



Дошкільна педагогіка

Навчальний посібник / Поніманська Т.І. - К.: Академвидав, 2006.- 456 с.

У навчальному посібнику розкрито загальні засади дошкільної педагогіки, розвиток зарубіжної та вітчизняної теорії і практики дошкільної освіти, завдання, зміст і методи виховання дітей дошкільного віку. Детально йдеться про розумове, фізичне, трудове, моральне та естетичне виховання. Окреслено загальні особливості правового, екологічного, економічного, статевого і тендерного виховання. Значну увагу приділено питанням виховання дітей у грі, в процесі навчання, а також взаємодії дошкільного закладу, сім'ї та школи в роботі з дітьми дошкільного віку. Полегшать роботу над посібником вміщені в ньому відомості про вчених, які працювали у царині дошкільної педагогіки, короткий термінологічний словник. Адресований студентам вищих навчальних педагогічних закладів, педагогам-практикам.

1. Загальні засади дошкільної педагогіки	9
1.1. Предмет дошкільної педагогіки	9
Дошкільна педагогіка як галузь педагогічних знань	10
Значення дошкільного дитинства	16
Дитинство як соціально-педагогічне явище	19
Зв'язок дошкільної педагогіки з іншими науками	22
1.2. Особистість дитини як об'єкт і суб'єкт виховання	27
Виховання і розвиток	28
Роль дорослого в розвитку дитини	33
Вікова періодизація дитинства	35
Вікові й індивідуальні особливості дітей	37
Обдаровані діти	43
Діти з проблемами розвитку	49
1.3. Педагогічне дослідження в галузі дошкільної педагогіки	54
Методологія педагогічного дослідження	54
Методи наукового дослідження в галузі дошкільної педагогіки	58
Упровадження результатів наукових досліджень у практику дошкільної освіти	67
Значення передового педагогічного досвіду	70
2. Розвиток теорії і практики дошкільної педагогіки	73
2.1. Становлення і розвиток науки про дошкільне виховання	73
Проблеми дошкільного виховання у педагогічній думці давнього світу	74
Погляд на проблеми виховання дітей дошкільного віку в епоху середньовіччя	78
Розвиток ідей дошкільного виховання в епоху Відродження	80
Педагогіка дошкільного віку епохи Просвітництва	84

Педагогічні теорії та практика дошкільного виховання XIX ст.	89	
Розвиток теорії і практики вітчизняної дошкільної освіти наприкінці XIX — у першій половині XX ст.		94
Розвиток вітчизняної дошкільної педагогіки у другій половині XX ст.	102	
Зарубіжні педагогічні концепції дошкільної освіти XX ст.	105	
Актуальні проблеми дошкільної педагогіки	114	
2.2. Сучасна система дошкільної освіти	117	
Дошкільні заклади в системі національної освіти	117	
Типи дошкільних закладів і їх функції	122	
Програми виховання і навчання дітей	125	
Підготовка педагогічних кадрів для системи дошкільної освіти	129	
Дошкільна освіта за кордоном	136	
Міжнародне співробітництво у галузі дошкільної освіти	146	
3. Зміст і методи виховання дітей дошкільного віку	151	
3.1. Мета і завдання виховання дітей дошкільного віку	151	
Ідеал і мета виховання	152	
Завдання виховання дітей дошкільного віку	156	
3.2. Фізичне виховання дітей дошкільного віку	160	
Фізичний розвиток і фізичне виховання	162	
Розвиток теорії фізичного виховання	165	
Завдання фізичного виховання дітей	167	
Засоби фізичного виховання дітей дошкільного віку	171	
Виховання культурно-гігієнічних навичок	181	
3.3. Розумове виховання дітей дошкільного віку	184	
Розумовий розвиток і розумове виховання	185	
Розвиток теорії розумового виховання дітей	188	
Завдання розумового виховання дошкільників	194	
Зміст і засоби розумового виховання дітей	198	
Система сенсорного виховання	203	
3.4. Моральне виховання дітей дошкільного віку	210	
Моральний розвиток і моральне виховання	210	
Розвиток теорії морального виховання дітей	216	
Завдання морального виховання	222	
Закономірності процесу морального виховання	225	
Моральне виховання в процесі спілкування з дорослими	226	
Моральне виховання у грі	228	
Моральне виховання у трудовій діяльності	229	
Моральне виховання в процесі навчання	230	
Методи морального виховання	232	
Виховання вольової поведінки	237	
Виховання основ гуманізму	244	
Виховання патріотизму	252	
3.5. Трудове виховання дітей дошкільного віку	258	
Розвиток теорії трудового виховання	258	
Завдання трудового виховання	261	
Особливості трудової діяльності дошкільників	263	
Ознайомлення дітей з працею дорослих	266	
Види праці дітей	269	
Форми організації трудової діяльності дітей	272	
3.6. Естетичне виховання дітей дошкільного віку	276	
Естетичний розвиток і естетичне виховання	277	
Розвиток теорії естетичного виховання	281	
Завдання естетичного виховання дітей дошкільного віку	285	
Зміст естетичного виховання дітей дошкільного віку	288	
Засоби та методи естетичного виховання	291	

3.7. Єдність і взаємозв'язок завдань виховання дошкільників	295
4. Виховання дітей у грі	303
4.1. Теорія гри	303
Походження гри	304
Наукові теорії та сучасні дослідження гри	306
Особливості гри як засобу всебічного розвитку дитини	309
Класифікація дитячих ігор	310
4.2. Іграшка	313
Виховна і освітня цінність іграшки	313
Історія іграшки	316
Українська народна іграшка	318
Види іграшок	321
Вимоги до іграшок	323
4.3. Творчі ігри	326
Виховне значення творчої гри	326
Передумови розвитку сюжетно-рольової гри в ранньому віці	331
Режисерські ігри	333
Сюжетно-рольові ігри	336
Театралізовані ігри	340
Будівельно-конструкційні ігри	345
Роль вихователя у розвитку ігрової діяльності дітей	352
4.4. Дидактичні ігри	355
Особливості дидактичної гри	355
Структура дидактичної гри	358
Види дидактичних ігор	360
Педагогічне керівництво дидактичними іграми	362
5. Навчання дітей дошкільного віку	366
5.1. Загальні основи дошкільної дидактики	366
Особливості навчання дітей дошкільного віку	366
Зміст навчання дітей дошкільного віку	372
Принципи і типи навчання	375
5.2. Методи і форми організації навчання	380
Особливості методів навчання	380
Форми організації навчання дітей дошкільного віку	388
6. Дошкільний заклад, сім'я, школа	395
6.1. Педагогічний процес у дошкільному закладі	395
Закономірності педагогічного процесу	398
Структура педагогічного процесу	398
Розвивальне середовище як складова педагогічного процесу	400
Планування педагогічного процесу	404
Планування у різновікових групах	406
6.2. Взаємодія сім'ї і дошкільного закладу у вихованні дітей	409
Виховна функція сім'ї	409
Особливості сімейного виховання дошкільників	411
Батьківський авторитет	417
Педагогічна культура батьків	420
Виховання батьків	422
Форми роботи дошкільного закладу із сім'єю	424
6.3. Підготовка дитини до навчання в школі	427
Наступність, спадкоємність, перспективність у системі безперервної освіти	427
Готовність дітей до шкільного навчання	429
Адаптація до шкільного навчання	431
Спільна робота дошкільного закладу і школи	432
Біографічні довідки	436

1.1. Предмет дошкільної педагогіки

Використовуючи загальнонаукові, загальнопедагогічні методи дослідження, черпаючи відомості із психології, анатомії та фізіології людини, дошкільна педагогіка досліджує закономірності й особливості розвитку, навчання та виховання дитини від її народження до вступу до школи. На основі теоретичних пошуків, аналізу реальної практики вона розробляє, вдосконалює засоби, методи і прийоми виховання дітей у сім'ї, дошкільних установах, прогнозує тенденції їх розвитку, певною мірою впливає і на політику держави у цій сфері.

Дошкільна педагогіка як галузь педагогічних знань

Педагогіка — багатогалузева наука, яка охоплює всі аспекти навчання і виховання особистості. Однією з її галузей є вікова педагогіка — наука, що вивчає закономірності навчання і виховання людей різних вікових груп. Суттєвий пласт вікової педагогічної проблематики стосується навчання і виховання дітей дошкільного віку. Саме на цьому проблемному полі функціонує одна із складових вікової педагогіки — дошкільна педагогіка.

Дошкільна педагогіка — наука про закономірності виховання і навчання дітей від народження до вступу до школи.

Ядром інтересу дошкільної педагогіки є дитина віком до 6—7 років і чинники, що впливають на її розвиток у сім'ї, дошкільних закладах, суспільстві загалом. Значущість її досліджень, рекомендацій обумовлена тим, що саме в цьому віці найстрімкіше розвиваються фізичні та психічні якості дитини, формуються контури її як особистості. Саме у прилученні дитини до світу людей полягає найважливіше завдання дошкільної педагогіки, реалізація якого на кожному історичному етапі, у різних соціальних, етнічних, культурних середовищах має свої особливості. У цьому процесі беруть участь батьки, педагоги, соціальні спільноти, суспільство загалом; позначаються на ньому події та явища навколишньої дійсності, природа. Він є невіддільним від повсякденного буття дитини, де вона здобуває життєвий досвід, розвивається фізично, розумово, духовно, психічно.

Об'єктом дошкільної педагогіки є виховання дітей дошкільного віку як цілеспрямований процес, а її предметом — закономірності, суперечності стосунків, технології організації та здійснення виховного процесу, що визначають розвиток особистості. Дошкільна педагогіка вивчає педагогічні факти (відомості про педагогічну діяльність, які засвідчують зміни у розвитку, вихованні та навчанні дитини) та педагогічні явища (те, що відбувається в процесі взаємодії педагогів і вихованців, відображає розв'язання певних педагогічних завдань).

Немає жодного аспекту життя дошкільника, його взаємодії із соціальним і природним середовищем, до якого була б байдужою дошкільна педагогіка. Тому таким широким є коло проблем, які вона досліджує. Аналізуючи, інтерпретуючи їх, дошкільна педагогіка виходить передусім із гуманістичних засад педагогічної теорії і практики, зорієнтованих на гармонійний особистісний розвиток дитини. Послугуючись цим критерієм, вона досліджує закономірності, реальну практику навчання і виховання дітей, взаємодію в цьому процесі суспільного і родинного чинників, особливості особистісного розвитку дошкільників в період від народження до школи. Водночас вона відстежує, аналізує взаємозв'язок між розвитком дитини і вихованням — процесом цілеспрямованого формування особистості дитини. Процес виховання охоплює навчання — передавання і засвоєння знань, умінь і навичок — та власне виховання — формування фізичних, моральних, розумових, естетичних, трудових якостей, а також мотивів поведінки.

Цілеспрямований виховний процес неможливий без передбачення його результатів, що налаштовує дошкільну педагогіку на прогностичні дослідження тенденцій, перспектив розвитку людства, проблем, які доведеться вирішувати системі виховання, в тому числі й дошкільного. Йдеться не тільки про планування розвитку дошкільних закладів, кадрового і методичного їх забезпечення, а й про формування необхідних людині майбутнього особистісних якостей, умінь і навичок, основи яких закладаються у дитинстві.

Дошкільна педагогіка відстежує особливості впливу соціального середовища, зокрема засобів масової інформації, на формування особистості дошкільника. Цим спричинена її активна роль у педагогізації суспільства — посиленні впливу педагогіки на змістові, виховні параметри соціальних взаємозв'язків людей, якість інформаційного матеріалу, яким послуговуються ЗМІ.

Подібно до інших педагогічних наук, дошкільна педагогіка розглядає виховання як спеціально організований процес, взаємодію дорослої людини і дитини, спрямовану на формування у неї необхідних уявлень, навичок, якостей. У цій взаємодії дитина є не тільки об'єктом, а й суб'єктом виховання, що означає рівноцінність особистісних якостей дитини і педагога, визнання їх рівноправними учасниками виховного процесу.

Актуальними проблемами дошкільної педагогіки є визначення мети, завдань, змісту, методів виховання дітей у сім'ї та дошкільних закладах, а також підготовка їх до школи.

Дошкільна педагогіка є синтезом теорії і практики. Теоретична її частина досліджує, обґрунтовує закони виховання, навчання і розвитку дитини, а практична забезпечує організацію цих процесів на практиці. Обидві вони реалізуються в єдності, збагачуючи одна одну. Гармонійна взаємодія теоретичних і практичних аспектів є передумовою належного функціонування всіх ланок і чинників дошкільного виховання.

Джерелами дошкільної педагогіки як науки є:

- народна педагогіка, тобто емпіричні педагогічні знання, педагогічний досвід народу. У ній закумуляовані виховний, освітній досвід, культура народу, його ідеал досконалої людини. Народна педагогіка увібрала у себе і зберегла унікальний досвід виховання і навчання дітей дошкільного віку, який витримав багатовікову перевірку на дієвість і дотепер не втратив своєї актуальності;
- ідеї видатних педагогів минулого. До них належать пам'ятки вітчизняної педагогічної культури, класична спадщина педагогів-гуманістів;
- експериментальні дослідження проблем розвитку і виховання. Їх результати є базою сучасної дошкільної педагогіки як експериментальної науки. Головним критерієм наукових досліджень є їх актуальність для практики виховання і навчання дітей;
- передовий педагогічний досвід. Це діяльність педагогів-новаторів та колективів дошкільних закладів. Найважливіше значення має пошук вихователів у галузі педагогічної інноватики — розроблення, освоєння та впровадження нових педагогічних технологій, методик, засобів;
- дані суміжних наук, особливо людинознавчих.

Якщо шкільна практика відразу професіоналізувалася, розвивалася на наукових засадах, набувала системності, організованості, то дошкільне виховання дітей тривалий час, за незначними винятками, було справою сім'ї, більше опиралося на народні, сімейні традиції. Саме на цьому ґрунтуються твердження, що одним із найважливіших джерел дошкільної педагогіки є етнопедагогіка.

Етнопедагогіка (грец. *ethnos* — народ, *paidagogike* — наука про виховання і навчання людини) — наука про досвід народу у вихованні підростаючих поколінь, відображений у морально-етичних ідеалах, поглядах на мету і засоби формування людини, у сукупності народних засобів, умінь і навичок виховання дітей.

Як невід'ємна складова культури народу, зародилася вона у сиву давнину, своїм змістом закорінена у традиції, ментальність народу, які обумовлені особливостями його економічного, соціального, культурного, духовного буття тощо. Предметом етнопедагогіки є педагогічна культура роду, етносоціуму, нації або народності. Тому, попри споріднені особливості, у кожного народу вона має свою специфіку. Наприклад, у народності ягуа (Колумбія, Перу) маленьких дітей виховують старші діти, а жителі острова Алора, який у Тихому океані, відносно байдуже ставляться до дітей, що значно уповільнює процес соціалізації — інтеграції індивіда в суспільство шляхом засвоєння етнокультури, соціальних норм і установок, на основі яких формуються соціально значущі риси особистості.

