 с.
199. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посібн. [для студ. вищ. навч. закл] / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2004. – 456 с.
200. Пономарёв Я. А. Знания, мышление и умственное развитие / Пономарёв Я. А. – М. : Просвещение, 1967. – 264 с.
201. Попиченко С. С. Розвиток теорії і практики суспільного дошкільного виховання в Україні (кінець XIX – початок XX ст.) : дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / С. С. Попиченко ; Уманський педагогічний інститут імені П. Г. Тичини. – Умань., 1998. – 197 с.
202. Потурнак Є. В. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільному навчальному закладі / Євген Потурнак // Практика управління дошкільним закладом. – 2012. – № 5. – С. 30 – 35.
203. Про дошкільну освіту : Закон України : за станом на 11 липня 2001 р. / Верховна Рада України. Офіц. вид. – К., 2001. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>

204. Про організацію та зміст навчально-виховного (освітнього) процесу в закладах дошкільної освіти. Міністерство освіти і науки України (МОН). Лист № 1/9-306 від 06.06.2005 р.
205. Про освіту: Закон України № 2145-VIII. – К., 2017. – 5 вересня.
206. Про охорону дитинства: Закон України. – К., 2001. – 26 квітня.
207. Програма виховання дітей дошкільного віку «Малятко» / Науковий керівник авторського колективу З. П. Плохій. – К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2001. – 286 с.
208. Програма виховання дітей у дитячому садку «Українське дошкілля» / Упорядник Н. М. Міських, О. І. Білан. – Львів : Редакційно-видавничий відділ при управлінні по пресі, 1991. – 229 с.
209. Програма виховання і навчання дітей від 3 – 7 років «Дитина» / Наук. керівництво: О. В. Проскура, Л. П. Кочина, В. І. Кузьменко. Автор. колектив. – 2-ге вид., доопрац., доповн. – К. : Богдана, 2003. – 326 с.
210. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2013. – 264 с.
211. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» : у 2 ч. [упоряд. О. Л. Кононко]. – К. : МЦФЕР-Україна, 2014. – Ч І. – 150 с.
212. Програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років «Оберіг» / Наук. кер. Богуш А. М. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 160 с.
213. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку (6-ий рік життя) «Впевнений старт» / Авт. кол.: Андрієтті О. О., Голубович О. П. та ін. – К., 2010. – 37 с.
214. Програма розвитку, навчання та виховання дітей «Дитина в дошкільні роки». – Запоріжжя : ЛПКС. Лтд, 2000. – 268 с.
215. Программа воспитания, образования и развития детей от 2 до 7 лет в условиях дет. сада «Радуга» / Т. И. Гризик, Т. Н. Доронова, Е. В. Соловьёва, С. Г. Якобсон; науч. рук. Е. В. Соловьёва. – М. : Просвещение, 2010. – 111 с.

216. Проколієнко Л. М. Формування допитливості у дітей дошкільного віку / Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1979. – 88 с.
217. Прокопенко В. І. Підготовка дітей шостого року життя до навчально-пізнавальної діяльності у школі (на матеріалі роботи навчально-виховного комплексу дошкільний заклад - загальноосвітня школа І ступеня - гімназія) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 “Дошкільна педагогіка” / В. І. Прокопенко ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2002. – 20 с.
218. Прокопчук О. І. Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти у Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Ольга Ігорівна Прокопчук ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2016. – 20 с.
219. Проскура Е. В. Развитие познавательных способностей дошкольника / Е. В. Проскура ; [под ред. П. А. Венгера]. – К., 1985. – 217 с.
220. Пшеврацька О. В. Психолого-педагогічні засади організації суспільного дошкільного виховання в працях С. Ф. Русової : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 “Дошкільна педагогіка” / О. В. Пшеврацька ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2002. – 23 с.
221. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н. Н. Поддьякова, А. Ф. Говорковой. – М. : Педагогика, 1985. С. 151-195.
222. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л. А. Венгера. М. : Педагогика, 1986. – С. 5–73.
223. Ригель О. В. Психологічна адаптація дошкільника в ситуації зміни соціального середовища : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О. В. Ригель; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2011. – 20 с.
224. Рібцун Ю. В. Формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 “Корекційна педагогіка” / Ю. В. Рібцун ; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. – К., 2010. – 21 с.

225. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід [Монографія] / І. П. Рогальська. – К. : Міленіум, 2008. – 400 с.
226. Роджерс Карл. Свобода учитися / Роджерс Карл, Фрейберг Джером. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
227. Розумне виховання сучасних дошкільнят : методичний посібник. / Н. Гавриш, О. Брежнєва, І. Кіндрат, О. Рейпольська; за ред. О. Брежнєвої. – К. : Слово, 2015. – 176 с.
228. Романовська О. О. Фостерна сім'я Великої Британії як соціально-педагогічне середовище підтримки особистості дитини : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / О. О. Романовська ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2002. – 20 с.
229. Рубинштейн Е. Л. О мышлении и путях его исследования / Е. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1958. – 121с.
230. Рубцов В. В. Роль кооперации в развитии интеллекта / В. В. Рубцов // Вопросы психологии, 1980. – № 4. – С. 79-89.
231. Русова С. Ф. Теорія і практика дошкільного виховання. / С. Русова. – Львів – Краків – Париж: Просвіта, 1993. – 127 с.
232. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе. / А. И. Савенков. – М. : Академия, 2000. – 232 с.
233. Сазонова А. В. Загальнотеоретичні основи природничо-математичної освіти дітей дошкільного віку : навч. посіб. / А. В. Сазонова. - 2-ге вид. – К. : Слово, 2014. – 243 с.
234. Сазонова Д. С. Системы дошкольного образования за рубежом: их педагогический потенциал / Д. С. Сазонова, В. А. Зебзеева. – JSRP, 2014. №8 (12). – С.161-166.
235. Сердюкова О. В. Влияние ценностного отношения родителей на интеллектуальное развитие ребенка (в период подготовки к обучению в школе) / О. В. Сердюкова : дисс. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология”. – Тамбов, 2005. – 198 с.

236. Синьова Є. П. Тифлопсихологія. Навчальний посібник / Є. П. Синьова. – К. : Знання, 2004. – 213 с.
237. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1970–1980. – Т. 1. – С. 264.
238. Содержание и методы умственного воспитания дошкольников / Под ред. Н. Н. Поддьякова. – М., 1980. – 216 с.
239. Сорокина А. И. Умственное воспитание в детском саду / А. И. Сорокина. – М., 1975. – 175 с.
240. Сороков Д. Г. Что такое сензитивные периоды в развитии детей / Д. Г. Сороков // М. Монтессори. Помогите мне это сделать самому / Сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. М., 2000. – С. 203-227.
241. Софій Н. Новий крок до захисту прав дітей з особливими потребами. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/2031/>
242. Стельмахович М. Г. Плекаймо наше українське дошкілля / Мирослав Стельмахович // Дошкільне виховання. – 1996. – № 1. – С. 4–5.
243. Степанова Т. М. Еволюція змісту дошкільної освіти у другій половині ХХ століття : монографія / Т. М. Степанова ; [рец.: Н. В. Гавриш, Т. М. Котик, В. В. Гладишев] ; М-во освіти і науки України. – К. : Слово, 2010. – 180 с.
244. Столяр А. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников./ Под. ред. А. А. Столяра. – М., 1988. – 303 с.
245. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика : учебник для академического бакалавриата / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. – 4-е изд., пер. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2015. – 509 с.
246. Суржанська В. А. Творчі завдання як засіб формування пізнавальної активності старших дошкільників : автореферат дис. ... кандидата педагогічних наук : 13.00.08 “Дошкільна педагогіка” / В. А. Суржанська. – К. : Ін-т проблем виховання, 2004. – 20 с.
247. Сухомлинский В. А. О руководстве умственным трудом школьников / В. А. Сухомлинский. // Разговор с молодым директором школы. – М. : Просвещение, 1973. – С. 147 – 160.

248. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.
249. Тарунтаева Т. В. Развитие элементарных математических представлений у дошкольников / Т. В. Тарунтаева. – М: Просвещение, 1980. – 64 с.
250. Татаринова С. О. Формування логіко-математичних понять у старших дошкільників у процесі пізнавальної діяльності : автореферат дис. ... кандидата педагогічних наук : 13.00.08 “Дошкільна педагогіка” / С. О. Татаринова. – Одеса, 2008. – 21 с.
251. Теплов Б. М. Исследование свойств нервной системы, как путь к изучению индивидуальнопсихологических различий / Б. М. Теплов // В сб. Психологическая наука в СССР. – Т. 2. – М., 1960. – С. 3-46.
252. Титаренко Т. М. Такие разные дети : / Татьяна Титаренко. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Х., Белгород : КСД, 2016. – 320 с.
253. Тихеева Е. И. Современный детский сад, его значение и оборудование / Е. И. Тихеева. – СПб., 1914. – С. 3-40.
254. Тихомирова Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей: попул. пособие для родителей и педагогов / Л. Ф. Тихомирова. - Ярославль : Акад. развития, 1997. - 220 с.
255. Ткачук Т. А. Розвиток пізнавальної активності дітей дошкільного віку у спілкуванні з вихователем : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Т. А. Ткачук ; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 20 с.
256. Тупичкина Е. Программно-методическое обеспечение интеллектуального развития современного ребенка / Е. Тупичкина // ж. Детский сад от А до Я. – 2009, №1 (37). – С. 76-89.
257. Улюкаєва І. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні : навч. посіб. – 2-ге вид. допов. / І. Г. Улюкаєва. – Донецьк : Юго- восток, 2008. – 231 с.
258. Улькіна Т. В. Розвиток пізнавальних здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами ігрових психотехнік : автореф. дис... канд. психол.

- наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Т. В. Улькіна ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2006. – 27 с.
259. Уоллес Б. Развитие мыслительных способностей (статья из журнала EYE – Early Years Educator) / Белл Уоллес // Современное дошкольное образование, 2008. - № 2. С. 83-87.
260. Федорович Л. О. Підготовка дітей до школи в умовах навчально-виховного комплексу : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 “Теорія навчання”/ Л. О. Федорович ; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2003. – 20 с.
261. Философский энциклопедический словарь / [ред.-сост. Е. Ф. Губский и др.]. – М. : ИНФРА-М, 2001. – 576 с.
262. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл ; пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйсмана. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
263. Фребель Ф. Дитячий садок: Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки / Ф. Фребель / За заг. ред. З.Н. Борисової. – К. : Вища школа, 2004. – 511 с.
264. Фунтікова О. О. Теоретичні основи розумового розвитку дошкільників : [Монографія] / О. О. Фунтікова. – Сімферополь : Тавріда, 1999. – 304 с.
265. Хало З. П. Інтелектуальний розвиток дитини у системі дошкільного виховання Німеччини : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / З. П. Хало ; Дрогобицький держ. пед. ін-т ім. І. Франка. – Дрогобич, 2009. – 20 с.
266. Харченко Н. В. Формування у дітей старшого дошкільного віку умінь будувати міркування : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання” / Н. В. Харченко ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2005. – 20 с.
267. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 2-ое изд, перераб. и доп. / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
268. Цюпак І. М. Виховання дошкільників у вітчизняних навчально-виховних закладах Херсонщини (друга половина ХХ століття) : автореферат дис. ... канд.

- пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / І. М. Цюпак ; Респ. вищ. навч. заклад "Кримський гум ун-т". – Ялта, 2014. – 20 с.
269. Чепіга Я. Увага і розумовий розвиток дитини / Я. Чепіга // Світло. – 1911. – № 1. – С. 20-32.
270. Червинська О. Інформаційні технології – в освітній процес : комп’ютер у дитсадку / О. Червинська // Дошкільне виховання. – 2011. - № 1. – С. 12–15.
271. Черепаня Н. І. Організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 “Дошкільна педагогіка” / Н. І. Черепаня ; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2006. – 21 с.
272. Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации / Н. И. Чуприкова. М., 1997. – С. 56-112.
273. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.
274. Шапаренко Х. А. Проблеми і перспективи реалізації принципу доступності системи дошкільної освіти в Україні / Х. А. Шапаренко // Науковий журнал «Молодий вчений», 2014. Херсон: ТОВ «Видавничий дім «Гельветика» – Вип. 12 (15), Частина II, грудень 2014. – С. 123-130.
275. Шапаренко Х. А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Х. А. Шапаренко; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. - Х., 2008. – 20 с.
276. Шелестова Л. В. Розвивальне читання для дошкільнят: конспекти занять, дидактичні ігри (за методикою Людмили Шелестової) / за заг. ред. Л. В. Шелестової. – К. : Фенікс, 2015. – 216 с.
277. Шиян О. А. Как дошкольники разрешают противоречивые социальные ситуации / О. А. Шиян // Современное дошкольное образование, 2008. – № 1. С. 38-44.

278. Шлегер Л. К. Практическая работа в детском саду / Л. К. Шлегер. Госиздать, 1924. – 78 с.
279. Шулындина Л. Б. Организация и содержание учебно-воспитательной работы в "новых школах" Англии: Сб.науч.тр / Л. Б. Шулындина. – Горький : ГПИ, 1973, т.29, вып. 1, с. 90-103.
280. Шульженко Д. І. Психологічні основи корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями : автореф. дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.08 “Спеціальна психологія” / Д. І. Шульженко ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2010. – 45 с.
281. Щербакова Є. І. Теорія і методика математичного розвитку дошкільників: Навч. посібник / Є. І. Щербакова. – М. : Видавництво Московського психолого-соціального інституту; Воронеж: Видавництво НВО «МОДЕК», 2005. – 392 с.
282. Щербакова К. Й. Теорія і методика математичного розвитку / К. Й. Щербакова. Євр. Університет, 2005. – 262 с.
283. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Владос, 1999. – 360 с.
284. Юрчишин О. М. Об'єкти дитячого дошкільного та позашкільного виховання надмалої місткості в житловому середовищі: автореф. дис... канд. архіт.: спец. 18.00.02 “Теорія архітектури, реставрація пам'яток архітектури” / О. М. Юрчишин ; Нац. ун-т "Львів. політехніка". – Л., 2009. – 24 с.
285. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.
286. Яременко Н. В. Розвиток приватного дошкільного виховання в сучасній Англії та Україні / Н. В. Яременко // Педагогіка та психологія. - 2012. – Вип. 41. – С. 223-231. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znphnpu_ped_2012_41_28.
287. A Developmental Approach to Educating Young Children / D. Daniels, C. Poly, S. L. Obispo, P. Clarkson. – U.K. : Sage Publications, Inc., 2011. – 208 p.
288. A nanny, childminder, child care provider, or mother's helper [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://en.wikipedia.org/wiki/Nanny>

289. A Parent's Guide to Gifted Children / [edited by James T. Webb].
[Электронный ресурс]. – Режим доступа :
www.gifteddevelopment.com/What_is_Gifted/characgt.htm
290. Adey P. Effects of a cognitive acceleration programme on Year 1 pupils /
P. Adey, A. Robertson, G. Venville. – U.K. : British Journal of Educational
Psychology, 2002. – P. 1–25.
291. Adey, P. Thinking Science: The Materials of the CASE Project / P. Adey,
M. Shayer, C. Yates. – London : Nelson Thornes, 2001. – P. 202.
292. Anderson M. The Development of Intelligence / M. Anderson. – U.K., Sussex :
Psychology Press, 1999. – 347 p.
293. Andrews C. I think therefore I am / .C. Andrews. – U.K. : Teachers Magazine,
2004. [Электронный ресурс]. – Режим доступа :
<http://www.teachernet.gov.uk/teachers/issue35/primary/features/IthinkthereforeIam/>
294. Arnold C. Understanding Schemas and Emotion in Early Childhood /
C. Arnold, P. Green. – U.K. : Sage Publications, Inc., 2010. – 192 p.
295. Assessment for learning in the early years foundation stage /
Eileen Broadstock, Karen Haigh, Erica Mason, Lisa Kelly, Paula Parker,
Karen Williams, Helen Clark. – U.K. : Lancashire County Council, 2011. – 42 p.
296. Assessment for Learning in the Early Years Foundation Stage / J. Glazzard,
D. Chadwick, A. Webster, J. Percival. – U.K. : Sage Publications, Inc., 2010. – 224 p.
297. Baker S. Book Bands for Guided Reading: A handbook to support Foundation
and Key Stage 1 teachers / S. Baker, S. Bickler, S. Bodman. – London : Institute of
Education, 2007.
298. Barbara R. Pioneers of early childhood education : a bio-bibliographical guide /
R. Barbara. – Peltzman : Greenwood Publishing Group Inc, 1998. – 140 p. C.5-7.
299. Baumfield V. Thinking through stories / V. Baumfield. – U.K. : Teaching
Thinking, 2000. – P. 8–9.
300. Beck J. A meeting of minds between neuroscientists and educators is first step
in improving America's schools / J. Beck. – USA : Chicago Tribune, Section 1, 1996.
– P. 23.

301. Beckley P. Learning in Early Childhood: A Whole Child Approach from Birth to 8 / Pat Beckley. – U.K.: Sage Publications, Inc., 2012. – 264 p.
302. Bentham S. A Teaching Assistant's Guide to Child Development and Psychology in the Classroom / Susan Bentham. – 2012.
303. Bertram T. Early Years Education: An International Perspective / Tony Bertram, Christine Pascal. – Birmingham : Centre for Research in Early Childhood. – 2002. – 60 p.
304. Blackstone T. A fair start: The provision of pre-school education / T. Blackstone. – Harmondsworth, England : Penguin Press. – 1971.
305. Blow S. Educational Issues in the Kindergarten / S. E. Blow. – New York : D. Appleton and Company, 1908. – 436 p.
306. Board of Education. Report of the Consultative Committee upon the School Attendance of Children under Five. – London : HMSO, 1908.
307. Board of Education. Report on children under five years of age in public elementary schools. – London : Her Majesty's Stationery Office (HMSO), 1905.
308. Bowe F. Making Inclusion Work / F. Bowe. – Pearson / Merrill / Prentice Hall : Education, 2005. – 632 pages. (p.71)
309. Bozena M. Exploratory Play and Cognitive Ability / M. Bozena in T. Jambor, J. Van Gils, (Eds) Several Perspectives on Children's Play Scientific Reflections for Practitioners. Antwerp: Garant Publishers, 2007.
310. Brainerd C. J. Piaget's Theory of Intelligence / C. Brainerd. – New Jersey : Prentice Hall, Inc., 1978.
311. British Children's Programmes. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.anglotopia.net/british-entertainment/brit-tv/brit-telly-five-best-classic-british-childrens-programmes-kids-will-love-favorite>
312. Broadhead P. Play and Learning in the Early Years : From Research to Practice / P. Broadhead, J. Howard, E. Wood. – U.K. : Sage Publications, Inc., 2013. – 208 p.
313. Bronson M. Self-Regulation in Early Childhood / M. B. Bronson. – New York : The Guilford Press, 2000.

314. Brown A. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious Mechanisms / A. L. Brown // Metacognition, Motivation, and Understanding, Ch. 3. – New Jersey, 1987. – pp. 65-116.
315. Brown A. The role of metacognition in reading and studying / A. L. Brown B. B. Armbruster, L. Baker // Comprehension: From Research to Practice, Ch. 4. – New Jersey, 1986. – pp. 49-76.
316. Brown S. Shared Reading for grades 3 and beyond: Working it out together / Susan Brown. – Wellington, NZ : Learning Media Limited, 2004.
317. Bruce A. Elizabeth Palmer Peabody. «A Reformer on her own term» / A. Ronda Bruce. – U.K. : Harvard University Press, 1999. – 416 p.
318. Bruce T. Core Experiences for the Early Years Foundation Stage / Tina Bruce. – London : Kate Greenaway Nursery School and Children's Centre, September 2009. – 69 p.
319. Bruce T. Early Childhood Practice: Froebel today / Tina Bruce. – U.K. : Sage Publications, Inc., 2012. – 192 p.
320. Bruce T. Early Childhood: A Guide for Students / Tina Bruce. – U.K. : Sage Publications, Inc., Second Edition, 2010. – 440 p.
321. Bruce T. Helping Young Children to Play / Tina Bruce. – London: Hodder & Stoughton, 1996.
322. Bruce T. Time to Play in Early Childhood Education / Tina Bruce. – London : Hodder & Stoughton, 1991.
323. Bruner J. A study of thinking / Jerome S. Bruner, Jacqueline J. Goodnow, George A. Austin. – 1986. – 333 p.
324. Bulman K. BTEC First Children's Care: Learning and Development / Kath Bulman, Liz Savory. – Oxford : Heinemann Educational, 2006. – 352 p.
325. Butcher H. Human Intelligence. Its Nature and Assessment / H. J. Butcher London : Methuen, 1970. – 343 p.
326. Canning N. Play and Practice in the Early Years Foundation Stage / N. Canning. – U.K. : Sage Publications, Inc., 2011. – 200 p.

327. Chapman P. The Power of Play: How Spontaneous, Imaginative Activities Lead to Happier, Healthier Children / Paul Chapman, D. Elkind. – Cambridge, MA : De Capo Lifelong, 2008.
328. Characteristics of gifted and talented children – an explanation. National Association for Gifted Children, 2011-2013. – 6 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.nagcbrtain.org.uk
329. Child Intellectual Development. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.preschool-lessonplans-and-activities.com/child-intellectual-development.html>
330. Children's Development: Birth to 12 Years (Higher). – Scottish Further Education Unit. – June, 2005. – 72 p.
331. Children's ITV television programmes. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://top-topics.thefullwiki.org/Children's_ITV_television_programmes
332. Cleave S. And so to school: A study of continuity from pre-school to infant school / Shirley Cleave, Sandra Jowett. – Windsor, England : NFER-Nelson, 1982.
333. Clements S. Minimal brain dysfunction in children: Terminology and identification : Phase one of a three-phase project. NINDS Monographs, 9, Public Health Service Bulletin No. 1415 / S. D. Clements. – Washington : DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1966.
334. Cockburn A. Teaching Children 3-11: A Student's Guide / A. Cockburn, G. Handscomb. – U.K. : Sage Publications, Inc., Third Edition, 2012. – 368 p.
335. Colom R. Negligible Sex Differences in General Intelligence / R. Colom // Intelligence. A Multidisciplinary, 2000. - Vol. 28. - № 1. - P. 57-68.
336. Costello P. Thinking Skills and Early Childhood Education / P. J. M. Costello. – London : David Fulton, 2000.
337. Cox T. The national curriculum in the early years: Challenges and opportunities / Theo Cox. – London : Falmer Press, 1996.
338. Curriculum guidance for the foundation stage. – London : QCA Publications, 2000. – 130 p.