З розвитком цивілізації, особливо технічного прогресу, міграції людей, транснаціональної економічної інтеграції, процесів глобалізації етнопедагогіка зазнала суттєвих змін. Певною мірою це послабило увагу до багатьох її аспектів, що засвідчила поява такого феномена, як "громадянин планети". Водночас не менш потужним є процес утвердження етнопедагогіки у нових соціально-історичних реаліях, зумовлений прагненням народів зберегти, розвинути свою самобутність. Адже принципи етнопедагогіки відображені в мові, народних звичаях, традиціях, святах, обрядах, ритуалах, символах, образотворчому, музичному, хореографічному мистецтвах, досвіді родинного виховання, сімейно-побутовій культурі, народних дитячих іграх, іграшках тощо. А головними засобами виховання у підростаючого покоління є рідна мова, історія,

фольклор, мистецтво і свята народного календарного циклу, народні символи та прикмети, родинно-побутова культура, звичаї, традиції, обряди.

Українська етнопедагогіка має багату історію і давні традиції. Ґрунтується вона на засадах гуманізму, природо-відповідності, зв'язку виховання з життям народу, єдності вимог і поваги до особистості дитини, віри в її сили і можливості. Складовими етнопедагогіки є: народна фамілістика — знання і досвід будівництва міцної та здорової сім'ї; народне дитинознавство — ставлення народу до дітей, виховні чинники формування особистості у дошкільному віці; народна дидактика — досвід народу в розумовому вихованні, формуванні основ світогляду підростаючого покоління; народна педагогічна деонтологія — етична сфера думок і вчинків кожної людини; виховна практика — використання народної мудрості у засобах етнізації, формуванні національної самосвідомості дитини.

Витоки української етнопедагогіки сягають епохи трипільської культури (IV — II тис. до н. е.). Історичні дані свідчать, що ще до виникнення родового ладу діти були об'єднані в окрему групу, а з формуванням родової общини жінка стала виконувати виховну функцію, у помешканнях було виокремлено "дитинець" — дитячу частину житла.

Особливо багатим джерелом дошкільної педагогіки є народне дитинознавство. У глибинах народної мудрості побутують твердження, що ранок — найкраща пора доби, весна — року, а дитинство — найважливіший період життя. Виховувати дитину — велике щастя ("Де діти, там і радість") і відповідальна справа ("Не навчив батько, не навчить і дядько", "Живемо не батьками, помremo не людьми"). Народження дитини, за народними уявленнями, викликає спалах нової зірки, яка супроводить її протягом життя і символізує щасливу долю, духовність людини.

Турбота про людину і глибоке розуміння її потреб властиві народній родильній обрядовості. Наприклад, у Галичині пуповину хлопчика відтинали на сокирі, поліні чи книжці (щоб став добрим господарем, майстром, мудрою, освіченою людиною), а дівчинки — на гребені (щоб була рукодільницею) і зав'язували льняним чи конопляним пов'язом, примовляючи: "Зав'язую тобі щастя і здоров'я, і вік довгий, і розум добрий!". Коли дитина піростала, пупок з ниткою виймали і пропонували їй розв'язати: якщо розв'яже, то розум матиме, все вмітиме. Турбота про дитину виявлялася у звичаях відвідин новонародженого, у виборі названих батьків, хрестинах тощо.

Етнопедагогіка створила специфічні виховні засоби, що відповідають періодам розвитку дитини: колискові пісні, завдяки яким дитина вперше прилучається до рідної мови; пестушки, якими супроводять перші рухи дитини; потішки — елементарні словесно-рухові ігри малюка з пальчиками, ручками, ніжками ("ладки", "сорока", "тосі-тосі" та ін.); забавлянки — маленькі віршики, пісеньки, казочки у віршах, сюжет яких передає важливий для виховання і цікавий для дитини епізод. Предмети і явища, що оточують дитину, також є засобами народної дидактики.

Підростаючи, дитина бере участь у народних іграх, опановуючи етичні норми. Вона ознайомлюється із загадками, прислів'ями і приказками. У цей час її починають залучати до посильної праці. Дітей інформують про рід і родовід, що сприяє усвідомленому ставленню до власного життя, життя своїх рідних і предків, формуванню людської гідності й честі, поваги до старших, турботи про молодших, любові.

Гуманізм української народної педагогіки співвідноситься з ідеями виховання інших народів. У Давній Індії, наприклад, вважали, що із сином до 5 років слід поводитися, як із царем, до 15 — як із слугою, а після 15 — як з рівним. У Японії було прийнято виховувати дітей із стриманістю, засуджувалося жорстоке ставлення до них, заперечувалося покарання. У Давньому Єгипті дитину до чотирирічного віку називали "мудрий малюк".

Дошкільна педагогіка тісно пов'язана з іншими галузями педагогіки. Активно взаємодіє вона із сімейною педагогікою.

Сімейна педагогіка — галузь педагогіки, яка вивчає закономірності виховання дітей у сім'ї.

Предметом сімейної педагогіки є дослідження особливостей виховного впливу сім'ї на фізичний, емоційний, інтелектуальний, духовний розвиток дитини; формування в неї відповідного ставлення до сімейних традицій; підготовки її до життєдіяльності у позасімейній сфері.

Вивчення форм і способів виховання підростаючого покоління у різних народів свідчить про наявність загальнокультурних норм виховання в сім'ї. Йдеться про уважне ставлення до дитини, її інтересів та можливостей, культивування самостійності та відповідальності.

Не менш важливими для дошкільної педагогіки є набутки соціальної педагогіки.

Соціальна педагогіка — галузь педагогіки, яка вивчає закономірності становлення і розвитку особистості в процесі навчання і виховання у різних соціальних інститутах.

Соціальними інститутами є сукупність людей, установи, які вирішують важливі суспільні завдання. Наприклад, інститут освіти реалізує свою діяльність щодо навчання, виховання через дошкільні навчальні заклади, школи, вищі навчальні заклади; інститут виховання — через виховні, освітні заклади тощо. Дані соціальної педагогіки допомагають спрямувати виховний процес на соціальний розвиток дитини, виховання соціальної компетентності у взаємодії з іншими людьми.

Дошкільна педагогіка тісно пов'язана із спеціальною педагогікою (дефектологією) — наукою, що досліджує різноманітні аспекти навчання і виховання дітей із проблемами фізичного та психічного розвитку. Її галузями є: сурдопедагогіка (виховання і навчання дітей з вадами слуху); тифлопедагогіка (виховання і навчання сліпих і слабозорих дітей); логопедія (навчання і виховання дітей з порушеннями мовлення); олігофренопедагогіка (навчання і виховання дітей із порушеннями і затримкою розумового розвитку).

Використовує дошкільна педагогіка і дані порівняльної педагогіки — науки, яка досліджує виховні та освітні системи у різних країнах, закономірності їх розвитку і взаємодії.

Напрацювання всіх галузей педагогічної науки, будь-які теоретичні міркування, практичні спостереження й емпіричний досвід, що розширюють, поглиблюють, розвивають чи навіть заперечують знання дошкільної педагогіки, мають для неї незаперечну цінність.

Отже, дошкільна педагогіка досліджує специфічну сферу суспільної діяльності щодо виховання дитини від народження і до першого в її житті шкільного дзвоника. Вона реалізує теоретичну (обґрунтування нових теорій, законів), практичну (створення програм, методик навчання і виховання), аналітичну (дослідження відповідності реальної педагогічної практики принципам навчання і виховання), прогностичну (з'ясування тенденцій розвитку системи дошкільного навчання і виховання) та інші функції. У процесі їх реалізації вона живиться знаннями, досвідом багатьох галузей гуманітарних, педагогічних знань, збагачуючи водночас їх своїми набутками.

Значення дошкільного дитинства

У своїх пошуках дошкільна педагогіка керується науковим розумінням того, як відбувається розвиток дитини, що є рушійними силами цього процесу, які чинники впливають на формування людини. Як зауважував український педагог Василь Сухомлинський (1918—1970), дитинство — це не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя. Від того, яким воно було, хто супроводжував дитину в дитячі роки, що увібрали її розум і серце з навколишнього світу, залежать якості її як особистості. Бо кожна людську рису природа закладає, а не відшліфовує. Відшліфовувати їх належить батькам, педагогам, суспільству.

За твердженням психологів, у довгий період дитинства людина оволодіває необхідними для життя формами поведінки, досягає високого рівня розвитку порівняно з іншими істотами, у яких період дитинства відсутній або дуже короткий. Адже людина відрізняється від інших істот наявністю засобів накопичення і передавання колективного досвіду виду, до якого вона належить. Цей досвід людина набуває у процесі соціалізації, виховання. Дитинчата тварин (навіть вищих) більшість форм поведінки успадковують, індивідуальний досвід їх обмежений. Тому кожне наступне покоління змушене починати з того, чим закінчило попереднє.

Упродовж тисячоліть відбулися незначні морфологічні й функціональні зміни людського організму, але надзвичайно розширився обсяг соціального наслідування, для сприймання якого потрібен певний час виховання і навчання. Тому розвиток людини в дитинстві є наслідком не лише біологічної еволюції, а й впливу різноманітних надбань людства. Кожна конкретна людина, за спостереженнями психологів, вчиться бути людиною. Для життя в суспільстві їй недостатньо того, що дає природа. Вона повинна оволодіти ще й досвідом, здобутим людством у процесі свого історичного розвитку. У зв'язку з цим період “фізичного” дитинства загалом залишається незмінним, а тривалість “соціального” дитинства зростає залежно від зрілості суспільства: чим вищий рівень суспільного розвитку, тим повноцінніше дитинство людини. Дитині, щоб стати людиною, необхідно жити серед людей, виховуватися дорослими, засвоювати набуті за багато віків знання.

Людська природа у дітей виявляється інакше, ніж у дорослих: дитина чутливіша до космічних і природних явищ, максимально активна в освоєнні навколишнього і створенні власного внутрішнього світу. Її організм наділений високою здатністю до змін, динамічністю. Діти вразливіші, безпосередніші, емоційніші, ніж дорослі. Усі вияви людського у дитині пов'язані не лише з особливостями її внутрішнього потенціалу, а й із зовнішніми умовами: визнанням дорослих, сприятливим становищем у стосунках із значущими людьми, насиченістю її життєвого простору спілкуванням, враженнями, можливостями творчої діяльності. Отже, природа дитини робить її надзвичайно чутливою до впливів виховання.

Протягом перших шести-семи років життя дитина розвивається надзвичайно стрімко, наслідком чого є грандіозні зміни у її фізичному і психічному розвитку: дитина з безпорадної істоти перетворюється на свідому людину, набуває певних якостей, які в подальшому житті лише розвиваються і вдосконалюються.

Очевидно, тому в народі кажуть, що людина двічі живе на світі: перший раз — у дитинстві, другий — у спогадах про нього. Підтвердженням цього є слова російського письменника і педагога Льва Толстого (1828—1910), який відзначав, що за все доросле життя не набув і соті доли того, що в дитинстві. Цієї думки дотримувався педагог Костянтин Ушинський (1824—1870), який стверджував, що характер людини формується в перші роки її життя і те, що “лягає” на характер у ці роки, стає її другою вдачею. Все, що вона засвоює згодом, не має такої глибини, як те, що засвоєне у дитячі роки.

Роль дошкільного дитинства полягає в оволодінні загальними людськими знаннями, вміннями, у набутті психічних якостей, необхідних для життя (оволодіння мовою, орієнтація у просторі й часі, сприймання, мислення, уява, прилучення до творів мистецтва, формування стосунків з людьми тощо). Пізнаючи навколишній світ, розвиваючись розумово, дитина вчиться спостерігати, робити висновки, порівнювати, узагальнювати, у неї виникає інтерес до пізнання причини явищ, відкриття суттєвих зв'язків між речами.

Дошкільне дитинство забезпечує загальний розвиток, який слугує фундаментом для набуття спеціальних знань і навичок з різних видів діяльності. Усі новоутворення дошкільного віку є не сумою знань, а певним рівнем пізнавальної активності, самостійності, творчості, ставлення до себе і до інших. Сформовані у цей період якості визначають загальний характер поведінки дитини, її ставлення до світу, значною мірою є основою її життєдіяльності у майбутньому.

З розвитком суспільства зростають темпи розвитку дитини. У зв'язку з цим особливої актуальності набула у другій половині ХХ ст. проблема акселерації (лат. *acceleratio* — прискорення, прискорений розвиток). Дані вікової анатомії і фізіології, дитячої психології свідчать, що акселерація охоплює анатомічні, фізіологічні, психологічні аспекти розвитку. Йдеться про збільшення зросту і маси тіла, розширення обсягу знань і загальної інформованості дитини, розвиток логічного мислення та ін. На рубежі ХХ—ХХІ ст. темпи акселерації сповільнилися, а на передній план вийшла проблема інфантилізації (лат. *infantilis* — дитячий) розвитку: сучасній дитині, яка значно поінформованіша, ніж діти попереднього покоління, не вистачає необхідної для її віку соціальної зрілості, вміння і прагнення приймати самостійні рішення, відповідальності.

Неабиякі можливості розвитку дитини в дошкільні роки зумовили спроби обґрунтувати теорії прискорення цих процесів завдяки ранньому спеціальному навчанню читання, формуванню логіко-математичних операцій тощо (“теорії штучної акселерації”). У зв'язку із цим пропонувалося скоротити терміни дошкільної освіти і починати систематичне шкільне навчання з 3—4 років. Однак ці пропозиції не були підтримані, оскільки надто раннє шкільне навчання може порушити процес гармонійного розвитку людської особистості, зашкодити формуванню і розвитку складних психічних процесів і якостей.

Психологічні дослідження (Л. Виготський, О. Запорожець, Г. Костюк, Л. Венгер та ін.) довели, що в процесі психічного розвитку дитини відбувається поетапне формування ієрархічної системи психічних якостей людської особистості. Результати цього розвитку залежать від своєчасності формування кожного рівня цієї системи. Тому на протигагу концепціям “штучної акселерації” було висунуто концепцію ампліфікації (лат. *amplificatio* — збільшення, розширення; максимальне збагачення) дитячого розвитку, що ґрунтується на знаннях про особливості кожного етапу дошкільного дитинства. За сприятливих умов життя і правильного виховання у дітей під час виконання різних видів діяльності інтенсивно розвиваються синтетичне сприймання простору і часу, образне мислення, творча уява — психічні процеси, необхідні не лише дошкільнику, школяреві, а й дорослій людині. Якщо ці процеси не будуть належно сформовані в дошкільному віці, надалі цю прогалину буде важко заповнити, а то й неможливо. Недоліки розвитку в дошкільному віці проявляються в шкільний період, у подальшому житті людини. Тому насамперед необхідно формувати психічні процеси і якості, які інтенсивно розвиваються на цьому віковому етапі, без яких не обійтися зрілій особистості.