339. Curriculum guidance for the foundation stage. Principles for early years education. – 25 p.
340. Curtis A. A curriculum for the pre-school child / Audrey Curtis. – London : Routledge, 1998.
341. Dahlberg G. Beyond quality in early childhood education and care : Postmodern perspectives / G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence. – London : Fainter Books, 1999. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.opsi.gov.uk/acts/acts2000/20000034.htm>
342. Dawson T. Metacognition and learning in adulthood / Theo L. Dawson, Prepared in response to tasking from ODNI/CHCO/IC Leadership Development Office, Developmental Testing Service, LLC. – Northhampton, MA, 2008.
343. Dennison P. Brain Gym [Teachers Edition Revised] / P. E. Dennison, G. Dennison. – Ventura, CA Edu Kinesthetics, 1994.
344. DES (Department of Education and Science). Education : A Framework for Expansion. Cmnd 5174. – London : HMSO. – 1972.
345. Developing independent learning in the early years / D. Whitebread, H. Anderson, P. Coltman, C. Page, D. P. Pasternak, S. Mehta // Education 3–13, 33, 1, 40–50, 2004. с. 13.
346. Development Matters in the Early Years Foundation Stage. Early Education. The British Association for Early Childhood Education. – U.K. : Crown copyright, 2012. – 47 p.
347. Devereux J. Developing thinking skills through scientific and mathematical experiences in the early years / J. Devereux. – In: L. Miller, R. Drury, R. Campbell, (Eds) Exploring Early Years Education and Care. – London : David Fulton, 2002.
348. Dimech N. The Implementation of Edward de Bono's Thinking Skills Programme in Kindergarten Classes 2002–2003 / N. Dimech, D. Pace, Unpublished report, 2003.
349. Donnelly P. A study of higher-order thinking in the early years classroom through doing philosophy / P. Donnelly. – Irish Educational Studies, 20, 278–95, 2001.

350. Dowling M. Supporting young children's sustained shared thinking. Early education / M. Dowling. – Spring, 48, 56, 2006.
351. Dowling M. Young Children's Thinking / M. Dowling. – London : Sage Publications, 2012. – 200 p.
352. Dunn J. Young Children's Close Relationships : Beyond Attachment / J. Dunn. – London : Sage, 1993.
353. Eagle S. Celebrate good times, come on. Teaching Thinking / S. Eagle, 3, 35–7, 2001.
354. Early childhood education: changing research practice P. 76
355. Early Years Foundation Stage [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/9364735>
356. Early years foundation stage. Department for Education : Guide for the 2015 assessments, 2015.
357. Early Years Learning and Development. Literature Review / Maria Evangelou, Kathy Sylva, Maria Kyriacou, Mary Wild, Georgina Glenny. – The Department for Children, Schools and Families. – 2009. – 112 p.
358. Early Years Maths Topics. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.maths.com/early-years/#Number Nursery Rhymes](http://www.maths.com/early-years/#NumberNurseryRhymes)
359. Edinburgh Picture Test. The Godfrey Thomson Unit University of Edinburgh-Edinburg, 1985. – 15 p.
360. Education Commission of the States. Bridging the gap between neuroscience and education. – Denver, CO : Education Commission of the States, 1996.
361. Epstein A. How planning and reflection develop young children's thinking skills / A. Epstein. – Young Children, 2003. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.journal.naeyc.org/btj/200309/Planning&Reflection.pdf> (9 August, 2005).
362. Estimating the number of children in England with learning disabilities and whose behaviours challenge. – [Monograph (Working paper)] / Eric Emerson, Richard P. Hastings, Peter McGill, Anne Pinney, Jacqui Shurlock. – Challenging Behaviour Foundation. – September, 2014.

363. Evans R. Jean Piaget : The Man and His Ideas / R. Evans. – New York : E. P. Dutton & Co., Inc., 1973.
364. Eysenck H. A Model for Intelligence / H. Eysenck. – New York-Berlin-Heidelberg : Springer-Verlag, 1982. – P. 38-52.
365. Farrell M. Educating Special Children : An Introduction to Provision for Pupils with Disabilities and Disorders / Michael Farrell. – London : Routledge, 2012. – 332 p.
366. Featherstone S. L is for Sheep – Getting Ready for Phonics. Featherstone Education Ltd., 2006.
367. Feldhusen J. Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs / J. Feldhusen, F. Jarwan // International Handbook of Giftedness and Talent. – Oxford : Elsevier, 2000. – P. 271-283.
368. Finding and exploring young children's fascinations. Strengthening the quality of gifted and talented provision in the early years. – U.K. : Department for Children, Schools and Families, 2010. – 56 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.standards.dcsf.gov.uk
369. Flavell J. Metacognition and cognitive monitoring : a new area of cognitive developmental inquiry / J. H. Flavell // American Psychologist, 34, 906-11. – N.Y., 1979. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-0-387-79948-3_897
370. Flavell J. Metacognitive Aspects of Problem Solving / J. H. Flavell // The Nature of Intelligence. Hillsdale / ed. by L. B. Resnick. – N.Y., 1976.
371. Forrest-Pressley D. Metacognition, Cognition & Human Performance / D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon, T. G. Waller (eds). – New York : Academic Press, 1985.
372. Fostering thinking through science in early years of schooling / G. Venville, P. Adey, S. Larkin, A. Robertson // International Journal of Science Education, 25, 11, 1313–32, 2003.
373. Fountas I. Guided reading : Good first teaching for all children / I. C. Fountas, G. S. Pinnell. – Portsmouth : Heinemann, 1996.

374. Four Ways to Understand the Intellectual Development of a Child. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.livestrong.com/article/7842-understand-intellectual-child>
375. Friedrich Wilhelm August Froebel Encyclopedia of Education : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.answers.com/topic/friedrich-wilhelm-august-froebel>.
376. Froebel F. Mother's Songs, Games, and Stories / F. Froebel, trans. Francis Lord and Emily Lord. – London : Rice, 1910.
377. Froebel F. The Education of Man / F. Froebel, trans. W. H. Hailman. – New York : Appleton, 1896.
378. Gabor G. Able Pupils with Dyslexia. A guide for teachers of able children, commissioned by the Scottish Network for Able Pupils / Georgina Gabor. – University of Glasgow, 2009. – 32 p.
379. Gentile L. Kindergarten Play: The Foundation of Reading / L. Gentile, J. Hoot / In The Reading Teacher. – January, 1983.
380. Gifted and Talented Children in (and out of) the Classroom. – CCEA, 2006. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.nicurriculum.org.uk.
381. Gifted and Talented Education and the Early Years : a Conversation with Christine Pascal / G&T in the Early Years. – A periodic bulletin for teachers, from the Gifted & Talented Education Unit at the DfES. – GTEU Early Years Bulletin. – February 2006. – Issue 1. – 8 p.
382. Gifted and Talented Pupils Guidelines for Teachers. National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). – CCEA, 2007. – 161 p. p.11
383. Gillard D. Education in England: A Brief History / D. Gillard, 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [educationengland.org.uk/ history](http://educationengland.org.uk/history) (accessed 13 July 2015).
384. Ginsburg K. The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent Child Bonds / K. R. Ginsburg // Paediatrics 119 (1), 2007. – Pp. 182 – 191.

385. Goodman S. *You and Your Child from Birth to Adolescence : The Complete Guide to Parenthood* / S. Goodman. – L.: Bentley, 1978. – 320 p.
386. Gopnik A. *How Babies think: The Science of Childhood* / Alison Gopnik, Andrew Meltzoff, Patricia Kuhl. – London: Weidenfeld & Nicholson, 1999. – 279 p.
387. Gray C. *Learning Theories in Childhood* / C. Gray, S. MacBlain. – U.K. : Sage Publications, Inc., 2012. – 184 p.
388. Gross M. *Issues in the Cognitive Development of Exceptionally and Profoundly Gifted Individuals* // *International Handbook of Giftedness and Talent*. – Oxford : Elsevier, 2000. – P. 179-191.
389. Guilford J. *Cognitive Psychology with a Frame of Reference* / J. P. Guilford. – San Diego, 1979. – Pp. 16-110.
390. Guy F. *Islington Early Years Foundation Stage Team. The Early Reading Experience in the Early Years Foundation Stage* / Fran Guy. – Islington. – May 2011. – 12 p.
391. Hadow. *Infant and Nursery Schools. Report of the Consultative Committee*. London : HMSO, 1933. – p. 30-31.
392. Hadow. *The Primary School. Report of the Consultative Committee*. – London: HMSO, 1931.
393. Hall N. *Handbook of early childhood literacy* / Nigel Hall, Joanne Larson, Jackie Marsh. – U.K. : – SAGE Publications, Dec 6, 2003. – 436 p.
394. Harker J. *Alphabet fun: 10 minute ideas for early years*, Leamington Spa: Scholastic / Jillian Harker. – U.K. : – SAGE Publications, 2004.
395. Harris J. *That's What Your Brains Are For: an Account of the Norfolk 'Thinking Schools, Thinking Children' Project* / J. Harris. – Norfolk : National Primary Trust, 2003.
396. Hazareesingh S. *Educating the whole child. A holistic approach to education in early years* / S. Hazareesingh, K. Simms, P. Anderson. – London : Building blocks educational, 1989. – 92 p.

397. Hendy L. Interpretations of independent learning in the Early Years / L. Hendy, D. Whitebread // Paper presented at 3rd Warwick International Early Years Conference. – Warwick University, 1999.
398. Highly able children in the early years. A report of practice in nurseries in Scotland. Scottish Network for Able Pupils (SNAP). – U.K. : – SAGE Publications, 2011. – 35 p.
399. Hodgson C. Teaching Thinking Skills and Developing Thinking Classrooms / Caroline Hodgson, Teresa Laybourne. – London : NUT, 2002.
400. Holt M. Now I can... Count to 3. Red Book / Michael Holt. – L. : Collins Educational / Belitha Press, 1984. – 32 p.
401. Hughes F. Children, Play, and Development / F. Hughes. – U.K.: Sage Publications, Inc., Fourth Edition, 2010. – 384 p.
402. Hunt E. Intelligence as an Information Processing Concept / E. Hunt // British J. of Psychology, 1980. – Vol. 71. – P. 449-474.
403. Hurst V. Planning for early learning: Educating young children / Victoria Hurst. – London : Paul Chapman, 1997.
404. Hwang Y. S. Young children's awareness of self-regulated learning (SRL) / Y. S. Hwang, J. Gorrell // Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, 10–14 April, 2001.
405. Identifying gifted and talented learners – getting started (Revised May 2008). – Department for Children, Schools and Families. – 12 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.dcsf.gov.uk/ygt
406. Intellectual development. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.merckmanuals.com/home/childrens_health_issues/preschool_and_school-aged_children/intellectual_development.html.
407. Intellectual Development. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.thechilddc.com/development.htm>
408. International Handbook of Giftedness and Talent / K. Heller, F. Monks, R. Starnberg, R. Subbotnik. – Oxford : Elsevier, 2000. – 934 p.