Отже, дошкільне дитинство є особливо важливим етапом формування особистості, коли закладаються перші зв'язки і відношення, що утворюють вищу єдність суб'єкта — єдність особистості.

Дитинство як соціально-педагогічне явище

Дитинство як інтегративне соціальне явище є предметом вивчення не лише педагогіки, психології, а й багатьох інших наук.

Російський соціолог Ігор Кон у книзі "Дитина і суспільство" зазначав, що світ дитинства є невід'ємною частиною життя кожного народу, кожний дорослий несе у собі спадщину дитинства і не може звільнитися від неї. Тому суспільство не може пізнати себе, не пізнавши закономірностей свого дитинства. Виховний вплив світу дорослих, вписуючись у певний соціальний, культурний та історичний контексти, формує свою педагогічну парадигму дитинства — сукупність характерних для суспільства на певному історичному етапі установок, цінностей, шляхів і механізмів їх реалізації в галузі педагогічної підтримки, освіти і виховання дітей.

За твердженням французького демографа Філіппа Арієса (1914—1984), сутність дитинства пов'язана не з біологічним станом незрілості, а з певним соціальним статусом, сукупністю доступних форм і видів діяльності. З розвитком суспільства змінюється і ставлення до дітей.

Американський психоісторик Ллойд Демоз головною проблемою виховання вважав ставлення батьків до дітей, а провідною силою історії — психогенні зміни в особистості, що відбуваються внаслідок взаємодії поколінь батьків і дітей. З цього погляду він описав шість послідовних періодів трансформації ставлення людства до дитинства.

1. Від давніх часів до IV ст. — "інфантицидний" стиль, для якого характерне насильство над дитиною.
2. IV — XIII ст. — "покидаючий" стиль, для якого було характерне запровадження виховання дітей у чужих сім'ях, монастирях. У сім'ях побутувала холодна, сувора атмосфера.
3. XIV—XVII ст. — "амбівалентний" стиль, який поєднував увагу до дітей і впливи, спрямовані на подолання "злої" сутності волі, на заперечення самостійного духовного життя дитини.
4. XVIII ст. — "нав'язливий" стиль, особливістю якого був суворий контроль дорослих над поведінкою та внутрішнім світом дитини.
5. XIX — середина XX ст. — "соціалізуючий" стиль, що ознаменував зародження інтересу до внутрішнього світу дитини, створення умов для підготовки дітей до самостійного життя.
6. Друга половина XX ст. — "допомагаючий" стиль, якому властиве прагнення батьків до емоційного контакту з дітьми, увага до їхнього індивідуального розвитку.

Кожна суспільно-економічна формація породжує відповідну стратегію виховання, яка ґрунтується на моральних, релігійних, соціальних засадах суспільства, що зумовлюють пріоритетність дисциплінуючого чи активізуючого педагогічного впливу на дитину. За цим критерієм виокремлюють (І. Кон) такі типи суспільств:

- суспільства, яким властива слабка дисципліна в ранньому і пізньому дитинстві;
- суспільства, що відзначаються суворою дисципліною у ранньому і пізньому дитинстві;
- суспільства, в яких на етапі раннього дитинства дисципліна сувора, пізнього — слабка;
- суспільства, в яких раннє дитинство характеризує слабка дисципліна, пізнє — сувора.

Європейську модель виховання І. Кон відніс до третього типу, якому властиве суворе дисциплінуюче виховання у ранньому дитинстві та поступове послаблення контролю. У первісному суспільстві невеликі племена, будучи змушені протистояти грізним силам природи, турбувалися про те, щоб діти володіли необхідними для виживання навичками і формами поведінки. Не практикувалися тоді фізичні покарання дітей, їхню поведінку регламентували спільні з дорослими табу, а виховувались вони на безпосередніх реакціях дорослих на їхні вчинки.

Американська дослідниця етнографії дитинства Маргарет Мід (1901 — 1978), аналізуючи з культурологічних позицій зв'язок особливостей стосунків дорослих і дітей з темпами історичного розвитку, виокремила такі три типи культур:

1. Постфігуративна. Діти переймають у старшого покоління, чий авторитет був беззастережним, культуру стосунків, традиції, які передаються з покоління в покоління (переважають великі багатодітні сім'ї, що складаються з кількох поколінь).

2. Кофігуративна. Діти й дорослі вчать у своїх сучасників і ровесників культури, зорієнтованої на сучасність; традиційність за такої культури є нестійкою, переважають сім'ї нуклеарного типу (батьки і несімейні діти).

3. Префігуративна. Роль дорослих полягає у створенні умов для розвитку дітей, які краще знають, що їм необхідно на кожному етапі життя. Відповідно дорослі багато чого навчаються у своїх дітей. У культурі дорослих (мистецтві, рекламі, шоу-бізнесі) спостерігаються використання дитячих психологічних образів і характеристик, перенесення типово дитячого виду діяльності (гри) на сучасну ігрову цивілізацію, інші явища запозичення дорослими дитячої субкультури.

Сучасна концепція дитинства ґрунтується на визнанні його провідної ролі у психічному розвитку і становленні особистості. Щодо розуміння соціально-історичної природи психічного розвитку окреслилися традиційний і нетрадиційний погляди.

Представники традиційного погляду наголошують на залежності закономірностей, механізмів і темпів психічного розвитку дитини від суспільно-історичних умов її життя. Дитинство вони розглядають як "соціальний винахід".

Нетрадиційний погляд ґрунтується на спробах тлумачити дитинство і розвиток дитини передусім як історичний феномен, що передбачає виявлення унікальної й самобутньої функції дитинства у соціокультурних процесах. Його теоретики розглядають дитинство як особливу форму культурної творчості, механізм, що реалізує наступність і поступальність історичного розвитку культури. Цей підхід відповідає реальному статусу розвиненого дитинства наприкінці ХХ — на початку ХХІ ст.

Історія не раз підтверджувала влучність вислову чеського мислителя-гуманіста й педагога Яна-Амоса Коменського (1592—1670): "Діти приносять батькам правила". Не є винятком і сучасний етап буття людства, на якому особливого прискорення набули темпи саморозвитку дитини, і цей процес впливає на розвиток світу дорослих. Ілюстрацією цього є дитяча ініціатива у пізнанні світу, складні питання, які діти щодня ставлять дорослим, змушуючи їх по-новому бачити, осмислювати явища дійсності. Така загальна тенденція впливу дитинства на світ дорослих.

Отже, формування методології полідисциплінарного вивчення проблематики дитинства забезпечує вдосконалення практики навчання і виховання дітей. Зрушення у цій сфері пов'язані з визнанням самоцінності дитинства, гуманістичною спрямованістю виховання на розвиток особистості дитини.

Зв'язок дошкільної педагогіки з іншими науками

Дошкільна педагогіка, як і кожна наука, у своєму розвитку спирається на суміжні галузі, що дає змогу глибше пізнавати педагогічні явища і процеси. Зв'язок і взаємодія наук відображають об'єктивний взаємозв'язок явищ, діалектичну єдність світу. Кожна наука досліджує певну групу явищ, але оскільки вони переплітаються і взаємодіють з іншими, то й науки, що їх вивчають, теж взаємодіють.

Співпраця дошкільної педагогіки з іншими науками відбувається у таких формах:

- використання провідних теоретичних положень та узагальнюючих висновків інших наук (наприклад, філософські ідеї виконують методологічну роль у вивченні педагогічних явищ);
- творче запозичення методів дослідження інших наук, зокрема психології, в організації експерименту, спостереження за поведінкою і діяльністю дітей;
- використання конкретних результатів досліджень психології, фізіології вищої нервової діяльності та інших наук;
- безпосередня участь у комплексних дослідженнях людини.

Протягом століть педагогічна думка розвивалася у лоні філософії. Це було загальною тенденцією ранніх етапів розвитку людського знання про різноманітні явища світу, яке належало єдиній всеохоплюючій науці філософського характеру. Згодом наукове знання диференціювалося, сформувалися його окремі галузі. Після виокремлення педагогіки у самостійну науку (XVII ст.) загальний характер і напрям педагогічних ідей і теорій обумовлювався філософськими концепціями, а обґрунтування мети виховання — філософією виховання.

Філософія розглядає виховання як необхідну умову соціалізації особистості, соціально обумовлений процес. На нього покладено функції збереження, відтворення і розвитку культури, забезпечення історичного процесу зміни поколінь, формування особистості.

Сучасна дошкільна педагогіка у своїх пошуках послуговується методологічними положеннями філософії:

1. Про освіту як соціокультурний феномен. Філософія виховання відповідає певному історичному етапу розвитку суспільства. Повноцінна реалізація функцій виховання залежить від стабільності, цивілізованості суспільства, уваги, яку воно приділяє проблемам охорони дитинства, розвитку освіти й культури. Особливо важлива для виховання культура. Йдеться не тільки про загальну писемність, обов'язкову середню освіту, а про безперервний процес орієнтування поколінь на загальнолюдські цінності: совість, Добро, справедливість, милосердя, людську гідність, духовність та ін.

Сучасна філософія виховання спрямовує педагогіку на виховання дітей у дусі національної культури і загальнолюдської моралі. Перехід від ідеології до культури, новий погляд на сутність відношення "людина — світ" передбачають орієнтацію на культурологічні способи пізнання соціокультурних феноменів, людини; свідчать про переорієнтацію значущих характеристик особистості, рух соціальної потреби від "людини знаючої" до "людини культури".

Культура є системоутворювальним елементом цілісного світобачення. Тому виховання людини культури передбачає освоєння цілісної картини світу. Людина культури є гуманною особистістю, оскільки культура є гуманістичним, людинотворчим феноменом. Вона полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей щодо кожної людини, діяльність якої є одночасно продуктом, творцем, головним джерелом культури.

Освіта в такому контексті є культурним процесом, що здійснюється у культуровідповідному педагогічному середовищі, служить людині, яка вільно виявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку і самовизначення у світі культурних цінностей.

2. Про гуманістичні пріоритети виховання. Сучасні загальнотеоретичні проблеми педагогіки пов'язані з філософським поглядом на особистість як найвищу цінність суспільства, суб'єкт історичного і культурного розвитку. В педагогіці це відображене у принципі гуманізації виховання — олюдненні виховних стосунків, визнанні цінності дитини як особистості, її прав на соціальний захист, щастя, розвиток здібностей, індивідуальності.

З гуманізацією виховання пов'язана актуалізація таких його головних функцій:

- прилучення вихователів і дітей до цінностей духовної культури свого народу, людства, виховання на цій основі духовності й моральності;
- соціальний захист прав і гідності дитини, забезпечення умов для повноцінного розвитку її фізичних, розумових і творчих здібностей;
- допомога дитині в її самовизначенні.

Гуманістичні цінності мають стати визначальними у педагогічній діяльності, без орієнтації на них неможливе досягнення головної мети виховання, покликаною допомогти дитині в її особистісному самоствердженні.

3. Про ціннісний характер педагогічної дійсності. Філософія обґрунтовує виховання у світлі аксіологічного (ціннісного) підходу, згідно з яким людина постійно перебуває у пошуку смислів того, що відбувається навколо неї і з нею, а процес виховання заснований на аксіологічній природі педагогічної сфери. Звичайно, педагог не вирішує головних проблем буття людини, однак у процесі виховання він повсякчас бере участь у їх вирішенні передусім для себе — досягаючи певної мети, а також для дитини — формуючи її ціннісні орієнтації. Під час виховання ціннісні орієнтації вихователя і вихованця взаємодіють, взаємостворюються. Аксіологічний підхід притаманний гуманістичній педагогіці. Як основа нової філософії освіти, методології сучасної педагогіки, аксіологія дає змогу визначити ціннісний зміст гуманістичного виховання.

Отже, загальною метою виховання, з погляду сучасної філософії, є формування цілісної, гуманної особистості, орієнтованої на відтворення цінностей національної і загальнолюдської культури. Головний зміст гуманістичного виховання полягає в спрямованості на потреби розвитку кожної дитини, її інтереси, нахили, на забезпечення активності особистості в освоєнні навколишнього світу, цінностей культури свого народу і людства.

Мету і завдання естетичного, морального, розумового виховання дітей конкретизують такі галузі філософського знання, як естетика — наука про ціннісне ставлення людини до світу, художню діяльність людей; етика — наука про природу моралі та її місце у суспільних відносинах; теорія пізнання — наука про закони пізнання людиною світу і себе у світі; філософська антропологія — наука про сутність людини, її місце в природі та суспільстві.

Дошкільна педагогіка тісно пов'язана з усіма науками про людину. Особливий інтерес виявляє вона до психологічних наук (дитячої, педагогічної, соціальної психології). Дані дитячої психології дають змогу їй зрозуміти поведінку дитини, особливості розвитку її особистості, інтересів і потреб, допомагають правильно виявити природні нахили й розвинути її здібності. Зосереджуючись на проблемах виховання дитини,

дошкільна педагогіка намагається знайти відповіді на питання “як?”, а дитяча психологія — на питання “чому?”. Наприклад, одним зі своїх завдань дошкільна педагогіка вважає виховання соціальної компетентності дитини в її взаємодії з іншими людьми, а дитяча психологія з'ясовує, чому саме цей засіб є найдієвіший (тому що соціальні якості особистості формуються внаслідок включення дорослого у картину розвитку дитини).

Успішну педагогічну взаємодію у процесі виховання забезпечують знання і використання законів педагогічної психології, внаслідок чого педагог уникає багатьох помилок у навчанні та вихованні. Досягає він цього завдяки проектуванню ймовірних шляхів розвитку особистості дитини, правильній організації власної діяльності у вихованні, коригуванню педагогічних впливів.

У забезпеченні соціалізації особистості дошкільна педагогіка використовує потенціал соціології — науки про суспільство, вплив соціального середовища на людину, демографії — науки про народонаселення, визначаючи разом із ними закономірності впливу на особистість, яка формується, різних соціальних інституцій.

Важливими методологічними, інформаційними джерелами у навчанні та вихованні дошкільників є культурологія, історія, етнографія. Оскільки у недалекому майбутньому дитині доведеться вивчати математику, фізику, хімію, історію, географію, літературу, мистецтво, дошкільна педагогіка з урахуванням цього визначає зміст освіти дошкільника. В організації екологічного виховання вона послуговується даними екології та біології.

Дошкільна педагогіка спирається на знання вікової анатомії та фізіології як на природничо-наукову основу. Особливості розвитку вищої нервової діяльності, всіх систем організму в період дошкільного дитинства визначають завдання і методику освітньо-виховної роботи, особливості режиму життєдіяльності дітей різних періодів дошкільного віку, вимоги до обладнання предметно-матеріального середовища в дошкільних закладах.

Дані генетики — науки про спадковість — допомагають враховувати у вихованні такий біологічний чинник розвитку дитини, як спадковість, обґрунтувати програми діагностики і виховання обдарованих дітей.

Активно взаємодіє дошкільна педагогіка з медичними науками, передусім з педіатрією та гігієною, які розкривають причини дитячих хвороб, засоби їх запобігання, лікування та профілактики. Психосоматика, яка вивчає вплив психологічних чинників на виникнення соматичних (тілесних) захворювань, доводить, що більшість із них є наслідком неправильних форм взаємодії дорослих (батьків, вихователів, учителів) і дітей. Дитяча психотерапія допомагає максимально задіяти лікувальний вплив психічних факторів на дитину, адже багато хворих на неврози дітей потребують не так лікування, як формування правильних етичних установок, уміння контролювати свою поведінку, адекватної самооцінки.

У взаємодії педагогіки та економіки виокремилася галузь знань — економіка освіти, яка вивчає специфіку дії економічних законів у галузі освіти. Для дошкільної педагогіки важлива проблема економічних засад організації та керівництва системою роботи дошкільних закладів.

Водночас дошкільна педагогіка відчутно впливає на інші науки. Наприклад, психологи стверджують, що без педагогіки психологія втрачає свій предмет вивчення, а дитячому лікарю не обійтися без використання можливостей педагогічного впливу через переконання і навіювання. Фахівцям різних галузей знань і діяльності, які мають справу з дітьми, важливо знати особливості їхньої ігрової діяльності, методи організації спілкування з ними.

Запозичуючи і творчо інтерпретуючи дані інших наук, дошкільна педагогіка розвивається як самостійна галузь знань, що має специфічний предмет дослідження і власні методи. Використовуючи дані суміжних наук як одне із джерел свого розвитку, вона співпрацює з ними у комплексному вивченні дитини.

1.2. Особистість дитини як об'єкт і суб'єкт виховання

Виховна діяльність спрямована на сприяння індивідуальному становленню особистості, формування її рис і якостей. Виховання неефективне без знання процесу індивідуального розвитку, його рушійних сил і закономірностей. Бо, як стверджував В. Сухомлинський, найголовніше у педагогічній діяльності — знати дитину.

Виховання і розвиток

Виховання є головним чинником формування особистості дитини, завдяки якому реалізується програма її соціалізації, розвиваються природні задатки і здібності.

У розвитку людини взаємодіють біологічний і соціальний аспекти. Адже, народившись із певними задатками і якостями, людина протягом усього життя вдосконалюється морфологічно і функціонально: розвивається її організм, збагачуються зв'язки з навколишнім світом. Як індивіда її характеризують передусім біологічні особливості, які є передумовами соціального розвитку. Знання законів біологічних і фізіологічних змін, що відбуваються з людиною, допомагає педагогу здійснювати природовідповідну освіту дитини — забезпечення відповідних до її розвитку змісту, форм і методів навчання і виховання.

Процес розвитку є безперервним. Він пов'язаний із набуттям соціальних особливостей, що характеризують людину як суспільну істоту. Однією з перших її соціальних дій є те, що півторарічний малюк усмішкою вітає близьких людей. Далі він оволодіває мовою, нормами спілкування, знаннями, уміннями та навичками трудових дій; розвивається його самосвідомість, формується моральна спрямованість поведінки, прагнення до самовдосконалення. У цьому процесі дитина як біологічний індивід перетворюється на людину як особистість.

Отже, поняття “людина” має біологічні й соціальні характеристики; поняття “особистість” визначає соціальну сутність людини, сукупність її соціальних особливостей; “індивідуальність” — виражає сукупність фізичних і психічних рис, життєвий досвід, що відрізняють одну людину від інших, роблять її неповторною. Встановлення зв'язку між ними є неодмінною умовою правильного виховання, спрямованого на формування у дитини важливих загальнолюдських якостей з урахуванням можливостей її розвитку та індивідуальних особливостей.

Біологізаторські, соціологізаторські теорії, а також теорія двох факторів розвитку протиставляють соціальні та біологічні чинники розвитку особистості. Представники біологізаторських теорій визначальним чинником розвитку вважають спадковість, розвиток здібностей, рис характеру, з якими дитина народилася, рекомендують вихователям не втручатися в природний розвиток малюка. Головне, на їхній погляд, використовуючи спеціальні тестові завдання, розподілити дітей на групи, допомагаючи кожному здобути знання “за його силами”. Результатом упровадження цієї теорії є елітарні дошкільні навчальні заклади для дітей з підвищеними інтелектуальними здібностями.

У соціологізаторських теоріях заперечувалися біологічні чинники розвитку, зосереджувалася увага на ролі соціального середовища, оскільки, на думку їх представників, усі малюки від народження мають однакові можливості, а розвиток є набуттям ними досвіду. Правильно скерувавши розвиток дитини, можна сформувати людину такою, якою прагне її бачити педагог. Свої твердження вони аргументували тим, що люди, котрі виховувалися у різних умовах, виявляли різні розумові можливості. Дехто навіть переконував, що дітям, вихованим в умовах, які не стимулювали їхній інтелектуальний розвиток, не потрібно давати знання. Однак ці теорії не відповідають на питання, чому в однакових умовах формуються різні характери, устремління, інтереси.

Представники концепції двох факторів розвитку визнають роль біологічних і соціальних чинників, але недооцінюють виховання й активність особистості.

Однак зв'язок між усіма чинниками розвитку особистості є надзвичайно складним і не обмежується уявленнями про нього представників цих теорій. Біологічне і соціальне — не два паралельні, незалежні один від одного чинники, вони одночасно і комплексно впливають на розвиток людини.

Серед біологічних факторів, які впливають на розвиток людини, є спадковість — відтворення у нащадків біологічної схожості з батьками. Успадковує вона анатомо-фізіологічну структуру організму: колір шкіри, очей, волосся, особливості нервової системи, тип обміну речовин, здатність до певної діяльності тощо.

Біологічні чинники є дуже важливими у загальному розвитку особистості. Адже людиною можна стати, маючи природні людські передумови розвитку: високорозвинену нервову систему, мозок тощо; у людей є вроджені задатки до певних видів діяльності (музичний слух, образне мислення, поетичний дар тощо). Таких задатків генетика налічує до 200 видів. Однак це лише одна з умов успішної діяльності дитини в певних сферах, не менш важливий раціональний і цілеспрямований вплив на неї дорослих. Наприклад, обдарованість дітей пояснюється не лише успадкуванням задатків, а й вихованням інтересу до певного виду діяльності, раннім залученням до неї тощо.

Задатки можуть бути реалізовані лише в активній життєдіяльності індивіда, у сприятливому середовищі, під впливом правильного виховання і навчання. У цьому сенсі поняття “середовище” фігурує як макросередовище (матеріальний добробут, соціальний лад, культурний рівень суспільства, в якому живе

людина) і мікросередовище (оточення, що безпосередньо впливає на дитину, — родина, навчальний заклад).

Вивчаючи вплив середовища на розвиток людини, сучасна педагогіка наголошує на ролі соціальних контактів у становленні особистості, розвитку людських задатків, на основі яких формуються мовлення, мислення, уміння ходити (малюків, які опинялися серед тварин, після повернення у людське середовище важко було навчити формам спілкування з людьми). Вплив соціальних факторів може бути навмисним і ненавмисним, керованим і некерованим, об'єктивним і суб'єктивним, довгочасним і короткочасним, сприятливим і несприятливим, запрограмованим і випадковим, необхідним і можливим.

У вихованні особистості важлива роль сім'ї, яка створює умови побуту, формує перші соціальні та моральні уявлення дитини. Навіть коли малюк починає відвідувати дитячий садок чи школу, де його соціальні контакти стають інтенсивнішими, вплив сім'ї залишається значним.

Взаємозв'язок біологічного і соціального у розвитку особистості є важливою проблемою педагогічної науки, яка визначає мету і завдання, добирає методи і прийоми виховання та навчання дітей. Поєднанням усіх чинників розвитку займається педологія — наука про дітей; сукупність анатомічних, біологічних, соціологічних концепцій психологічного, фізичного розвитку дітей і молоді. Однак створити нову науку про розвиток дитини, вивчити її в усіх проявах з урахуванням спадкових чинників та особливостей середовища, в якому вона народилася і росте, педології не вдалося.

Отже, розвиток — це не просто кількісні зміни успадкованих і закладених від народження ознак. Передусім він засвідчує якісні зміни в організмі та психіці під впливом навколишнього середовища. У процесі розвитку спадково обумовлена організація людини реалізується лише у відповідному природному і соціальному середовищі під впливом різноманітних біологічних, соціальних і виховних чинників, найсуттєвішими серед яких є виховання і навчання, що спрямовують вплив біологічних і соціальних чинників розвитку. При цьому важливо брати до уваги внутрішні і зовнішні рушійні сили розвитку дитини як безперервної взаємодії вродженого (діяльність нервової та всіх інших систем організму) і набутого (досвід, виховання, умови життя), що визначає співвідношення між рівнем досягнутого і новим змістом життя дитини, її інтересами, потребами.

Зовнішні чинники розвитку діють через внутрішні умови — природні дані дитини, її нахили, складну сукупність почуттів і переживань. Як стверджував український психолог Григорій Костюк (1899—1982), засвоєне зовнішнє стає внутрішньою, суб'єктивною умовою подальшого розвитку особистості. Це означає, що виховання відіграє вирішальну роль у розвитку особистості лише за умови, якщо воно позитивно впливає на внутрішню активність дитини, її бажання, інтереси, нахили.

Дитина, за словами російського психолога Павла Блонського (1884—1941), не схожа на діамант, якому байдуже, як його шліфують, і який не є ємкістю, яку можна наповнити будь-яким змістом. Як і рослина, вона засвоює з навколишнього середовища лише те, що відповідає її природі. Жодна людська якість не може бути розвиненою в дитини без виховання.

Кожна людина, щоб жити в суспільстві, повинна оволодіти здобутками людства. Самостійно цього зробити дитина не може. Передавання дитині й засвоєння нею суспільно-історичного досвіду людства становить суть виховання.

Опанування нових знань і вмінь, формування здібностей відбувається в процесі активної участі дитини в різних видах діяльності (пізнавальній, предметній, ігровій, трудовій, навчальній та у спілкуванні), розвиток яких забезпечує дорослий. Дитина виховується не тоді, коли з нею ведуть розмови, повчають її, а коли вона отримує відповіді на питання, які її цікавлять, свідомо і самостійно бере участь у діяльності. У зв'язку з цим у педагогіці існують поняття особистості як об'єкта і суб'єкта виховання.

За твердженням українського психолога Олени Кононко, розвиток дитини як особистості означає становлення протягом дошкільного дитинства особливої форми цілісності "єдиномножинності", яка охоплює такі форми суб'єктивності:

- дошкільник як суб'єкт вітального ставлення;
- дошкільник як суб'єкт предметного ставлення;
- дошкільник як суб'єкт спілкування;
- дошкільник як суб'єкт самосвідомості.

Як особистість, що розвивається, дитина є носієм фізичного, душевно-духовного, індивідуального начал свідомості, активним суб'єктом діяльності, партнером у спілкуванні.

Виховання покликане правильно організувати діяльність дітей, збагатити її зміст і надати цінні у педагогічному значенні спрямування. Від того, наскільки педагог розуміє необхідність певного виду діяльності дитини, залежать результати її розвитку.

У різні вікові періоди співвідношення значущих для розвитку видів діяльності змінюється. Той із них, який у певний період забезпечує головні досягнення в розвитку дитини, є провідним. У дошкільному дитинстві це:

- емоційне та емоційно-предметне спілкування з дорослими, яке збагачує дитину новими враженнями, формує перші уявлення про найближче оточення;
- предметна діяльність, яка істотно впливає на розвиток усіх пізнавальних процесів, сприяє формуванню цілей та мотивів поведінки, засвоєнню початкових знань про предмети та дії з ними;
- гра, в якій динамічно розвивається соціальна, пізнавальна активність дошкільника, засвоюються різні способи дій, знання про властивості й ознаки предметів, зв'язки між предметами і явищами, набуваються соціальні навички міжособистісних стосунків, розвивається творча уява;
- продуктивні види діяльності (малювання, ліплення, конструювання), які дають багатий матеріал для розвитку конструктивного мислення, уяви, художніх здібностей, уміння ставити мету і досягати її, обирати засоби здійснення задуму;
- праця як чинник розвитку наполегливості, суспільної спрямованості особистості, почуття власної гідності та обов'язку, уміння аналізувати корисність своєї роботи;
- навчальна діяльність, у процесі якої збагачуються розумові та практичні уміння.

Участь у провідних видах діяльності сприяє формуванню найважливіших для кожного віку психічних якостей і особливостей особистості. Комплекс різних видів діяльності на кожному віковому етапі дошкільного періоду забезпечує повноцінний розвиток дитини. Слід так їх поєднати, щоб забезпечити активність дитини. Розвиток активності досягається створенням ситуації, яка вимагає самостійного пошуку шляхів задоволення інтересів і потреб. Дитина повинна розуміти корисність і доцільність своєї діяльності, бачити її результати.

Роль дорослого в розвитку дитини

У розвитку дитини провідна роль належить дорослим. Дитина є соціальною істотою. Потреба у співробітництві з дорослими виникає ще в ранньому дитинстві, коли дорослий цілком забезпечує усі життєві потреби дитини. Він вводить її у навколишній світ, задовольняє одну з головних потреб психічного розвитку — появу нових вражень, передає виховні функції спеціально організованим структурам (дитячий садок, школа, засоби масової інформації), порушує глибинні зв'язки дорослого світу і світу дітей, поглиблює розрив між ними.

У процесі взаємодії з дорослим формується особиста свідомість дитини. У дошкільному віці вона долає шлях від відокремлення себе від дорослого ("Я сам") до відкриття свого внутрішнього життя, тісно пов'язаного із зовнішньою діяльністю.

У вихованні дитини дошкільного, молодшого шкільного віку особливу роль відіграє включення дорослого в картину розвитку дитини. Перехід від одного вікового етапу до іншого супроводжується зміною місця дорослого у цій картині:

- для немовляти дорослий є джерелом захищеності, позитивних емоцій, які безпосередньо передаються через турботу і ласку, обійми, голос мами;
- з 2,5 місяців дитина реагує на появу матері "комплексом пожвавлення";
- для дитини раннього віку дорослий є джерелом практичних умінь і навичок. Наслідуючи їх, вона стає самостійною, незалежною від інших;
- дітям 4—5 років дорослий несе нові знання, пізнавальні враження, які втілюються у перші навчальні вміння;
- для старшого дошкільника цінність дорослого полягає у здатності брати участь у різноманітних соціальних зв'язках, орієнтуватися у міжлюдських стосунках, а відтак бути прикладом соціальної поведінки дитини, своєрідним "моральним еталоном".