409. Isaacs S. The Educational Value of the Nursery School / Susan Isaacs. – London : The British Association for Early Childhood Education, 2013. – 67 p.
410. Jacobs G. Reaching Standards and Beyond in Kindergarten: Nurturing Children's Sense of Wonder and Joy in Learning / G. Jacobs, K. Crowley. – U.K. : Sage Publications, Inc., 2010. – 168 p.
411. Jausovec N. Differences in Cognitive Processes Between Gifted, Intelligence, Creative and Average Individuals While Solving Complex Problems: An EEG Study / N. Jausovec // *Intelligence. A Multidisciplinary J.*, 2000. – Vol. 28. – № 3. – P. 213-237.
412. Jump up «Guided Reading». The Lancashire Grid for Learning. Retrieved. – 18 April, 2012.
413. Jump up «The National Strategies – Schools». Department for Education. Retrieved. – 18 April, 2012.
414. Jung S.-G. Teachers' stance towards learning disabilities / Sung-Gyung Jung. – U.K. : Transaction publishers, 2010. – 222 p.
415. Kariuki P. The effects of teacher mediation on kindergarten students' computer-assisted mathematics learning / P. Kariuki, L. Burkette // Paper presented at the annual conference of the Mid-South Educational Research Association, Hot Springs, AR, 2007.
416. Kate Greenaway Nursery School and Children's Centre Team. Core Experiences for the Early Years Foundation Stage. – September, 2009. – 72 p.
417. Kennington L. Young children and technology. Learning together series / L. Kennington // *Early Education*. The British Association for Early Childhood Education, London, 2011.
418. Kershner R. You've got to work harder: a comparative study of children's understandings of the language and practice of learning in school / R. Kershner, P. Pointon, J. Rudduck, D. Whitebread // 6th Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, University of Nijmegen, The Netherlands, 1995.

419. Kindergarten. The Columbia Electronic Encyclopedia. - Columbia University Press, 2003. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.answers.com/topic/kindergarten>.
420. Knight S. Forest School for All / S. Knight. – U.K. : Sage Publications, Inc., 2011. – 272 p.
421. Koshy V. Mathematics for Gifted Younger Children / V. Koshy, M. Chetser. – London : Elephas, 2006.
422. Koshy V. Teaching Mathematics to Able Children / V. Koshy. – London : David Fulton Publications, 2001.
423. Koynе U. Numeracy. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cbeebies.com/global/grown-ups/helpful-articles/?article=numeracy>
424. Kreutzer J. S. Metacognitive Skills / Jeffrey S. Kreutzer, John DeLuca, Bruce Caplan // Encyclopedia of Clinical Neuropsychology. – New York : Springer, 2011. – Pp. 1583-1584.
425. Kwon Y.-I. Changing Curriculum for Early Childhood Education in England / Young-Ihm Kwon // Early Childhood Research and Practice, 2002. – P. 1-13.
426. Lavatelli C. Piaget's Theory Applied to an Early Childhood Curriculum / C. Lavatelli. – Boston : American Science and Engineering, Inc., 1973.
427. Lens W. Motivation and Cognition: Their Role in the Development of Giftedness / W. Lens, P. Rand // International Handbook of Giftedness and Talent. Oxford : Elsevier, 2000. – P. 193-202.
428. Lerner J. W. Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies (8th ed.) / J. W. Lerner. – Boston : Houghton Mifflin, 2000. – 688 p.
429. Levine L. Child Development: An Active Learning Approach / L. Levine, J. Munsch. – U.K. : Sage Publications, Inc., Second Edition July 2013. – 728 p.
430. Levy R. Young Children Reading: At home and at school / Rachael Levy. – London : SAGE Publications, 2012. – 176 p.
431. Lewis L. Issues arising in the use of philosophical enquiry with children to develop thinking skills / L. Lewis, C. Rowley // Education 3-13, 30, 2, 52–5, 2002.

432. Leyden S. Supporting the child of exceptional ability at home and school / Susan Leyden. – London : David Fulton Publications, 2002.
433. Lillemyr O. Taking Play Seriously / O. F. Lillemyr. – Charlotte: Information Age Publishing Inc., 2009.
434. Lipman M. Philosophy in the Classroom / M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan. – Philadelphia : Temple University Press, 1980.
435. Literacy in Early Childhood and Primary Education (3-8 years) / Eithne Kennedy, Elizabeth Dunphy, Bernadette Dwyer, Geraldine Hayes, Thérèse McPhillips, Jackie Marsh, Maura O'Connor, Gerry Shiel. – Research Report No. 15. – 2012. – 412 p. стор. 92.
436. Literacy in Early Childhood and Primary Education (3-8 years), c. 92
437. London C. A Piagetian constructivist perspective on curriculum development / C. London. – Reading Improvement, 27, 1988.
438. McGuinness C. From Thinking Skills to Thinking Classrooms: a review and evaluation of approaches for developing pupils' thinking. Research Report RR115 / C. McGuinness. – Nottingham : DfEE, 1999.
439. McMillan M. The nursery school. – London, 1930. – 139 p.
440. McQuillan M. A Guide to Early Childhood Program Development / Mark K. McQuillan, Coleman A. George, 2007. – 159 p.
441. Mercer N. Words and Minds: How We Use Language to Think Together / N. Mercer. – London : Routledge, 2000.
442. Miles T. On Defining Intelligence / T. R. Miles // British J. of Educational Psychology, 1957. – Vol. 27. – Pp. 153-167.
443. Miller L. Theories and Approaches to Learning in the Early Years / L. Miller, L. Pound. – U.K. : Sage Publications, Inc., 2011. – 192 p.
444. Montessori M. The Montessori Method. The Origins of an Educational Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's The Montessori Method edited by Gerald Lee Gutek. – US: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. – 2004. – 295 p.

445. Moon B. A guide to the national curriculum / Bob Moon. – Oxford : Oxford University Press, 1994.
446. Morrow J. Preschool choices / Jan Morrow. – L. : Longman, 1989. – 80 p.
447. Morrow L. Literacy development in the early years: Helping children read and write (6th ed.) / L. Morrow. – Boston: Pearson, 2009.
448. Moss P. Transforming nursery education / P. Moss. – London : Paul Chapman, 1996. – 177 p.
449. Moyles J. Just playing? The role and status of play in early childhood education / J. Moyles. – Buckingham : Open University Press, 1989. – 204 p.
450. National Association of Special Education Teachers (NASSET). Characteristics of Children with Learning Disabilities. 1 NASSET Learning Disabilities Report № 3. Characteristics of Children with Learning Disabilities. – 26 p.
451. Needs of Gifted Children [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.nagcbrtain.org.uk/parents.php?id=92
452. New R. Early Childhood Education [four volumes]: an international encyclopedia / Edited by R. New, M. Cochran. – London, U.K. : Greenwood Publishing Group Inc., 2012. – 1632 p.
453. Nightingale Preschool [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nightingalepreschool.com/aimsofthepreschool.htm>
454. Nir-Gal O. Computers for cognitive development in early childhood – The teacher's role in the computer learning environment / O. Nir-Gal, P. Klein // Information Technology in Childhood Education Annual, 16, 97–119, 2004.
455. Nisbet J. Learning Strategies / J. Nisbet, J. Shucksmith. – London : Routledge & Kegan Paul, 1986.
456. Nursery & Childcare / Market News, February 2005, Vol. 3, Issue 8.
457. Nursery Nursing: A Guide to Work in Early Years / P. Tassoni, K. Beith, H. Eldridge and A. Cough. – Oxford : Heinemann, 1999.
458. Nurturing Gifted and Talented Children at Key Stage 1 [A Report of Action Research Projects] / Professor Valsa Koshy, Christine Mitchell, Dr. Mary Williams. –

- Brunel University. – Department for education and skills. – 2006. – 105 p.
[Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.dfes.go.uk/research
459. Nutbrown C. Early Childhood Education: History, Philosophy and Experience / Cathy Nutbrown, Peter Clough. – U.K. : Sage Publications, 2014. – 202 p.
460. Nutbrown C. Key Concepts in Early Childhood Education and Care / C. Nutbrown. – U.K. : Sage Publications, Inc. Second Edition, 2011. – 192 p.
461. Nutbrown C. Threads of Thinking: Schemas and Young Children's Learning / C. Nutbrown. – U.K. : – Sage Publications, Inc., Fourth Edition, 2011. – 216 p.
462. O'Hara M. Young children, learning and ICT / M. O'Hara // A case study in the UK maintained sector. Technology, Pedagogy and Education, 17 (1), 29–40, 2008.
463. Oxford Developmental Preschool Program [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://en.wikipedia.org/wiki/Oxford_Developmental_Preschool_Program
464. Palaiologou I. Early Years Foundation Stage: Theory and Practice / I. Palaiologou. – London : SAGE Publications. – 2016. – 24 p. – P. 8.
465. Parenting [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kidspot.com.au>
466. Parkes Brenda. Read it again! Revisiting shared reading / Brenda Parkes. – Portland, ME : Stenhouse, 2000.
467. Peabody E. Education in the Home, the Kindergarten, and the Primary School / E. Peabody. – London: Swan Sonnenschein, Lowrey & Co., Paternoster Square, 1887. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gutenberg.org/files/35677/35677-h/35677-h.htm>
468. Perry R. Teaching practice for early childhood. A guide for students / R. Perry. – Abingdon, Oxon : Routledge, 2004. – 214 p.
469. Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence From a Longitudinal Study / Valerie Muter, Charles Hulme, Margaret J. Snowling, Jim Stevenson // Developmental Psychology. – U.K. : Sage Publications, Inc., 2004, Vol. 40, No. 5, 665–681.