Російський психолог Даниїл Ельконін (1904—1984) довів, що для дошкільника образ дорослого є не образом іншої людини, а образом себе, своєї майбутності, втілення у собі "іншого". З певного моменту

розвитку дитина втілює в собі “дві людини” (Вона і Дорослий), і саме внутрішня взаємодія цих “двох людей” стимулює саморозвиток дитини.

Персоніфікований образ дорослого (батьків, педагогів) спонукає дитину робити як дорослий; бути як дорослий; уміти те, що дорослий; жити, як дорослий. При цьому дитині необхідний не просто дорослий, а значущий — такий, який своїми якостями і рисами демонструє не себе, а ідеї та помисли життя дитини.

Потреба в спілкуванні з дорослими розвивається протягом усього дошкільного дитинства. Як носій суспільно-історичного і культурного досвіду, а згодом — і моральний приклад, дорослий є авторитетом для дитини. Дошкільник оцінює свої вчинки, якості, прагне співпереживання і співучасті з дорослим, в усьому його наслідує. На такій взаємній довірі і будується справжнє виховання. Із цього приводу польський педагог Януш Корчак (1879—1942) зазначав, що вихователь, який не сковує, а звільняє, не ламає, а формує, не пригнічує, а підносить, не диктує, а вчить, не вимагає, а запитує, переживає разом з дитиною багато хвилин натхнення.

Від педагога, який прагне позитивно впливати на дитину, вимагається багато знань, творчості і терпіння. Вихователь має бути не лише вихованим, а й здатним до самовдосконалення. Для дошкільника важливим є особливий зв'язок саме з вихователем. І не лише тому, що у цьому віці дитина залежна від дорослого, а й тому, що в неї ще немає тривких і розвинутих взаємин з дітьми. Стосунки вихователя з дитиною, яка потребує уваги до себе, називають “малим інтимним колом спілкування” (О. Леонтьев). Не випадково з усього дитинства найяскравіші спогади залишаються про дошкільний період, коли дитина разом з дорослим освоювала простір дитинства.

Співзвучність суб'єктів виховання — особистості дитини і особистості педагога — є передумовою його ефективного впливу на розвиток дитини. За словами вітчизняного вченого Івана Беха, лише особистісно-орієнтоване виховання досягає розвивальної мети, оскільки воно спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на вільне і відповідальне самовираження. Вихователь дошкільного закладу неодмінно повинен здобути статус значущого дорослого, який є для дитини не лише близькою, а духовно близькою людиною. Це передбачає розуміння, прагнення і вміння вихователя зберігати і підтримувати самотність дитинства, перетворення взаємин формальних (навчальний процес) на особистісні. При цьому важливо обрати оптимальні форми і методи виховання і навчання. Правильність виховання полягає у баченні можливостей вихованця: те, що на певний момент він може робити з допомогою дорослого, невдовзі робитиме самостійно. Виховання і навчання, орієнтуючись на “зону найближчого розвитку”, випереджають розвиток дитини і сприяють йому. Водночас слід враховувати закономірності психічного розвитку дитини, ставити перед нею посильні завдання.

Для кожного вікового періоду характерна вибіркова чутливість до різних видів навчання. Періоди, під час яких виховні дії найбільше впливають на психічний розвиток, називають сенситивними (лат. *sensus* — відчуття; найсприятливіший). Таким періодом для навчання дітей мови є вік від 1,5 до 3-х років. Якщо дитина до трьох років не оволоділа початками мови, то надалі її засвоєння відбуватиметься значно важче і можливості розвитку буде втрачено. Наявність сенситивних періодів психологи пояснюють тим, що навчання найбільше впливає на психічні якості, які лише починають формуватися і яким можна надати потрібного спрямування. Змінити якості, що вже сформувалися і закріпилися, значно важче.

Можливості виховання зростають відповідно до того, наскільки воно охоплює життя дитини. Педагогу важливо пізнавати характер і закони розвитку життя, вміло використовувати результати пізнання у своїй діяльності. Сила виховання полягає в тому, що воно, ґрунтуючись на знанні законів розвитку, може цілеспрямовано керувати ним.

Вікова періодизація дитинства

Особистість є багаторівневою системою, яка поетапно формується впродовж усього життя.

Кожен вік є якісно особливим етапом і характеризується багатьма змінами. Особливості віку залежать від умов життя, стосунків з людьми, рівня розвитку психологічної структури особистості, знань і мислення, сукупності певних фізіологічних ознак. У житті людини виокремлюють дошкільний, шкільний вікові періоди і період соціальної зрілості — дорослість. Кожен із них складається з відповідних вікових етапів, які характеризуються певними особливостями.

Критеріями розвитку дитини є анатомічні, фізіологічні, психологічні, педагогічні, фізичні показники стану організму. До анатомічних належать розвиток кісткової, м'язової, серцево-судинної та статеві систем. Фізіологічні охоплюють показники діяльності органів дихання, кровообігу, залоз внутрішньої секреції,

нервової системи. Психологічні показники відображають особливості сприйняття, пам'яті, уяви, мислення, мовлення, темпераменту, характеру. Показниками фізичного розвитку є зріст, вага, обсяг грудної клітки, стан м'язів. Педагогічні критерії визначають можливості розумового, морального, трудового, естетичного, фізичного виховання дитини.

Своєрідне бачення умов і рушійних сил розвитку людських якостей на стадії дитинства, закономірностей перебігу фізіологічних, сенсорних, емоційних, вольових та пізнавальних процесів, особливостей формування дитини як особистості засвідчує народний досвід виховання, згідно з яким періодизація дитинства здійснювалася за принципом раннього залучення до праці:

- від народження до 2—3-х років — діти, які потребують особливої опіки батьків та інших членів сім'ї (“Матері з рук не виходить, матері по п'ятах ходить”);
- від 3-х до 14-ти років — підготовка до активного життя. У межах цього етапу вирізняють два періоди: 1) до 7 років (“до пастуха”); 2) від 7 до 14 років. П'ятирічна дитина — вже “підпасич”, допомагає старшим дітям, а в 6—7 років (“як зуби почнуть випадати”) — уже пастух. Дівчинка “год з шести тягає гребінку з валом, коли мати пряде”, а з 7—8 років починає прясти;
- від 14 до 17—18 років — “готова робоча сила”.

Ян-Амос Коменський основою вікової періодизації вважав етапи виховання, кожен з яких триває шість років: материнська школа, навчання у початковій школі; навчання в гімназії; завершення навчання. Французький педагог-гуманіст Жан-Жак Руссо (1712—1778) виокремлював два періоди розвитку: від народження до 2 років (час фізичного виховання); від 2 до 12 років (період розвитку “зовнішніх почуттів”). Костянтин Ушинський вважав перші сім років життя періодом першого дитинства і підготовки до шкільного навчання.

Згідно з концепціями періодизації дошкільного дитинства виокремлюють три головні періоди розвитку протягом перших шести років життя дитини, кожен з яких є кроком до загальнолюдських цінностей, нових можливостей пізнавати, емоційно освоювати і перетворювати світ. Ці періоди відмежовані один від одного рівнем психічного розвитку дитини. Кожен попередній створює умови для наступного, їх послідовність не може бути штучно “змінена” у часі: немовлячий період (перший рік життя), раннє дитинство (від одного до 3-х років), дошкільне дитинство (від 3-х до 6—7-ми років).

Сучасна психологія вирізняє такі періоди загального дитинства:

- немовля (від народження до року; окремо акцентується на першому місяці як періоді народженості);
- переддошкільне (раннє) дитинство (від 1 року до 3 років);
- дошкільне дитинство (від 3 до 6 років);
- молодший шкільний вік (від 6 до 11—12 років);
- середній шкільний вік (підлітковий) (від 12 до 15 років);
- старший шкільний вік (юнацький) (від 15 до 18 років).

Педагогічна вікова періодизація, що виходить із завдань виховання дітей на різних етапах дошкільного дитинства і відображає практику їхнього навчання і виховання у дошкільних закладах, зумовлює поділ дитинства на ранній вік (від народження до 2 років), молодший дошкільний вік (від 2 до 4 років), середній дошкільний вік (від 4 до 5 років), старший дошкільний вік (від 5 до 6—7 років). Особливо важливий останній рік дошкільного дитинства, який передуює навчанню в школі. Програми виховання дітей у дошкільних закладах складені за окремими роками життя або віковими періодами для конкретизації завдань, змісту і методів виховання і навчання.

Вікові й індивідуальні особливості дітей

Визнаючи необхідність вікового та індивідуального підходу до дитини, сучасна педагогіка спирається на ідеї української етнопедагогіки, яка закумулювала психолого-педагогічні знання про вікові та індивідуальні особливості дітей і виховання. Українське дитинознавство найбільшу увагу приділяє характеристиці дітей від народження до п'яти років. Це свідчить про те, що народ емпірично дійшов висновку про вирішальну роль раннього дитинства у формуванні особистості. Народне дитинознавство дає психолого-педагогічну характеристику кожному року життя дитини до п'ятирічного віку. 1. Про новонароджену дитину кажуть “пискля”, “народженняточко”. Назви кількомісячної дитини характеризують її дії як здобутки розвитку. Дитина, яка емоційно спілкується з дорослим, — “сміюн”, “плакса”; починає сидіти і повзати, — “сидун”,

“плазун”, “лазуночка”; ходить, — “дибун”, “ходун”; вчиться говорити, — “сокотун”, “белькотун”, “воркота”; має успіхи в оволодінні мовою, — “щебетун”, “цвіркотун”; повільно вчиться говорити, — “мовчун”. Уже в цьому віці звертали увагу на індивідуальні особливості дітей: швидка дитина — “бігунець”, голосна — “зіпун”, любить хвалитися — “хвастунець”. 2. Дворічну дитину називають “стрижак”, “друга каша”, “друге літо”, її як індивідуальність характеризують словами “балакуча”, “нишкла”, “понура”, “тихоня”. 3. На третьому році життя: “третяки”, “третє літо”, “гулячки”, бо допитливість і активність у пізнанні світу є головною ознакою цього віку. 4. Чотирирічна дитина — “четвертак”, “четверте літо”, “четверта каша”. Її рухливість і самостійність позначають назвами “метунець”, “шмиглик” та ін. 5. П’ятирічна дитина — “п’ятак”, “п’ятиліток”, “підпасок” (готується допомагати старшим дітям по господарству, виявляє інтерес до праці). Згідно з етнопедогогікою кожен вік дитини потребує відповідного виховання, в якому найголовніше — співучасть в усіх здобутках розвитку. У народі кажуть, що людина, крім свого дитинства, стільки разів вчиться ходити, говорити, діяти самостійно, скільки у неї є дітей. Дитина в дошкільному віці, коли відбувається особистісне становлення, має бути центром уваги батьків та інших членів сім’ї, які впливають на її розвиток. Народна мудрість наголошує на необхідності гуманного виховання: не втручання, не управління, а співучасть у розвитку дитини. Ідеї народної педагогіки про необхідність врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей видатні педагоги і мислителі Я.-А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Джон Локк (1632—1704), Л. Толстой, Софія Русова (1856—1940) розвинули в педагогічну теорію природовідповідності, згідно з якою виховання дітей має бути адекватним особливостям їхнього розвитку. У психічному розвитку дитини простежуються періоди відносно помірних, поступових змін (дитина упродовж тривалого часу зберігає однакові психологічні риси) і різких, стрибкоподібних змін, пов’язаних із зникненням попередніх, появою нових психологічних рис. Л. Виготський назвав їх віковими кризами. У стабільному періоді розвиток відбувається поступово, шляхом малопомітних змін, які, відповідно до закону переходу кількісних змін у якісні, реалізуються стрибкоподібно — як новоутворення в організмі та психіці людини. Відносно коротким у часі критичним періодам властиві відчутні зміни фізичного і психічного розвитку. Вікові кризи виникають при переході від одного вікового періоду до іншого в результаті якісних перетворень у сфері соціальних відносин, діяльності та свідомості. У дитячому віці виокремлюють кризу першого року життя, кризу трьох років, кризу шести-семи років, підліткову кризу. Кризові періоди часто пов’язані з труднощами в налагодженні контакту з дитиною, оскільки новий етап розвитку вимагає зміни ставлення до неї, а дорослі здебільшого практикують звичний стиль виховання. Досвідчені, вдумливі батьки, педагоги у своїй взаємодії з дитиною виходять з того, що кризові періоди виникають неодмінно і не так важко дорослому у цей період спілкуватися з дитиною, як їй із собою та іншими людьми. Дорослі повинні весь час відкривати нові можливості дитини, створювати умови для їх розвитку. Оскільки психічні якості не виникають самі по собі, а формуються в процесі виховання, яке спирається на розвиток, то охарактеризувати дитину певного віку неможливо без урахування умов її виховання і навчання. Тому психологічна характеристика віку виявляє передусім ті психічні якості, які можна і необхідно сформувати у дитини. Виховання дітей дошкільного віку ґрунтується на його загальних особливостях. Головними напрямками виховання є:— фізичний розвиток дитини, охорона і зміцнення її здоров’я;— розвиток діяльності, пізнавальної активності, формування різних видів мислення, пам’яті, уваги;— вироблення моральної спрямованості особистості; навчання спілкуванню і стосунків з людьми;— формування готовності до систематичного шкільного навчання. У ранньому і дошкільному періодах життя виховання справляє великий розвивальний вплив за умови максимального використання активності дитини, залучення її до діяльності, яка найповніше відображає її інтереси, ставлення до навколишнього світу. Для дитини першого року життя особливо важливе спілкування з дорослими, яке спонукає її звертати увагу на предмети, оволодівати першими звуками і словами, забезпечує психологічний комфорт. Маля починає орієнтуватися у навколишньому середовищі, в нього розвиваються основи наочно-дієвого мислення. На цьому етапі важливо забезпечити різноманітне спілкування з дитиною. У ранньому віці (1—3 роки) розвиваються мовлення, ходьба, з’являються перші уявлення про зв’язки в навколишньому світі. Граючись із предметами, дитина вивчає їх властивості, вчиться їх використовувати. У цей період першочерговим є розвиток предметно-маніпулятивної діяльності, через яку дитина пізнає світ, розвиває свідомість і самосвідомість. Дошкільний вік (3—6 років) пов’язаний з домінуванням ігрової діяльності. На нього припадають головні досягнення дитини у пізнавальному (формується уявлення про зв’язки різних сфер дійсності, образне і початки логічного мислення, сенсорні та інтелектуальні здібності), емоційно-вольовому розвитку (окреслюються прийоми саморегуляції, самостійність поведінки, розвиваються усвідомлена дисциплінованість, ініціативність дій, здатність до спілкування, формуються почуття обов’язку,

відповідальності тощо). На межі 6—7 років життя формуються передумови для успішного переходу до шкільного навчання. Виховання дитини дошкільного віку має орієнтуватися на особливості її розвитку в молодшому, середньому і старшому дошкільному віці. У вихованні молодших дошкільників важливо створити сприятливі умови для розширення кола предметів і явищ, які вони пізнають, допомагати в ознайомленні з ними, для розвитку спілкування з дорослими й однолітками. Це особливо актуально перед вступом дитини до дошкільного закладу, оскільки полегшує її адаптацію в ньому. У вихованні дітей середнього дошкільного віку слід розвивати дослідництво, експериментування, самостійний пошук відповідей на різноманітні питання, цілеспрямованість поведінки і діяльності, заохочувати до довірливих стосунків і вчити усвідомлювати свою роль у спілкуванні. Старших дошкільників ознайомлюють з моральними цінностями: вчать правильно поводитися, спрямовують їхню творчу активність, інтереси до різних видів діяльності, які у цей період набувають значного розвитку. У дітей на 6—7-му роках життя слід виховувати психологічну готовність до навчання у школі, розвивати навички вільного спілкування. Загальні вікові особливості розвитку по-різному реалізуються в кожній дитини. Педагогіку, яка не орієнтується на індивідуальний темп розвитку дитини, індивідуально-психологічні відмінності дітей, називають “бездітною”. Індивідуально-психологічні відмінності — стійкі особливості психічних процесів, за якими люди відрізняються один від одного. Індивідуальність характеризують природні задатки, темперамент, особливості перебігу психічних процесів (сприймання, пам’ять, увага, мислення), інтереси і потреби, воля і почуття, здобутий у процесі розвитку досвід. Дітей однакового віку розрізняють за типологічними особливостями вищої нервової діяльності, фізичного і духовного розвитку, здібностями та інтересами. Знання педагогом темпу індивідуального розвитку дитини, її “психологічного портрета” на кожному етапі дошкільного дитинства допомагає йому в конкретизації, спрямуванні педагогічних умов розвитку, оскільки, як зауважувала Софія Русова, індивідуалізація є найважливішою вимогою справедливого виховання. Дитину зі збудливим типом нервової системи необхідно підтримувати і спрямовувати на корисні справи; виключити з навколишнього оточення все, що збуджує, суворо дотримуватися режиму дня, розвивати і закріплювати процеси гальмування за допомогою організації спокійної діяльності, навчання самоконтролю. Дитині із сильною, рухливою, врівноваженою нервовою системою потрібно допомогти стабілізувати її інтереси, пред’являти постійні вимоги до поведінки, контролювати, чи ретельно доводить вона до кінця розпочату справу. У вихованні малорухливої дитини важливо розвивати інтерес до діяльності, заохочувати до роботи цікавим результатом, схвалювати вияви активності, ініціативи. Особливої уваги потребує дитина зі слабкою нервовою системою, якій не можна пред’являти завищені вимоги, а тим більше осуджувати її за невдачі. Вміло використовуючи метод навіювання, педагоги, батьки допоможуть їй впевнитися у своїх силах. Недостатнє врахування особливостей вищої нервової діяльності дітей породжує дисгармонію їхніх взаємин із навколишнім світом, людьми, собою. Актуальність цієї проблеми спричинена тим, що у ранньому дитячому віці формується акцентуація (лат. accentus — наголос) особистості — граничний вияв окремих психологічних якостей, Рис характеру особистості. Залежно від домінування певних якостей дитина сприймає світ і себе у світі, реагує на зовнішні впливи щодо себе. У несприятливих для неї ситуаціях можливі різноманітні відхилення в її поведінці, неврози. Це вимагає від педагога знання особливостей кожного типу акцентуації особистості, особистісних якостей дітей і відповідного спрямування своєї роботи. Діти демонстративного типу є абсолютним центром сім’ї, вимагають постійної уваги до себе і схвальних оцінок. Нестійкий тип дитини формується за недостатньої уваги до її виховання, тому необхідно, щоб дитина більшість часу займалася цікавою і корисною справою, а спілкування з однолітками було змістовним і рівноправним. Діти гіпертичного типу виявляють самостійність, невтомність. Слід визнати і підтримувати ці переваги, поступово навчаючи аналізувати свої можливості, бачити помилки і прагнути виправити їх. Представники психоастеничного типу перебувають у постійному страху за себе, своє здоров’я, стосунки з іншими людьми, наслідки своєї поведінки. Тому педагогічна робота повинна бути спрямована на підвищення їхньої самооцінки і зміцнення зв’язків з навколишнім світом. При цьому слід спиратися на позитивні аспекти їхньої поведінки, забезпечувати формування повноцінної особистості. У процесі виховання необхідно враховувати статеві відмінності психічного розвитку, правильно формувати психологічну стать дитини, основи усвідомлення якої закладаються у 6—8-місячному віці, коли малюки вчаться розпізнавати чоловіків і жінок. У дошкільному дитинстві відбувається поступове усвідомлення своєї статі, формується адекватна поведінка, стосунки з однолітками іншої статі. Тому слід працювати з тими батьками, які спрощено бачать тендерні аспекти формування дитини, заперечуючи значення ласки у вихованні хлопчиків або вважаючи дівчинку нездатною до участі у прийнятті серйозних рішень. У майбутньому ці батьківські помилки можуть спричинити жорстокість або нерішучість їхніх дітей. В

індивідуалізації виховання важливо враховувати особливості психічного розвитку дітей різних статей. Згідно з дослідженнями у хлопчиків і дівчаток дошкільного віку різна “стратегія мозку”, їхні емоції мають різну генетичну основу. Дівчатка частіше і яскравіше виражають співчуття іншій людині, у них вища опірність стресовим ситуаціям, гнучкість в адаптації до нових умов. Дещо раніше за хлопчиків вони починають говорити, мають більший запас слів, вживають більше іменників і прикметників, використовують складніші граматичні конструкції. Дівчатка надають перевагу процесу міжособистісного спілкування, а не результату, виразніше виявляють ставлення до дорослих і емоційніше реагують на їхні оцінки, охоче запрошують до гри хлопчиків. У початковій школі відмінників більше серед дівчаток, що зумовлене їхньою акуратністю, старанністю, схильністю до заучування і відтворення готових способів виконання завдань. Хлопчики краще орієнтуються у просторі, раніше починають відрізняти головне від другорядного, узагальнювати. Вони схильні до результативного спілкування, частіше використовують дієслова, рідко прагнуть до спільних з дівчатками ігор, самостійніші у виборі товаришів для спільної діяльності. Неоднаковими є реакції дітей різної статі на оцінювання їхньої діяльності. Хлопчикам важливо, що саме оцінюється в їхній діяльності, дівчаткам — хто їх оцінює і як. Тобто хлопчиків цікавить суть оцінювання, дівчаток — емоційне спілкування з дорослими, для них важливо, яке вони створили враження. Дуже емоційно реагують дівчатка на позитивні і негативні оцінки. При цьому в них активізуються всі відділи мозку (зорові, слухові, асоціативні) незалежно від того, що в їхній діяльності оцінюють. Хлопчики реагують тільки на значущі для них оцінки. Правильно організоване навчання дітей дошкільного віку передбачає використання диференційованих навчальних програм (завдань, змісту і методів навчальних впливів) з урахуванням темпів засвоєння матеріалу, адже саме в дошкільному віці виявляються рівні можливостей дітей. Важливо при цьому знати, що середній рівень розвитку є не недоліком, а нормою. Батьки і педагоги, які намагаються “витагнути” дитину на високий рівень, травмують її постійними завищеними вимогами і незадоволенням. Диференційований підхід відрізняється від індивідуального тим, що, знаючи про особливості дітей, вихователь розподіляє їх на умовні підгрупи, добираючи для них відповідний за обсягом і складністю навчальний матеріал. Загалом, без знання і врахування закономірностей вікового та індивідуального розвитку дітей неможлива ефективна педагогічна діяльність.

Обдаровані діти

Творчий, інтелектуальний потенціал людей є рушієм прогресу суспільства, тому обдарованість необхідно своєчасно виявити і розвивати. Дослідники стверджують, що багато надзвичайно обдарованих людей не реалізували своїх можливостей через несприятливе виховання в дитинстві. Американські психологи, вивчивши життєвий шлях 400 видатних людей, виявили, що 60 % з них мали в школі значні труднощі, важко пристосовувалися до умов навчання, орієнтованого на середній рівень знань. Нерідко інтелектуально обдарована дитина не знаходить розуміння ні педагогів, ні однолітків.

Вивчення виявів обдарованості тривалий час було спрямоване переважно на інтелектуальні здібності. Дослідження проводили на основі тестів інтелекту, орієнтуючись на коефіцієнт інтелекту “IQ” (ай-кью) як довгостроковий показник інтелектуальної діяльності індивіда. Однак американський дослідник П. Торренс дійшов висновку, що у вирішенні складних проблем найуспішніші не ті діти, які добре вчаться, і навіть не ті, у кого високий коефіцієнт інтелекту, тобто ці показники не визначають обдарованості. Психологи розглядають обдарованість як складне психологічне явище, невіддільне від особистості, як наявність здібностей, їх своєрідне поєднання, від якого залежить можливість успішної діяльності.

Обдарована дитина — дитина, яка вирізняється яскравими, очевидними, інколи визначними досягненнями або має внутрішні задатки для таких досягнень у певному виді діяльності.

Обдарованість дитини іноді важко відрізнити від навченості, яка є результатом підвищеної уваги батьків і педагогів до розвитку дитини. Це особливо яскраво виявляється при порівнянні рівня розвитку дітей із сімей з високим соціальним та освітнім статусом і дітей з родин, які не приділяють належної уваги розвитку дитини.

Слід розрізняти також обдарованість і прискорення темпів розвитку дитини, яке може виявитися тимчасовим. Така “талановитість” швидко згасає, оскільки відсутній прояв творчого компонента або його розвиток був несвоєчасним. Іноді дитина є носієм “прихованої обдарованості” (відсутність яскраво виражених ознак талановитості), що може бути спричинене негативним ставленням дорослих до успіхів

дитини або її побоюванням бути неправильно зрозумілою. Тому в дошкільному дитинстві складно спрогнозувати талановитість, оскільки ознаки обдарованості можуть насправді бути ознаками швидкого темпу розвитку дитини.

До ранніх виявів обдарованості дитини належать: потужна енергійність, значна фізична, розумова і пізнавальна активність, порівняно низькі втомлюваність і потреба у відпочинку; раннє навчання ходьби та інших рухів; інтенсивний розвиток мовлення; допитливість, прагнення до експериментування; легке і швидке засвоєння та використання нової інформації; ранній інтерес до читання, часто — самостійне опанування його.

За даними московських психологів, складовими ранньої обдарованості є домінуюча роль пізнавальної мотивації; дослідницька творча активність, яка полягає у виявленні нового під час формулювання і розв'язання проблем; уміння знайти оригінальні рішення; здатність до прогнозування; створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки.

Обдаровані діти наділені високим творчим потенціалом і високим рівнем розвитку здібностей.

Здебільшого найважливішими характеристиками обдарованих дітей вважають:

- надзвичайно ранній вияв високої пізнавальної активності й допитливості;
- швидкість і точність виконання розумових операцій, що зумовлене стійкістю уваги та оперативною пам'яттю;
- сформованість навичок логічного мислення;
- багатство активного словника;
- швидкість і оригінальність вербальних (словесних) асоціацій;
- виражена установка на творче виконання завдань;
- розвиток логічного мислення й уяви;
- володіння основними компонентами уміння вчитися.

Важливою характеристикою обдарованості є креативність — здатність до творчості. Згідно із психологічними дослідженнями основою обдарованості є закладений від народження творчий потенціал, який розвивається впродовж усього життя людини. Він не залежить безпосередньо від рівня розумових здібностей, оскільки діти з високим рівнем інтелектуального розвитку іноді володіють незначним творчим потенціалом.

Обдаровані діти часто є оригінальними у поведінці та спілкуванні. Вони використовують особливі способи спілкування з дорослими й однолітками, чутливі до ситуації спілкування, виявляють уміння спілкуватися не лише словесно, а й за допомогою невербальних засобів (міміки, жестів, інтонації тощо), легко вступають у контакт з однолітками, прагнуть до лідерства у спільній діяльності. Обдаровані діти частіше за своїх однолітків обирають роль Дорослого в творчих іграх, змагаються з іншими дітьми. Не уникають вони відповідальності, пред'являють високі вимоги до себе, самокритичні; не люблять, коли до них ставляться із захопленням, обговорюють їхню винятковість, талановитість. Ці діти випереджають однолітків у моральному розвитку, активно прагнуть добра, справедливості, правди, виявляють інтерес до всіх духовних цінностей.

Обдарованість типологізують за різними критеріями. Наприклад, український психолог Юрій Гільбух на основі аналізу пізнавальних особливостей дитини виокремлює такі типи обдарованості:

- природничі теоретики (спрямованість пізнавального інтересу на осмислення абстрактних ідей, схильність до природничих знань);
- природничі прикладники (спрямованість пізнавального інтересу на розв'язання складних конструкторсько-технічних завдань, моделювання);
- гуманітарії (спрямованість пізнавального інтересу на мови, суспільні науки, літературу).

У результаті досліджень російських психологів під керівництвом Леоніда Венгера (1925—1992) зафіксовано такі здібності обдарованих дітей:

- уміння самостійно аналізувати ситуацію (виявляти наочні засоби, суттєві для вирішення завдань);
- розвиток децентрації (здатності змінювати власну точку відліку при вирішенні завдань, уміння ставити себе на місце іншої людини під час спілкування);
- розвиток задумів (уміння створювати ідею майбутнього продукту і план її реалізації).

Ці ідеї дослідники реалізували у програмах виховання і навчання дітей дошкільного віку “Розвиток” (М., 1994) та “Обдарована дитина” (М., 1995).

Американські психологи (Іллінойський університет) під керівництвом М. Карне найголовнішими вважають такі показники обдарованості:

1. Інтелектуальна обдарованість. Виявляється у допитливості, спостережливості, точному мисленні, винятковій пам'яті, потязі до нового, глибині занурення у справу.

2. Обдарованість у сфері академічних досягнень. У читанні: надає йому перевагу серед інших видів діяльності; швидко і надовго запам'ятовує прочитане; володіє великим словниковим запасом; використовує складні синтаксичні конструкції; цікавиться написанням букв і слів. У математиці: виявляє інтерес до лічби, вимірювання, зважування, упорядкування предметів; запам'ятовує математичні знаки, цифри, символи; легко виконує арифметичні дії; застосовує математичні вміння і терміни до ситуацій, що не стосуються безпосередньо математики. У природничих науках: виявляє інтерес до навколишнього; цікавиться походженням та призначенням предметів і явищ, їх класифікацією; уважна до явищ природи, їх причин і наслідків, намагається експериментувати.