470. Piaget J. Development and learning / J. Piaget // In C. Lavattelly, F. Stendler Reading in child behavior and development. – New York : Hartcourt Brace Janovich, 1972.
471. Piaget J. To Understand Is To Invent / J. Piaget. – New York : The Viking Press, Inc., 1972.
472. Piaget's theory of cognitive development [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://en.wikipedia.org/wiki/Piaget%27s_theory_of_cognitive_development
473. Plowman L. Children, play and computers in preschool education / L. Plowman, C. Stephen // British Journal of Educational Technology 36 (2), 2005. – Pp. 145–157.
474. Plowman L. Research on ICT and pre-school children / L. Plowman, C. Stephen // Journal of Computer-Assisted Learning 19 (2), 2003. – Pp. 149–164.
475. Preschool education / Encyclopedia Britannica Online, 2007. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/475107/preschool-education>
476. Preschool education [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Preschool_education.
477. Preschool Programs and Later School Competence of Children from Low-Income Families / Richard B. Darlington, J. M. Royce, A. S. Snipper, H. W. Murray, I. Lazar // Science 208, 1980. – 202-204.
478. Price H. The really useful book of ICT in the early years / Harriet Price. – London : Routledge, 2009. – 190 p.
479. QCA - Qualifications and Curriculum Authority, 2000.
480. Ratner N. Games, social exchange and the acquisition of language / N. Ratner, J. S. Bruner// Journal of Child Language, 5, 1978. – Pp. 391–401.
481. Renzulli J. The Schoolwide Enrichment Model. International Handbook of Giftedness and Talent / J. Renzulli, S. Reis //. – Oxford : Elsevier, 2000. – P. 367-381.
482. Research base for guided reading as an instructional approach. Scholastic. Retrieved. – 18 April, 2012.

483. Rich D. More Than Words: Children developing communication, language and literacy / D. Rich // The British Association for Early Childhood Education, 2002.
484. Riddell S. Education and disability/special needs. An independent report prepared for the European Commission by the NESSE network of experts / Sheila Riddell. – European Union, 2012. – 87 p. c. 27-37.
485. Ridout R. Now I can... Spell. Red Book / Ronald Ridout. – L.: Collins Educational / Belitha Press, 1984. – 32 p.
486. Riggs K. Counterfactual thinking in preschool children: mental state and causal inferences / K. L. Riggs, D. M. Peterson // In: P. Mitchell, K. J. Riggs, (Eds) Children's Reasoning and the Mind. – U.K. : Hove: Psychology Press, 2000. стр. 87.
487. Saunders C. Case Study: A Gifted Child at Risk / C. L. Saunders // The J. of Secondary Gifted Education. – 2003. – Vol. 14. – № 2. – P. 100-106.
488. Schunk D. Self-Regulation of Learning and Performance / D. H. Schunk, B. J. Zimmerman. – Hillsdale, N.J : Lawrence Erlbaum, 1994.
489. Self-regulated Learning: the Interactive Influence of Metacognitive Awareness and Goal-setting / D. Ridley, P. Schuts, R. Glanz, C. Weinstein // J. of Experimental Education, 1992. – No 60 (4).
490. Shared Reading With Beginner Readers. The National Strategies. – 2008.
491. Sigel I. Cognitive Development from Childhood to Adolescence: A Constructivist Perspective / I. Sigel, R. Cocking. – NY: Holt, Rinehart and Winston, 1977.
492. Singer D. A Piaget Primer: How a Child Thinks / D. Singer, T. Revenson. – NY : International Universities Press, Inc., 1978. – 148 p.
493. Siraj-Blatchford I. A Guide to Developing the ICT Curriculum for Early Childhood Education / I. Siraj-Blatchford, J. Siraj-Blatchford. – U.K. : Trentham Books Ltd., 2003. – 192 p.
494. Siraj-Blatchford I. Researching pedagogy in English pre-schools / Iram Siraj-Blatchford, Kathy Sylva // British Educational Research Journal, 30, 5, 713–30, 2004.
495. Skinner C. Maths is everywhere / Carol Skinner / Learning together series // Early Education. The British Association for Early Childhood Education. – London, 2011.

496. Smith P. Sex markers in speech / P. M. Smith / In K. R. Scherer & H. Giles (Eds.), Social markers in speech. – Cambridge, Eng. : Cambridge University Press, 1979. – Pp. 109-146.
497. Spearman C. The Abilities of Man. Their Nature and Measurement / C. Spearman. – London : MacMillan, 1927. – 415 p.
498. Steiner R. The Education of the Child and Early Lectures on Education / R. Steiner. – Antroposophic press, 1996. – 127 p.
499. Sternberg R. J. Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence / R. J. Sternberg. – Cambridge, U.K. : Cambridge University Press, 1985. – 411 p.
500. Sugden D. Skill generalisation and Children with Learning Difficulties, ch.4 / D. Sugden // In D. Sugden (ed) Cognitive Approaches in Special Education. – U.K. : Falmer Press, 1989.
501. Supporting learning with ICT in pre-school settings / Dr Lydia Plowman, Dr Christine Stephen, Susan Downey, Dr Daniela Sime // Teaching and Learning. Research briefing. – № 15. – February, 2006.
502. Sutherland M. Developing the Gifted and Talented Young Learner / M. Sutherland. – London: SAGE Publications, 2008.
503. Sutherland M. Gifted and Talented in the Early Years / M. Sutherland. – London: SAGE Publishing, 2005.
504. Swartz S. Guided Reading and Literacy Centers / Stanley L. Swartz. – Parsipanny, NJ: Dominie Press/Pearson Learning Group, 2003.
505. Sylva K. and Bruner, J. et. al. The Role of Play in the Problem Solving of Children 3-5 Years Old / K. Sylva, J. Bruner, et. al. // In Play: Its Role in Development and Evolution. J. S. Bruner, A. Jolly and K. Sylva, eds. – New York Basic Books, 1976.
506. Tassoni P. Making their mark – children's early writing. Learning together series / P. Tassoni // Early Education. The British Association for British Education. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.early-education.org.uk
507. Taylor P. A Study of Nursery Education / P. H. Taylor, G. Exon, B. Holley. – London: Evans/Methuen Educational, 1972. – 92 p.

508. Teaching Thinking & the Development of Metacognitive Abilities in the Early Years (children aged 3-8) (META) / D. Whitebread, H. Linklater, S. Miller, K. Humphreys, T. Glazzard, S. Proudman, N. Damaskinou. – R&D Fund Summary Report Code 22/06/2003-2006.
509. The Development of Mental Abilities [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.education.com/reference/article/development-mental-abilities-children>
510. The effective provision of pre-school education (EPPF) project: Findings from the pre-school period. Summary of findings / K. Sylva, E. Melhuish. P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, B. Taggart, K. Eliot. – London : Institute of Education, 2003. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.hm-treasury.gov.uk
511. The Plowden Report. Children and their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education. – England, London : Her Majesty's Stationery Office, 1967 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html> p. 193.
512. The Stability of Individual Differences in Mental Ability from Childhood to Old Age: Follow-up of the 1932. Scottish Mental Survey / J. I. Deary, J. L. Whalley, H. Lemmon, J. R. Crawford, J. M. Starr // Intelligence. A Multidisciplinary J, 2000. – Vol. 28. – № 1. – P. 49-55.
513. Thinking skills in the early years: a literature review / Geoff Taggart, Kate Ridley, Peter Rudd, Pauline Benefield. – National Foundation for Educational Research. – November 2005. – 61 p.
514. Thinking Skills: Adding Challenge to the Curriculum by Professor Robert Fisher.
515. Thinking Through New Literacies for Primary and Early Years / Jayne Metcalfe, Debbie Simpson, Ian Todd, Mike Toyn. – UK, May 2013. – 208 p.
516. Thompson L. Genetic Tools For Exploring Individual Differences in Intelligence / L. E. Thompson, R. Plomin // International Handbook of Giftedness and Talent. – Oxford : Elsevier, 2000. – P. 157-164.

517. Tizzard B. Involving Parents in Nursery and Infant Schools: A Sourcebook for teachers / B. Tizzard, J. Mortimore, B. Burchell. – L. : Grant Mc Intyre, 1981. – 247 p.
518. Topping K. Cross-age peer tutoring of reading and thinking: influence on thinking skills / K. J. Topping, A. Bryce, // Educational Psychology, 24, 5, 595–621, 2004.
519. Townshend E. The Case for School Nurseries: School Attendance of Children Below the Age of Five / Emily Caroline Gibson Townshend. – London : The Fabian Society, 1909.
520. Trehearne M. Learning to Write and Loving It! Preschool–Kindergarten / M. Trehearne. – U.K. : Corwin, 2011. – 272 p.
521. Trevarthen C. What Is It Like To Be a Person Who Knows Nothing? Defining the Active Intersubjective Mind of a Newborn Human Being / C. Trevarthen / Infant and Child Development. – Special Issue: The Intersubjective Newborn. Edited by Emese Nagy. Volume 20, Issue 1, January/February, 2011. – P. 119-135.
522. Trickey S. Philosophy for children: a systematic review / S. Trickey, K. J. Topping // Research Papers in Education, 19, 3, 365–80, 2004.
523. Tucker K. Mathematics Through Play in the Early Years / Kate Tucker. – U.K. : Sage Publications. – 2010. – 172 p.
524. U.S. Department of Education. Building knowledge for a nation of learners: A framework for education research 1997. – Washington, DC : U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1997.
525. Understanding children's development / BTEC First Children's Care, Learning and Development. – 48 p.
526. United States Code, Title 20, section 1402, Office of Special Education Programs, 1997.
527. Veenman M. Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations / M. V. J. Veenman, Van Hout-Wolters, P. Afflerbach // Metacognition and Learning, 1, 3-14, 2006.
528. Vygotsky L. Mind in society: the development of higher psychological processes / L. Vygotsky. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. c. 115.

529. Waite S. Children Learning Outside the Classroom: From Birth to Eleven / Sue Waite. – U.K. : Sage Publications, Inc., 2011. – 264 p.
530. Wall K. Special Needs and Early Years: A Practitioner Guide / Kate Wall. – U.K. : Sage Publications, Inc., 2011. – 264 p.
531. Wallace B. Teaching Thinking Skills Across The Early Years – A Practical Approach for Children Aged 4-7 / Bell Wallace. – London : David Fulton Publishers, 2002.
532. Wallace B. The Development of Mental Abilities / Bell Wallace // Sovremennoe Doshkolnoe Obrazovanie, 2008. – № 2. P. 83-87.
533. Wegerif R. Walking or dancing? Images of thinking and learning to think in the classroom // Journal of Interactive Learning Research, 13, 1–2, 51–70, 2002.
534. White J. Outdoor Provision in the Early Years / J. White. – U.K. : Sage Publications, Inc., 2011. – 136 p.
535. Whitebread D. Interactions between children's metacognitive processes, working memory, choice of strategies and performance during problem-solving / D. Whitebread // European Journal of Psychology of Education, 14 (4), 489-507, 1999.
536. Whitebread D. The Development of Children's Strategies on an Inductive Reasoning Task // British Journal of Educational Psychology, 66 (1), 1-21, 1996.
537. Wilderspin S. The Infant System for Developing the Intellectual and Moral Powers of all Children, from One to Seven years of Age / S. Wilderspin. – London : Hodson. – 1852. – 372 p.
538. Wiseman S. Intelligence and Ability / S. Wiseman. – London : Penguin Books, 1971. – 368 p.
539. Wood E. Developing a Pedagogy of Play / E. Wood // In A. Anning, J. Cullen, M. Flear (Eds) Early Childhood Education: Society and Culture. – London: Sage Publications, Inc., 2004. – Pp. 19 – 30.
540. Zimmerman B. J. Self-Regulated Learning and Academic Achievement, 2nd ed. / B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (eds). – Hillsdale, N.J : Lawrence Erlbaum, 2001.

ДОДАТКИ

Додаток А



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**

 вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027, тел. (0352)43-60-02, факс (0352)43-60-55,
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544

 Від " 29 " 03 2018 р. № 345-33/03
 На № _____ від " ____ " _____ 2018 р.
АКТ

*про апробацію та впровадження
результатів дисертаційного дослідження
на тему «Інтелектуальний розвиток дитини у системі дошкільного виховання
Великої Британії» за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія
педагогіки здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук*

Гарник Ірини Анатоліївни

Упродовж 2013-2018 рр. у навчально-виховний процес Інституту педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка було впроваджено основні наукові результати дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук **Гарник Ірини Анатоліївни**.

Основні положення, матеріали і висновки наукової роботи пройшли апробацію у процесі викладання навчальних дисциплін на кафедрі педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти, а саме «Педагогіка. Теорія навчання», «Історія педагогіки», «Актуальні проблеми сучасної дидактики», «Актуальні проблеми теорії виховання», «Ознайомлення дітей із суспільним довкіллям», «Педагогіка дошкільної освіти», «Історія дошкільної освіти», вступ до спеціальності «Дошкільна освіта».

Результати наукового здобутку дисертантки знайшли своє застосування при розробці програм та інтерактивних курсів навчальних дисциплін, організації самостійної та індивідуальної роботи студентів, написанні студентських наукових та кваліфікаційних робіт, керуванні педагогічною практикою.

Акт про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження **Гарник І. А.** затверджено на засіданні кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти факультету педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка 29 березня 2018 р., протокол № 8.

Проректор з наукової роботи та міжнародного співробітництва,
доктор біологічних наук, доцент

Г. І. Фальфушинська

Завідувач кафедри педагогіки і методики
початкової та дошкільної освіти,
доктор педагогічних наук, професор

О. І. Янкович



КОМУНАЛЬНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХЕРСОНСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
 ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

вул. Покришева, 41, м. Херсон, 73034, тел. (0552) 37-02-00, 41-08-10, 41-08-11, факс 37-05-92
 Web: <http://www.academy.ks.ua> E-mail: info@academy.ks.ua

11.04.18 № 01-23/227

на № _____ від _____

Довідка

про апробацію та впровадження
 результатів дисертаційного дослідження
 на тему **«Інтелектуальний розвиток дитини
 у системі дошкільного виховання Великої Британії»**
 за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2012-2018 рр. в освітній процес КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» було впроваджено основні наукові результати дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Гарник Ірини Анатоліївни.

За результатами впровадження доробку наукового дослідження Гарник І.А. зроблено висновок, що воно має наукову новизну та практичну значущість, а тому матеріали дисертації доцільно використовувати під час підвищення кваліфікації працівників системи дошкільної освіти.

Результати наукового доробку Гарник І.А. опубліковано у збірнику наукових праць «Педагогічний альманах» КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», який включено до переліку фахових видань з педагогічних наук, згідно рішення Атестаційної колегії МОН України (наказ № 747 від 13 липня 2015 р.).

Положення і висновки наукового дослідження обговорювалися на теоретичних семінарах та засіданнях кафедри педагогіки й менеджменту освіти.

Довідку про впровадження результатів дисертаційної роботи Гарник І. А. затверджено на засіданні кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» 20 березня 2018 р., протокол № 3.

Завідувач кафедри педагогіки
 й менеджменту освіти,
 доктор педагогічних наук, професор

В. В. Кузьменко

Перший проректор, проректор з наукової роботи,
 доктор педагогічних наук, доцент



І. Я. Жорова



Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс: (0342) 53-15-74
e-mail inst@pu.if.ua Код СДРПОУ 02125266

03.04.2018 № 01-15/03/486
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Гарник Ірини Анатоліївни

на тему: **«Інтелектуальний розвиток дитини у системі дошкільного виховання
Великої Британії»**

Упродовж 2013-2018 рр. на кафедрі педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» проводилася апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження **«Інтелектуальний розвиток дитини у системі дошкільного виховання Великої Британії»** здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Гарник Ірини Анатоліївни.

Основні положення, матеріали і висновки дослідження застосовувалися у читанні нормативних, вибіркових дисциплін, спеціалізованих курсів: «Педагогіка вищої школи», «Порівняльна педагогіка», при розробці навчально-методичних комплексів навчальних дисциплін: навчальних та робочих програм, навчально-методичного забезпечення до дисциплін, методичних рекомендацій до проходження навчально-педагогічної практики.

Упровадження результатів дисертаційної роботи у навчальному процесі підготовки майбутніх педагогів використовувалося при написанні курсових, дипломних та магістерських робіт, сприяло поглибленню знань студентів, заохоченню до самоосвіти.

Результати апробації та впровадження пошукової роботи було заслухано та затверджено на засіданні кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 7 від 21 березня 2018 р.).

Проректор з наукової роботи
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»

А.В. Загороднюк

Завідувач кафедри педагогіки початкової освіти
доктор педагогічних наук, професор

М.П. Оліяр





Міністерство освіти і науки України
 ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
 «ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ
 ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
 УНІВЕРСИТЕТ імені Григорія Сковороди»
 08401, м. Переяслав-Хмельницький.
 вул. Сухомлинського. 30.
 тел.: (04567) 5-63-89
 факс: 5-63-94
 24.04.2018 № 378
 На № _____ від _____

Ministry of Education and Science of Ukraine
 STATE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
 «PEREYASLAV-KHME LNYTSKY
 HRYHORIY SKOVORODA
 STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY»
 30, Sukhomlynsky St.
 Pereyaslav-Khmelnytsky
 08401
 tel.: (04567) 5-63-89
 fax: 5-63-94

ДОВІДКА

про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження
 на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Гарник Ірини Анатоліївни

з теми: «Інтелектуальний розвиток дитини у системі дошкільного
 виховання Великої Британії»

за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження
**«Інтелектуальний розвиток дитини у системі дошкільного виховання
 Великої Британії»** Гарник Ірини Анатоліївни здійснювалося на кафедрі
 психології і педагогіки дошкільної освіти ДВНЗ «Переяслав-
 Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія
 Сковороди» упродовж 2013-2018 рр.

Результати наукового доробку здобувача дають підстави зробити
 висновки про їх актуальність і дієвість під час професійної та практичної
 підготовки фахівців напряму підготовки 012 «Дошкільна освіта»
 факультету педагогіки і психології та відділенні післядипломної освіти.

Основні положення, матеріали і висновки дослідження
 застосовувалися у процесі викладання таких педагогічних дисциплін, як:
 «Дошкільна педагогіка», «Дитяча психологія».

Результати та висновки дисертаційної роботи можуть бути
 використані для організації і проведення педагогічних практик,
 передбачених навчальним планом підготовки фахівців, при написанні
 кваліфікаційних та наукових робіт студентів ОКР «Бакалавр» та
 «Магістр», удосконалення навчально-виховного процесу.

Довідку про апробацію затверджено на засіданні кафедри психології і
 педагогіки дошкільної освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
 державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
 (протокол № 11 від 24 квітня 2018 р.)

Ректор

В.П. Коцур

Завідувач кафедри психології
 і педагогіки дошкільної освіти

Л.О. Калмикова





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. Університетська, 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. 35225230001061
№ свідоцтва 17701483, ін. под. № 020709813029
Валютний рахунок № 26005000028567, 26009000028110
в Укресімбанку
м. Львова МФО 322313

№ 1721-Н від 13.04.2018

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
MFO 820172, Settlement Acc. 35225230001061
Certificate No. 17701483, Tax IN020709813029
Foreign Currency Acc.No. 26005000028567, 26009000028110
in Lviv Branch of Ukreximbank
MFO 322313

на № _____ від _____



“ЗАТВЕРДЖУЮ”

Проректор з наукової роботи
Львівського національного університету
імені Івана Франка,
академік НАН України, проф. Гладішевський Р.С.
“03” квітня 2018 р.

АКТ

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Гарник Ірини Анатоліївни на тему

«Інтелектуальний розвиток дитини у системі дошкільного виховання Великої Британії»
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2013-2017 рр. на кафедрі початкової та дошкільної освіти факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка здійснювалася апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження Гарник І.А. «Інтелектуальний розвиток дитини у системі дошкільного виховання Великої Британії».

Основні положення, матеріали і висновки наукового дослідження Гарник І. А. пройшли апробацію на засіданнях теоретико-методологічних семінарів кафедри початкової та дошкільної освіти. Дисертантка виступала із повідомленнями на засіданнях кафедри у контексті обговорення актуальних науково-практичних проблем дошкільної та початкової освіти.

Результати наукового здобутку Гарник І.А. було апробовано та впроваджено у навчально-виховний процес під час викладання таких навчальних дисциплін: «Історія дошкільної педагогіки», «Педагогіка дошкільна», «Порівняльна педагогіка», «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень», «Нові інформаційні технології», «Комп'ютерні технології у роботі з дітьми».

Наукова якість дисертаційного дослідження, важливість й актуальність проблематики дошкільної освіти та виховання дітей дошкільного віку, дає підстави зробити висновки про доцільність впровадження його результатів у практику навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, для підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності "012 Дошкільна освіта".

Завідувач кафедри початкової
та дошкільної освіти
доктор педагогічних наук, доцент

Н.І. Мачинська



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

51001. м. Харків, провулок Руставелі, 7, тел/ факс (057) 732-46-30, e-mail hgpa@kharkov.com
 Розрахунковий рахунок 35415031032413, 35420231032413, 35427331032413 ГУДКСУ в Харківській області
 МФО 851011 Код 02125591

28.02.2018 № 01-13/184/1

на № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Гарник Ірини Анатоліївни на тему **«Інтелектуальний розвиток дитини у
 системі дошкільного виховання Великої Британії»**

Упродовж 2013-2017 рр. на кафедрі теорії та методики дошкільної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради в освітній процес було впроваджено результати дисертаційного дослідження «Інтелектуальний розвиток дитини у системі дошкільного виховання Великої Британії» здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Гарник Ірини Анатоліївни.

Апробацію наукових здобутків було здійснено шляхом використання матеріалів дисертаційної роботи для збагачення змісту викладання таких навчальних курсів: «Основи педагогічної майстерності», «Педагогіка», «Нові технології навчання та виховання», «Методологія педагогічного дослідження», «Методика виховної роботи».

Основні положення та результати наукового дослідження здобувачки активно використовувалися для підвищення кваліфікації викладацького складу кафедри, активізації творчого потенціалу викладачів та студентів у процесі підготовки наукових публікацій, курсових і дипломних робіт.