3. Творча обдарованість. Дитина допитлива, самостійна, незалежна у міркуваннях; виявляє здатність глибоко занурюватись у справу, що її цікавить, та домагатися значної продуктивності діяльності; у заняттях та іграх схильна до точності дій, завершеності; легко змінює способи поведінки і діяльності в обставинах, що змінюються.

4. Обдарованість у сфері спілкування. Виявляє лідерські нахили, здатність до гнучкого спілкування, впевненість у собі серед знайомих і незнайомих людей; ініціативна, бере на себе відповідальність за інших.

У дошкільному віці виявляється спеціальна обдарованість, ознаками якої є особливі здібності до певного виду діяльності. Як правило, їх класифікують на такі групи:

- математичні здібності (здатність до сприймання, осмислення та зберігання математичної інформації, математична спрямованість розуму — інтерес до чисел і дій з ними, прагнення до математичного пошуку);
- конструктивно-технічні здібності (технічне мислення, яскрава просторова уява, зацікавленість приладами і конструкціями, прагнення їх удосконалювати і створювати нові);
- загальні художні здібності (здатність до різних видів художньо-творчої діяльності: художнє бачення світу, оригінальність сприймання, підвищений інтерес до художньої діяльності, естетична позиція);
- музичні здібності (музично-ритмічне чуття, музична пам'ять, здатність сприймати музику як форму вираження змісту);
- літературні здібності (образність і виразність мовлення, інтерес до художнього вираження думки, емоційність, творча уява, здатність до мовного вираження душевного стану людини);
- здібності до зображувальної діяльності (здатність правильно оцінити форми, пропорції, положення предметів у просторі, світлотіньова чутливість, здатність відчувати і передавати виражальну функцію кольору, розвинута образна уява і пам'ять).

Обдарованість може розвиватися за сприятливих умов (турбота батьків, спеціальні програми і засоби навчання, гуманне ставлення до дитини тощо). Розвитку творчого потенціалу дитини сприяють допомога дорослих, багате культурне середовище, послідовна і цілеспрямована індивідуальна програма виховання і навчання. Згідно з дослідженнями німецьких учених Герлінди та Ханса-Георга Мелхорнів, майже 50 % розумових здібностей формується у малюків до 4 років, 80 % — до 8 років. За твердженням американських спеціалістів Глена і Дженет Доманів, визначальними щодо цього є розвиток рухів і загальна фізична підготовка дитини, що сприяє інтенсивнішому розвитку мозку і формуванню її пізнавальних здібностей. Тому раннє дитинство слід використати для навчання дітей читання, математики, формування енциклопедичних знань за допомогою "бітів" — систематизованих смислових частин інформації.

В Україні проблематикою обдарованих дітей, складанням індивідуальних програм їхнього виховання і навчання займається науково-практичний центр "Психодіагностика і диференційоване навчання" Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України.

Методи діагностування здібностей передбачають виявлення потенційних можливостей інтелектуального розвитку: рівня дослідницької активності, здатності до прогнозування, вивчення особливостей особистісного розвитку. Обдарованим дітям більше властива емпатія (співпереживання), а низький рівень розумового розвитку поєднується з агресивним типом поведінки. Обдаровані діти відповідальніші, глибше за своїх однолітків переживають як успіх, так і невдачу.

У вихованні обдарованих дітей надзвичайно важлива роль належить батькам і педагогам, які повинні створити умови для їхнього гармонійного розвитку: атмосферу любові, довіри, уваги до потреб та інтересів. За словами американського психолога Наталі Роджерс, творчість дитини стимулюють психологічна безпека, безоцінне прийняття її особистості, атмосфера відкритості, дозволеності, надання їй права на свободу і самостійність.

У дошкільних закладах для виховання обдарованих дітей необхідно використовувати індивідуальні програми з урахуванням особливостей дітей, їхніх нахилів та інтересів. Ці програми мають відображати міждисциплінарний, розвивальний характер навчання, головні ідеї пізнання, а не сукупність конкретних фактів; сприяти розвитку різних типів мислення, дослідницьких умінь, навичок самоорганізованості; удосконалювати засоби спілкування і взаємодії з людьми.

Не менш важливою є спеціальна підготовка педагогів до роботи з обдарованими дітьми. Вони повинні бути чуйними, доброзичливими, уважними, емоційно стабільними, мати динамічний характер і почуття гумору, позитивне самосприйняття. Невпевнені в собі, схильні переносити власні проблеми на дітей, емоційно нестійкі педагоги можуть завдати їм шкоди, адже обдаровані діти — не просто носії таланту, а передусім люди. У загальному їхньому розвитку більше спільного зі звичайними людьми, ніж відмінного. Водночас ставлення до обдарованих людей є однією із суттєвих характеристик суспільства.

Діти з проблемами розвитку

Покликання педагога полягає у створенні умов для розвитку кожної дитини з урахуванням її можливостей. У сучасному світі значно зросла кількість дітей з порушеннями нормального розвитку: якщо у середині ХХ ст. 60—70 % новонароджених були практично здоровими, то сьогодні до 40—50 % дітей мають певну схильність до змін у розвитку. Кількість дітей зі складними розладами розвитку за цей час майже не змінилася (4—5 %), однак значно більше дітей з “межовим”. Їх розвиток може бути наближений до нормального лише за умови правильного виховання і спеціального навчання.

До дітей із проблемами розвитку належать діти з порушеннями інтелекту (розумово відсталі); з відхиленнями у пізнавальному розвитку (із затриманням психічного розвитку); з порушеннями слуху; з порушеннями зору; з порушенням опорно-рухового апарату; з порушенням мовлення; з емоційними розладами, у тому числі з раннім дитячим аутизмом (хворобливим станом психіки); з порушеннями поведінки і діяльності; з важкими комплексними порушеннями.

Дітям із вродженими і набутими вадами розвитку потрібні спеціальні умови виховання і навчання, спрямовані на коригування їхніх недоліків, просування у загальному розвитку і соціалізації. Працюють з ними педагоги, спеціалісти у галузі корекційної педагогіки, яка раніше мала назву дефектологія.

Систему спеціального навчання застосовують щодо дітей таких категорій:

- з порушеннями у розвитку. Вони відстають у психофізичному розвитку внаслідок порушення діяльності одного або кількох аналізаторів (зорового, слухового, рухового, мовного), а також унаслідок органічного ураження Центральної нервової системи;
- з відхиленнями у психофізичному розвитку. Мають відхилення у розвитку аналізаторів, вираженість яких не так різко обмежує їхні можливості, як у дітей з порушеннями у психофізичному розвитку;
- з обмеженими можливостями здоров'я. Порушення у розвитку цих дітей надають їм особливий статус, тобто певні пільги (за традиційною термінологією — діти-інваліди);
- з особливими освітніми потребами. Для цієї категорії дітей необхідні спеціальна корекційна підтримка і специфічні методи навчання, які можуть бути забезпечені і в загальноосвітньому дошкільному закладі, і в дошкільних закладах компенсуючого типу.

До основних категорій порушень розвитку дітей належать:

- порушення інтелекту (розумово відсталі діти): діти з відносно легкою, неглибокою розумовою відсталістю (ступінь дебільності); діти з глибокою розумовою відсталістю (ступінь імбецильності); діти з найважчою, глибокою розумовою відсталістю (ступінь ідіотії);
- затримання психічного розвитку. Для цих дітей характерні гетерохронність (різночасовість) проявів відхилень і суттєві відмінності у їх вираженні та прогнозуванні наслідків. Ці відхилення зумовлені біологічними або соціальними чинниками, а також різними варіантами їх поєднання;
- порушення зору: сліпота, слабкий зір, косоокість та амбліопія (косоокість із пониженням гостроти зору);
- порушення слуху: глухота, туговухість, пізня втрата слуху (у 3—4 роки і пізніше);
- порушення опорно-рухового апарату: дитячий церебральний параліч, поліомієліт, уроджена патологія опорно-рухового апарату, травматичні ушкодження спинного і головного мозку, оліартрит, захворювання скелета;
- порушення мовлення: системні порушення мовлення (алалія, афазія); порушення будови і функцій мовленнєвого апарату (ринолалія, дизартрія, складна дислалія); порушення читання і письма (дислексія,

дисграфія); темпоритмічні порушення мовлення (заїкання); порушення мотивоутворюючої функції мови (мутизм);

— емоційні розлади: ранній дитячий аутизм (переважання замкнутого внутрішнього життя, активна самоізоляція від зовнішнього світу); емоційні розлади, спричинені ранньою розлукою з матір'ю; фобічні (грец. phobos — страх) тривожні розлади;

— важкі множинні порушення характеризуються поєднанням двох або кількох виражених психофізичних порушень.

Діти з порушеннями розвитку мають спільні та специфічні труднощі, пов'язані з характером і вираженістю первинних порушень, особливостями вторинних. Первинні порушення обумовлені безпосередньо хворобою, вторинні виникають унаслідок первинних порушень, піддаються впливу ранньої корекційної допомоги. Специфічні труднощі, з якими стикаються хворі діти, обумовлені характером і мірою вираженості відхилень, умовами соціально-педагогічного оточення на ранніх етапах розвитку. Спільними проблемами цих дітей є соціальна дезадаптованість: низький рівень психічних процесів (уваги, сприймання, мислення, пам'яті); несформованість мотиваційної та емоційно-вольової сфер; знижена довільність психічних процесів, діяльності та поведінки; труднощі оволодіння мовою; відхилення у сприйманні, осмисленні та використанні інформації з навколишнього середовища.

Корекційна педагогіка вивчає особливості фізичного і психічного розвитку, закономірності організації корекційного навчально-виховного процесу, розробляє спеціальні засоби навчання і виховання дітей з особливими потребами. Актуальною проблемою виховання є їхня інтеграція в суспільство відповідно до визначених міжнародними законодавчими документами прав кожної дитини на життя, захист, освіту тощо.

Багато дітей із серйозними і стійкими патологіями розвитку перебувають під постійним наглядом і опікою лікарів, психологів, дефектологів у спеціальних дошкільних закладах компенсуючого або корекційного типу. Діти з нерізко вираженими відхиленнями у розвитку за бажанням батьків можуть виховуватися у дитячих садках загально-розвивального типу. Інтегроване виховання (спільне виховання з дітьми з нормальним розвитком) можливе в таких формах:

— комбінована інтеграція (виховання у масових групах одного-двох дітей з наближеним до вікової норми рівнем психофізичного і мовного розвитку, здатних до самообслуговування та психологічно готових до спільного зі здоровими ровесниками навчання);

— часткова інтеграція (діти, які не можуть разом зі здоровими ровесниками оволодіти передбаченим програмою навчальним і виховним матеріалом, перебувають у їхній групі лише частину дня);

— тимчасова інтеграція (дітей із проблемами розвитку об'єднують зі здоровими дітьми один-два рази на місяць для загальних форм виховної роботи).

Інтегроване виховання в будь-якій формі передбачає обов'язкове керівництво вихователя-дефектолога, участь психолога.

Включення неповноспроможних дітей у групи здорових однолітків потребує ранньої діагностики, спеціального навчання, максимальної корекційної психолого-педагогічної підтримки, допомоги батьків, а також відповідного обладнання, спеціальних засобів реабілітації. Дорослі (батьки, члени сім'ї, педагоги) мають володіти вичерпною інформацією про стан здоров'я дитини, її психофізичні особливості, темпи і рівень загального розвитку. Педагогічна діагностика має проаналізувати особливості розвитку дитини, визначити її потенційні можливості, задатки та інтереси, які можуть бути використані як опорні ланки у розробленні та здійсненні корекційно-розвивальних впливів. Застосування методів педагогічної діагностики у навчанні й вихованні дітей сприяє своєчасному виявленню їхніх труднощів, цілеспрямованому аналізу поведінки й діяльності, встановленню причин відхилень у розвитку, добору засобів корекційних впливів.

Важливою є готовність педагогів дошкільних закладів до залучення дітей із проблемами розвитку в колектив однолітків, а також позитивне ставлення до них інших дітей. Педагоги і батьки неповноспроможних дітей повинні усвідомлювати необхідність співробітництва сім'ї й дитячого садка, працювати на засадах рівноцінного партнерства, здійснювати ефективне розвивально-корекційне навчання і виховання дитини з метою подолання несприятливих тенденцій її розвитку. Включення дітей у звичайні групи сприяє їхній соціалізації, оволодінню необхідними для життя в суспільстві вміннями. Здорові діти також здобувають новий досвід: вчаться розуміти і сприймати інших людей, співчувати дітям, які мають проблеми, допомагати їм долати труднощі.

Нині в Україні ведеться цілеспрямований пошук способів інклюзії (включення) дітей з особливими потребами в загальноосвітні дошкільні заклади та школи. Створюються передумови для інтеграції дітей з особливими потребами в активне життя суспільства, що передбачає:

- рівний доступ до суспільства для всіх людей, у тому числі й з обмеженими можливостями, на основі однакових громадянських прав, свобод, привілеїв;
- забезпечення рівних можливостей для відповідального вибору в житті;
- створення для дітей з особливими потребами можливостей реабілітації у природному соціальному оточенні;
- ефективну взаємодію освітніх закладів з батьками, залучення їх до навчального процесу;
- партнерство педагогів, батьків, дефектологів, психологів, фізичних реабілітологів, соціальних працівників у оцінюванні потреб і перспектив розвитку дитини, визначенні індивідуальної програми її виховання і навчання.

Актуальність і значущість цієї роботи є дуже важливою, оскільки соціально-педагогічна підтримка і реабілітація дітей з особливими потребами розвитку, створення умов для їхньої успішної соціальної і психофізіологічної адаптації, розвиток їхньої життєвої компетентності є принциповою ознакою демократичної освіти і суспільного життя.

1.3. Педагогічне дослідження в галузі дошкільної педагогіки

Розвиток кожної науки залежить і від того, як здобуває вона нові факти, аналізує явища, виводить і обґрунтовує закони. Це залежить від особливостей процесу пізнання, використовуваних методологій і методів оцінювання здобутих результатів. Педагогіка вимагає особливої точності та об'єктивності наукових даних, адже вона має справу з найскладнішим і особливо делікатним явищем — вихованням людини.