Основні положення, матеріали та висновки дисертаційної роботи Гарник І. А. також застосовувалися при розробці навчальних програм з окремих професійно-орієнтованих дисциплін, що позитивно вплинуло на якість фахової підготовки студентів як зазначалося у виступах науково-педагогічних працівників кафедри (протокол № 9 від 21 лютого 2018р).

ПРОРЕКТОР

З НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ



І.О. СТЕПАНЕЦЬ

528500



Міністерство освіти і науки України
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА
 82100, м. Дрогобич, вул. Івана Франка, 24; тел. (03244) 1-04-74, факс: (03244) 1-04-74
 р/р 35224001000379 у ВДК м. Дрогобича, МФО-825014, код ЄДРПОУ 02125438
 e-mail: administrator@drohobych.net

№ 430 від 23.04. 2018 р.

АКТ

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
 здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук
Гарник Ірини Анатоліївни на тему: **«Інтелектуальний розвиток дитини у
 системі дошкільного виховання Великої Британії»**
 зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2012-2017 рр. на соціально-гуманітарному факультеті Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка здійснювалася апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження «Інтелектуальний розвиток дитини у системі дошкільного виховання Великої Британії» здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Гарник Ірини Анатоліївни.

Основні положення, матеріали і висновки дослідження знайшли своє відображення у доповідях під час Міжнародної конференції «Педагог третього тисячоліття: теоретико-методологічний дискурс» (26-27 вересня 2013 р., Дрогобич) та на регіональній науково-практичній конференції «Формування цінностей особистості: європейський вектор і національний контекст» (10-11 квітня 2014 р., Дрогобич).

Результати наукового здобутку Гарник І. А. пройшли апробацію шляхом опублікування статті «Організаційні засади дошкільного виховання у Великій Британії» у щомісячному науково-педагогічному журналі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка «Молодь і ринок»/

Зважаючи на наукову якість пошукової роботи дисертантки, важливість й актуальність проблематики дошкільної освіти та виховання дітей дошкільного віку, було зроблено висновки про доцільність впровадження його результатів у практику навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, для підготовки майбутніх педагогів, зокрема фахівців зі спеціальності "Дошкільна освіта". Акт впровадження дисертаційного дослідження Гарник І. А. обговорено та затверджено на засіданні кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти (протокол № 4 від 4 квітня 2018 р.).

Завідувач кафедри загальної педагогіки
 та дошкільної освіти Дрогобицького
 державного педагогічного університету
 імені Івана Франка

проф. М.М. Чепіль

Проректор з наукової роботи,
 доктор педагогічних наук, професор

М.П. Пантюк





Дошкільний навчальний заклад № 30 «ВОЛОШКА»

вул. Пилипа Орлика, 8, м. Дрогобич, Львівська обл., Україна, 82100, тел. 2-01-04

E-mail: drogobych_vo.dnz30@ukr.net

№ 270 від 12.03.2018

АКТ

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
**«Інтелектуальний розвиток дитини у системі дошкільного виховання
 Великої Британії»**

здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Гарник Ірини Анатоліївни

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Протягом 2013-2018 рр. у дошкільному навчальному закладі загального розвитку №30 «Волошка» м. Дрогобича здійснювалася апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження **«Інтелектуальний розвиток дитини у системі дошкільного виховання Великої Британії»** здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук **Гарник Ірини Анатоліївни**.

Основні наукові результати **Гарник І.А.** були застосовані у роботі дошкільного закладу при складанні навчально-виховних програм та програм розвитку. Зокрема, було використано матеріали програм і методик, що застосовуються у дитячих садках Великої Британії з метою розвитку інтелектуальних сил дитини дошкільного віку.

У контексті проведення нової реформи системи освіти України під назвою Нова українська школа, здобувачем доведено важливість розбудови нового типу дошкільної освіти як первинної ланки неперервного освітньо-виховного процесу та запропоновано практичне використання досвіду британської системи освіти в українській педагогіці.

Зважаючи на наукову якість пошукової роботи дисертантки, важливість й актуальність проблематики дошкільної освіти та виховання дітей дошкільного віку, колективом дошкільного навчального закладу загального розвитку № 30 «Волошка» м. Дрогобича було зроблено висновки про доцільність впровадження його результатів у практику дошкільних навчальних закладів України.

Завідувач ДНЗ № 30 «Волошка»
 м. Дрогобича



В.Грицунь



Дошкільний навчальний заклад № 24 «Смерічка»

вул. Михайла Грушевського, 121, м. Дрогобич, Львівська обл., Україна, 82100, тел. 2-04-14

E-mail: drogobych_vo.dnz24@ukr.net

№ 11 від 09 березня 2018 р.

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
**«Інтелектуальний розвиток дитини у системі дошкільного виховання
 Великої Британії»**

здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Гарник Ірини Анатоліївни

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

У дошкільному навчальному закладі загального розвитку № 24 «Смерічка» м. Дрогобича упродовж 2013-2018 рр. здійснювалася апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження Гарник Ірини Анатоліївни. Актуальність теми **«Інтелектуальний розвиток дитини у системі дошкільного виховання Великої Британії»** зумовлена потребою пошуку нових програм, методик та засобів навчання і виховання для гармонійного розвитку дитини-дошкільника. З огляду на це у контексті інтеграції до європейського освітнього простору дисертанткою **Гарник І.А.** було запропоновано використання альтернативних методів виховання дошкільників, які активно застосовуються у британській педагогіці.

Матеріали, викладені у дисертаційному дослідженні, використовувалися у роботі вихователів дошкільного закладу під час проведення занять спрямованих на інтелектуальний розвиток дітей. З їх допомогою педагогам вдалося прослідкувати позитивний вплив на розумовий розвиток дошкільників. Зокрема, застосовувалася методика практичного використання природних матеріалів на основі діяльнісного підходу.

Зважаючи на наукову якість дисертаційної роботи здобувача **Гарник Ірини Анатоліївни**, важливість й актуальність проблематики виховання дітей дошкільного віку, колективом дошкільного навчального закладу загального розвитку № 24 «Смерічка» були зроблені висновки про доцільність впровадження її результатів у практику дошкільних навчальних закладів та центрів розвитку дітей.

Завідувач ДНЗ № 24 «Смерічка»
 м. Дрогобича



А.В. Буняк

Додаток Б

Застосування розвивального середовища у британських ЗДО



Куточок для розвитку первинних навичок письма

Outdoor Mark Making trolley. Children can access various writing implements independently.



Куточок для маніпуляцій з вологим та сухим піском

The outdoor sand area has different provision from the sand indoors. Wet sand outdoors and dry indoors provide different experiences.



The workshop area provides a range of resources, clearly labelled for independent access.

Творча майстерня з набором індивідуального приладдя для кожної дитини



Outdoor water area, tray and guttering provides water play on a larger scale.

Куточок для маніпуляцій з водою з

Розвивальний куточок
з набором інструментів
(пізнавальний розвиток)



Куточок для маніпуляцій з водою
(розвиток елементарних
математичних уявлень)



If space is limited, think creatively for storage systems. Continuous provision can be achieved in the smallest of classrooms.

Indoor water area-key vocabulary is displayed to ensure appropriate language development. All continuous resources are modelled in their use to encourage the children to use them independently. Enhancements are added throughout the year to follow the children's interests and enhance topics.



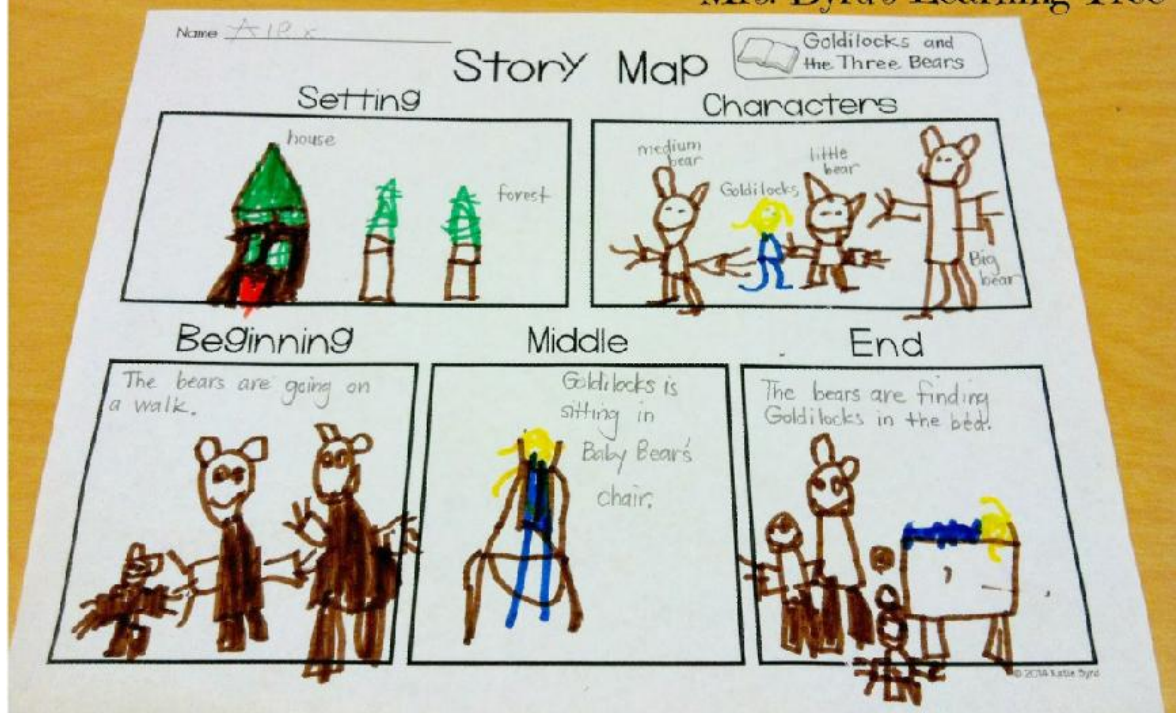
Математичний куточок

The marking making area has a range of writing implements available as well as a wide variety of papers and card. Magnetic letters and dry wipe boards are also continuously available.

Інтелектуальний розвиток дітей у британських ЗДО
засобом складання інтелектуальних карт
(Story Mapping)



Mrs. Byrd's Learning Tree



Види діяльності дітей у британських закладах дошкільної освіти за принципом природовідповідності

The children were amazed at what they found. 33 potatoes! One child then decided not only to count them but to arrange them by size from smallest to largest.

Дітям сподобалася знахідка – 33 картоплини. Одна дитина опісля виявила бажання не лише підрахувати кількість, але й розташувати їх за розміром від найменшого до найбільшого.



The children asked for spades and wanted to start digging themselves.

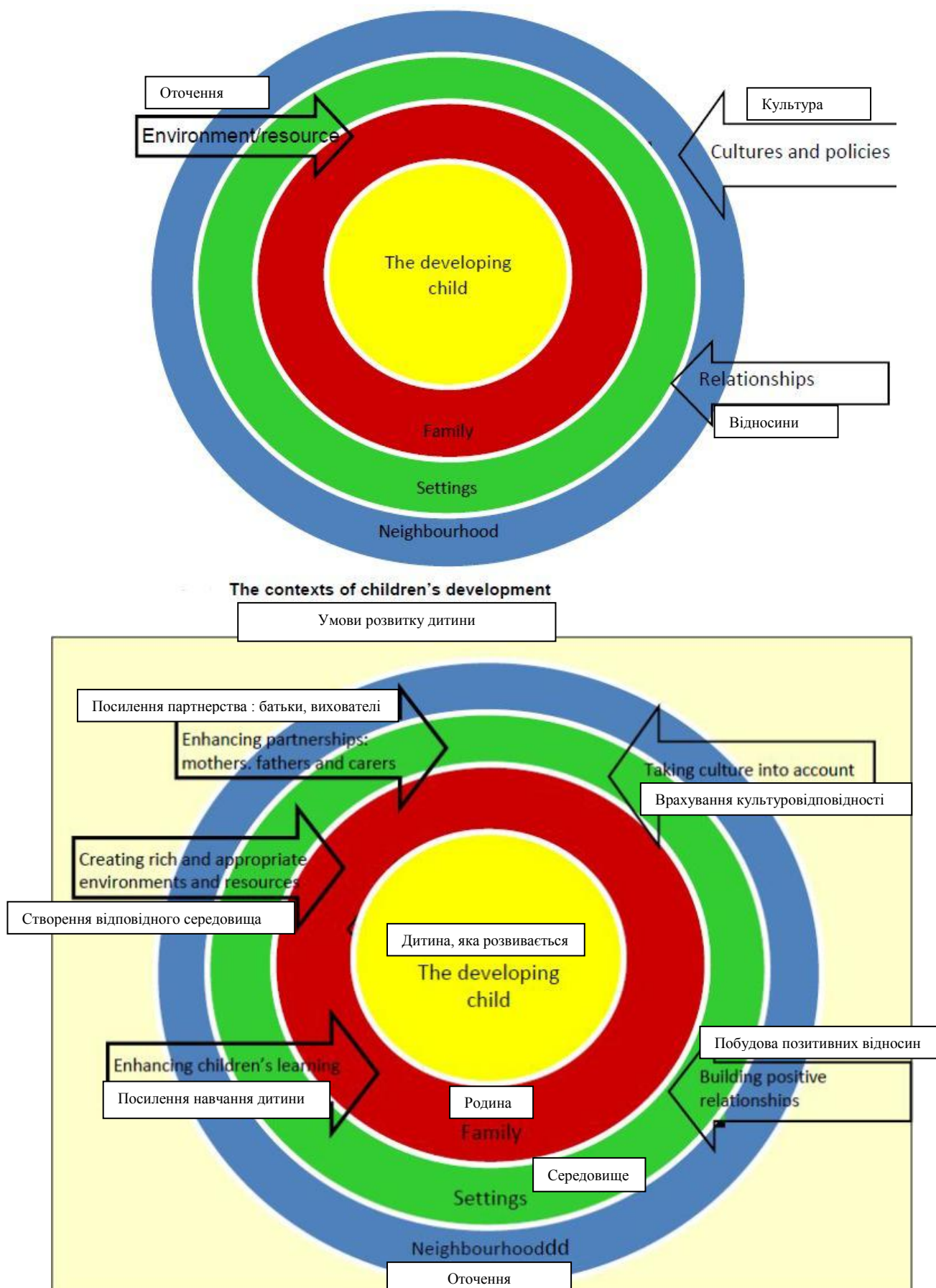
Діти попросили у вихователя лопати і виявили бажання копати самостійно.



The teacher saw this as a great opportunity to do recap on some work the class had done on growing things. She suggested that the children dig up the pots which they had planted potatoes in earlier in the year.

Вихователь зауважила в цьому чудову можливість підсумувати виконану дітьми роботу засвоєнням знань про садіння та вирощування. Був використаний метод повторення. Запропоновано було викопати з горщиків картоплю, яку діти нібито посадили минулого року.

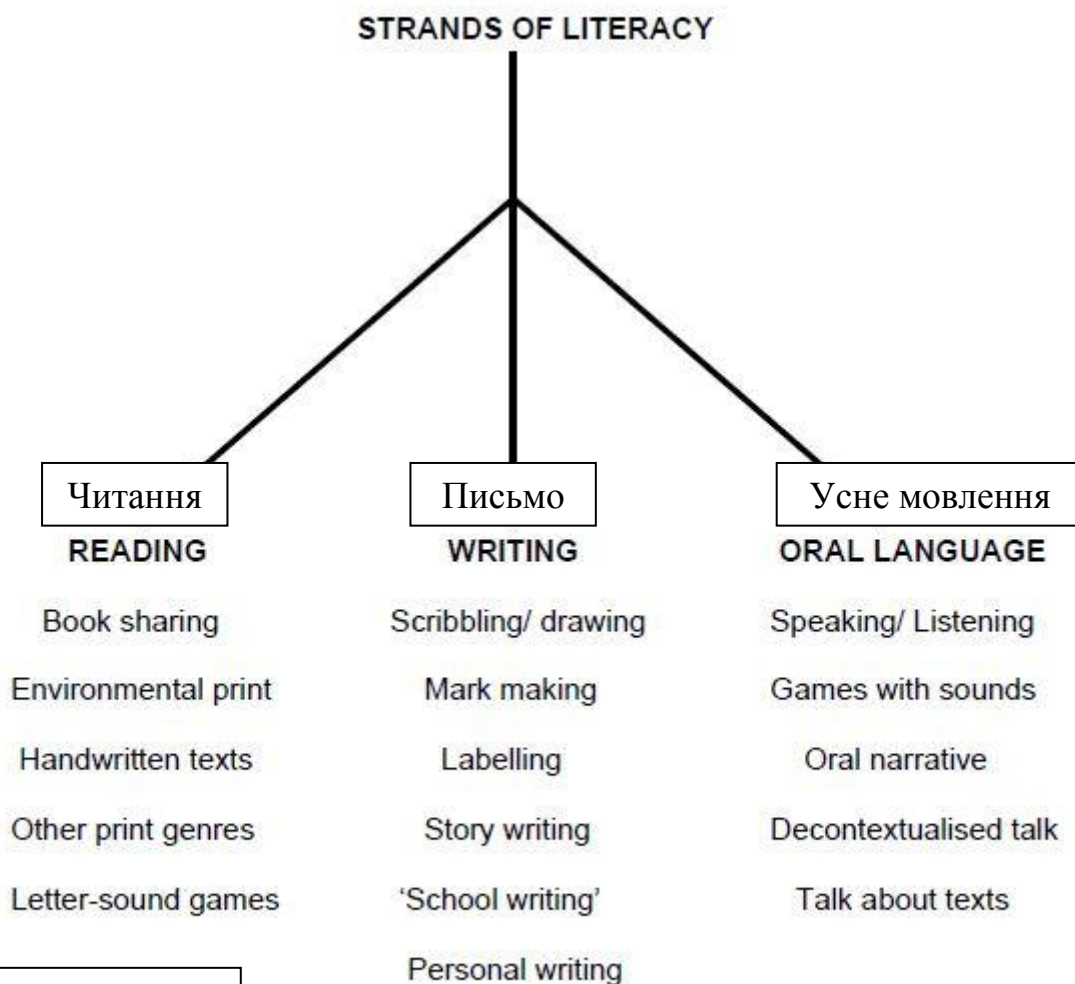
Принцип дитиноцентризму в британській педагогіці



Види діяльності для розвитку первинних навичок читання та письма

Activities to support reading and emergent writing

Три основні напрями для розвитку грамотності



- Спільне користування книгою
- Вуличний текст (знаки, логотипи, щити, реклама)
- Рукописні тексти
- Ігри з літерами
- Фонетичні ігри

- Виведення закарлючок / малювання
- Первинне написання значків / символів
- Написання оповідань
- Самостійне письмо

- Говоріння / Слухання
- Ігри зі звуками
- Усне мовлення
- Неконтекстуальне спілкування

Communication Language and Literacy - Retelling narratives in the correct sequence, drawing on language patterns of stories. (Hungry Caterpillar, Jack and the beanstalk, Easter Story, Jasper's Beanstalk, The Bad Tempered Ladybird, The Tiny Seed) - To read a range of common and familiar words and simple sentences independently. - Continue following Oxford Reading Tree scheme in school during guided reading. - To hold a pencil and use it effectively to form recognisable letters, most of which are correctly formed. - To begin to form captions and simple sentences sometimes using punctuation. - To interact with others in a variety of contexts, negotiating plans and activities and taking turns in conversations, - To use talk to organise, sequence and clarify thinking, ideas, feelings, events and explain the meanings and sounds of new words.	<u>Reception Spring 2 Medium Term Plan 2011</u> Topic : Change/Growth RE – Easter (Planned and taught by JQ) Class Workshop – 31/3/2011 Library Visit – 11/4/2011 Paul Cookson (Poet) in school – 5/4/2011 RE day – 7/4/2011 World Book Day – 3/3/2011 Drumming workshop – 4/3/2011	<u>Mathematical Development</u> - To say numbers in order up to 30. - To order numbers up to 10 and beyond. - To recognise numerals 1-0 and beyond. - Finding one more or one less from a group of up to 10 objects. - In practical activities and discussion begin to use the vocabulary involved in adding and subtraction. - To understand and use appropriate vocabulary for addition. - To understand and use appropriate vocabulary for subtraction. - To develop mathematical ideas and methods to solve problems. - Using everyday words to describe position. - Recognising & recreating simple patterns. - To use language such as 'greater', 'smaller', 'heavier' or 'lighter' to compare quantities.
	<u>Knowledge and Understanding of the World</u> - To investigate places, objects, materials and living things by using all senses as appropriate. - To begin and understand that living things have certain needs in order to live and grow. - To look closely at similarities, differences, patterns and change. - To ask questions about why things happen and how things work. - To begin to understand chronology through sequencing. - Observe, find out and identify features in the place they live and the natural world. - To operate simple ICT equipment. - To plan, design and build a mini-beast habitat outside.	<u>Creative Development</u> - Role play – Garden Centre/Baby Clinic. - Look at colours of nature through the seasons. - Working collaboratively on large scale mixed media spring pictures. - To use imagination in imaginative and role play. - To recognise instruments and identify them from their sound. - To recognise and explore how sounds can be changed. - To sing simple songs from memory. - Easter cards/craft activities.
<u>Personal, Social and Emotional Development</u> - Selecting and using activities and resources independently. - To be confident to try new activities and initiate ideas. - To respond to significant experiences showing a range of feelings when appropriate. - Dressing and undressing independently and managing personal hygiene. - Working and playing together, taking turns, sharing equipment/materials - To consider the consequences of actions for self and others,	<u>Physical Development</u> - To develop fine motor control and co-ordination. - Handling tools, objects, construction and malleable materials safely and with basic control. - Using small and large equipment showing a range of basic skills. - To show awareness of space, of self and others. - To use vocabulary to describe and compare movements.	