Методологія педагогічного дослідження

Дошкільна педагогіка, як і будь-яка наука, може успішно розвиватися за умови постійного поповнення новими фактами. Для нагромадження, пізнання та інтерпретації їх потрібен добір науково обґрунтованих методів дослідження, що залежать від сукупності методологічних принципів — основних положень, на яких ґрунтується дослідницьке і практичне перетворення педагогічних систем. Вони повинні бути обґрунтованими, узагальненими і обов'язковими для виконання. Система вихідних положень, принципів, способів пізнання, перетворення дійсності утворює методологію науки, яка репрезентує компоненти наукового дослідження, об'єкт, предмет, завдання аналізу, сукупність необхідних для їх вирішення дослідницьких засобів, а також формує уявлення про послідовність дій дослідника у процесі розв'язання поставлених завдань. З огляду на це методологія педагогіки як науки є сукупністю положень про педагогічне пізнання і перетворення дійсності.

Основою методології педагогіки є вчення про структуру і функції педагогічного знання; вихідні, фундаментальні педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), які мають загальнонаукове наповнення; вчення про логіку і методи педагогічного дослідження, способи використання здобутих знань для вдосконалення педагогічної практики. Ця схема співвідноситься з методологією педагогіки і її галузей, що виникають на межі наук.

Визначальні положення про мету, структуру, функції і методи науково-педагогічного дослідження формують методологію педагогічного дослідження, яка передбачає об'єктивний розгляд педагогічних явищ у їх розвитку та взаємозв'язку.

Педагогічне дослідження — процес наукового визначення, вивчення та аналізу результатів актуальної педагогічної проблеми.

Виховання є надзвичайно складним процесом, остаточно вирішити проблеми якого практично неможливо, що обумовлює постійну необхідність нових наукових досліджень. Творчий цілеспрямований пошук шляхів удосконалення виховання і навчання дітей дошкільного віку утворює зміст педагогічного дослідження. ґрунтується воно на вихідних положеннях, які об'єднуються у концепцію дослідження — систему вихідних теоретичних положень, яка є основою дослідницького пошуку. У процесі наукового

пошуку прийняті вихідні положення перевіряють, розвивають, коригують, за необхідності — відкидають (зміна або модернізація концепції).

Педагогічне дослідження здійснюється на теоретико-методологічному, теоретичному і методичному, а також історико-педагогічному рівнях. Теоретико-методологічний рівень педагогічного дослідження спрямований на аналіз існуючих і створення нових педагогічних теорій. Ефективність таких досліджень оцінюють за ступенем новизни і теоретичної значущості здобутих результатів та їх впливу на розвиток педагогіки. Теоретичний і методичний рівні забезпечують вирішення теоретичних і методичних проблем навчання і виховання дітей. Їх ефективність пов'язують насамперед із якістю розв'язання конкретних навчально-виховних завдань. Історико-педагогічне дослідження має на меті вивчення конкретних проблем історії педагогіки. Його ефективність обумовлена не лише новизною виявлених дослідником даних, а й прогностичним їх значенням для розвитку науки і практики. Ефективність дослідження оцінюють за результатами поставлених завдань.

Структурними елементами науково-педагогічного дослідження є вибір об'єкта і предмета дослідження, формулювання його мети, завдань і гіпотези, вибір і застосування методів, аналіз одержаних результатів, формулювання висновків та науково-практичних рекомендацій.

Педагогічне дослідження є складним, тривалим процесом, який охоплює кілька етапів:

1. Обґрунтування проблеми дослідження. Для цього необхідно вивчити теорію, історію питання, реальний стан його на даний час. Проблема дослідження відображає невідповідність між уявленнями про питання та його суть, характеризує суперечність між типовим станом явища, яке досліджують, і вимогами до нього. Проблема має бути актуальною; у виборі об'єкта і предмета дослідження виходять з потреби його вивчення. Визначення проблеми вимагає особливого бачення, заснованого на досвіді наукової діяльності та знаннях. Вирішення проблеми і є метою дослідження. На основі теоретичного аналізу і реального стану проблеми на практиці дослідник визначає конкретні завдання.

Об'єктами педагогічного дослідження є елементи педагогічної системи. На відміну від предмета, об'єкти дослідження існують незалежно від дослідника. Предметом дослідження є частина об'єкта, яка безпосередньо підлягає дослідженню. Проблема дослідження завжди пов'язана з удосконаленням предмета дослідження, поліпшенням його стану в педагогічній практиці, поглибленням теоретичних уявлень про нього.

В організації дослідження особливо важливим є формулювання гіпотези (наукового припущення), яка передбачає процес і висновки дослідження. Це припущення вибудовується на попередньому вивченні проблеми. Наукове дослідження неможливе без висунення і перевірки гіпотез. Успішність дослідження і його значущість великою мірою залежать від того, наскільки плідною є гіпотеза, чи виявляє вона закономірності, чи створює передумови для побудови нових наукових концепцій.

Перший етап закінчується вибором методів дослідження на основі специфіки проблеми і завдань, які поставив перед собою дослідник. Такими завданнями можуть бути вивчення проблеми, прийомів і операцій, спрямованих на досягнення мети дослідження та вирішення його завдань. Методи повинні відповідати етапові дослідження. Наприклад, для початкового етапу придатні методи теоретичного пошуку: підбір та опрацювання наукових джерел, вивчення педагогічної практики тощо.

2. Вирішення поставлених завдань. Для практичної перевірки гіпотези застосовують констатуючі, формуючі та контрольні методи. Насамперед дослідник вивчає первинний стан педагогічного явища, вдаючись до констатуючих методів: спостереження, бесіди, вивчення матеріалів роботи дошкільних закладів, соціометрії, експерименту. Використання формуючих методів вносить зміни у педагогічний процес, які дослідник вважає необхідними для досягнення мети (спостереження, експеримент, бесіди, опитування педагогів і батьків, вивчення робіт дітей, тестування). За допомогою контрольних методів виявляють успішність застосування формуючих методів.

Для оцінки правильності дослідницького пошуку, а за необхідності — коригування його, дослідник постійно використовує моніторинг (англ. monitoring — спостереження) — збір, обробку та аналіз інформації про хід дослідження, його проміжні та остаточні результати. Основою моніторингу є система діагностики, яка передбачає необхідний набір критеріїв (узагальнених показників).

3. Теоретичний аналіз результатів, формулювання висновків і педагогічних рекомендацій, упровадження їх у практику. Цей етап завершує дослідження. З'ясувавши, що гіпотеза не підтвердилася, дослідник змушений висунути нову і відповідно до неї здійснити нове дослідження. Про успішність дослідження свідчить використання його результатів у теорії і практиці дошкільного виховання.

Педагогічне дослідження у сфері дошкільної педагогіки має такі суттєві особливості, зумовлені його об'єктом:

- особистість дитини перебуває на стадії становлення, тому дослідження повинно сприяти її розвитку;
- оскільки кожне досліджуване явище, що розвивається, пов'язане з іншими, то його необхідно вивчати послідовно, зважаючи не лише на окремо взяті параметри, а й на їх зв'язок з іншими аспектами розвитку;
- дослідження проблем дошкільної педагогіки, як правило, здійснюється в умовах реального педагогічного процесу;
- вивчення особливостей виховання і розвитку дитини має відбуватися з відома батьків і педагогів.

Необхідною умовою успіху педагогічного дослідження є його зв'язок із практикою. Специфіка його зумовлена нерівномірністю перебігу процесів виховання і розвитку, непередбачуваністю їх результатів. Дослідження покликане здобути різнобічні дані про динаміку розвитку педагогічного явища з огляду на умови, в яких воно функціонує. Результати педагогічного дослідження, як правило, потребують тривалої перевірки, бо виявляються не відразу. Попри те, саме завдяки таким дослідженням пропонуються і реалізуються найсуттєвіші нововведення в педагогічну практику.

Отже, головним критерієм ефективності науково-педагогічного дослідження є здобуття нового наукового результату, що є передумовою вдосконалення процесу виховання і навчання дітей.

Методи наукового дослідження в галузі дошкільної педагогіки

Відповідно до логіки наукового пошуку реалізується методика дослідження — комплекс теоретичних та емпіричних (заснованих на досвіді) методів, поєднання яких забезпечує найдостовірніше дослідження такого складного і багатофункціонального об'єкта, як процес виховання.

Методи педагогічного дослідження — сукупність прийомів, операцій, спрямованих на вивчення педагогічних явищ і розв'язання різноманітних науково-педагогічних проблем.

Традиційно методи педагогічного дослідження поділяють на основні (педагогічне спостереження, експеримент) і допоміжні (аналіз продуктів діяльності, бесіда, тестування та ін.). Використовуючи основні методи, здобувають базові дані про виховання і розвиток дитини, допоміжні — ілюстративну інформацію.

Методи педагогічного дослідження класифікують за різними критеріями:

- за метою дослідження: методи теоретичного пошуку, виявлення шляхів удосконалення практики;
- за джерелами одержання інформації: методи вивчення теоретичних джерел, аналізу реального педагогічного процесу;
- за способами обробки й аналізу даних дослідження: методи якісного аналізу, кількісної обробки матеріалу та ін.

Для дослідження у сфері дошкільної педагогіки важливо використовувати методи, які допомагають одержати якомога більше нових різнобічних даних про розвиток і виховання дитини.

За природою методи педагогічного дослідження поділяють на теоретичні (порівняльно-історичний аналіз, методи моделювання, методи причинно-наслідкового аналізу) і практичні (вивчення реального педагогічного процесу в природних умовах за допомогою спостереження, бесіди, анкетування, аналізу документів; вивчення педагогічного процесу в змінених умовах під час проведення експерименту).

Дослідження починають з формулювання та обґрунтування проблеми. Цю роботу здійснюють, застосовуючи теоретичні методи дослідження, що забезпечує новизну поставленої проблеми, проникнення в закономірності процесів виховання і розвитку. Використання теоретичних методів передбачає опрацювання літературних джерел: державних документів про освіту, історико-педагогічної та наукової літератури із суміжних наук, архівних документів, педагогічної періодичної преси, фольклорних творів.

Теоретичне дослідження значно складніше, ніж просто вивчення спеціальної літератури. Воно передбачає постійний причинно-наслідковий аналіз педагогічних явищ, зіставлення, порівняння, перехід від абстрактного до конкретного, узагальнення, продукування висновків.

Для успішного використання всіх методів необхідні дані емпіричного рівня пізнання. Це означає, що теоретичний та емпіричний способи нерозривно пов'язані, у конкретному педагогічному дослідженні вони існують у єдності та взаємодії.

До практичних методів педагогічного дослідження належать педагогічне спостереження, педагогічний експеримент, бесіда, вивчення продуктів діяльності дитини, соціометрія, незалежні характеристики

(педагогічний консилиум), тестування, аналіз документів виховного процесу, математична статистика, моделювання та ін.

Метод педагогічних спостережень. Ґрунтується на безпосередньому сприйманні педагогічних явищ і процесів у цілісності та динаміці.

Педагогічне спостереження — спеціально організоване, цілеспрямоване, систематичне та планомірне сприйняття досліджуваного об'єкта в умовах повсякденного життя.

Головним завданням спостереження є збір фактів, детальна фіксація їх суттєвих ознак. Наукова його цінність полягає в тому, що воно є найбезпосереднішим способом одержання дослідних даних, оскільки дитина, не знаючи, що вона є об'єктом дослідження, поводить себе невимушено, природно, а дослідник може простежити явище, яке його цікавить, у всій повноті. Спостереження як метод наукового педагогічного дослідження використовують щодо Дітей будь-якого віку.

Однак спостереження не дає змоги оперативно зібрати матеріал, оскільки дослідник не може спровокувати явище, яке його цікавить, а мусить вичікувати його. Крім того, факти, що є об'єктом спостереження, пов'язані з багатьма супутніми явищами: за дитиною необхідно спостерігати довго і неодноразово; при повторному спостереженні неможливо побачити точно ідентичне явище, що унеможлиблює перевірку раніше отриманих даних.

Успіх дослідника залежатиме від того, наскільки чітко визначено мету, об'єкт, план і спосіб систематизації даних. Формулюючи мету, насамперед слід з'ясувати, яке педагогічне явище буде вивчатися (наприклад, педагогічні умови виховання самостійності у молодших дошкільників). Залежно від мети дослідження обирають його об'єкт (дитину відповідної статі та віку) і ситуації, в яких здійснюватиметься спостереження (наприклад, у режимних процесах — під час вживання їжі, вдягання і роздягання). Важливим аспектом є складання плану дослідження (основних і проміжних етапів роботи), який має охоплювати весь перебіг спостереження, враховуючи можливі зміни спостережуваного явища (суб'єктивні — стан здоров'я, настрої дитини; об'єктивні — наявність у групі необхідного обладнання, санітарний стан ванної кімнати, порядок у спальні тощо). Результати будуть об'єктивнішими і достовірнішими за систематичних і багаторазових спостережень у різний час і за різних умов, використання різних засобів фіксації (відеозапис, фотографування, хронометраж, протокольні записи та ін.) мовлення, емоційних реакцій, поведінки і діяльності. Виявлені факти слід реєструвати не ізольовано, а разом з тими, що їх супроводжують і можуть мати значення для аналізу. При цьому недопустимими є оцінні судження.

Педагогічне спостереження може бути безпосереднім (здійснюване безпосередньо дослідником) і опосередкованим (здійснюване особами, які працюють за програмою дослідника); безперервним (педагогічне явище спостерігають у розвитку від його початку до кінця) і дискретним (лат. *discretus* — поділений, перервний) — якщо є неодноразове спостереження тривалого процесу.

Задля досягнення необхідного результату спостереження повинно бути систематичним, об'єктивним і тривалим. Ці вимоги зумовлені тим, що кожна педагогічна ситуація і кожен акт поведінки дитини є неповторними, а оскільки дослідник не втручається у перебіг спостережуваного явища, він повинен утриматися і від схильності до орієнтації на типові "середньостатистичні" явища.

Іноді в педагогічному дослідженні використовують метод самоспостереження — цілеспрямованого фіксування об'єктом педагогічного дослідження себе самого: думок, почуттів, душевного стану. Мета його полягає у з'ясуванні глибини усвідомлення дитиною себе. При цьому слід враховувати, що дитині дошкільного віку легше намалювати свій стан, ніж розповісти про нього.

Педагогічний експеримент. Є найпоширенішим методом досліджень у сфері дошкільної педагогіки.

Педагогічний експеримент — комплексний дослідницький метод, суть якого полягає в дослідженні педагогічного явища у спеціально створених умовах, організованих ситуаціях.

Надзвичайно важливо, щоб спеціально створені умови сприяли об'єктивному виявленню й аналізу досліджуваних явищ.

Педагогічний експеримент використовують з метою:

— встановлення причинно-наслідкових зв'язків між певними педагогічними впливами і досягнутими результатами;

- порівняння ефективності двох або кількох варіантів впливів, умов і вибору з них оптимального з огляду на певний критерій (ефективність, затрачений час, засоби та ін.);
- виявлення необхідних умов для реалізації конкретних завдань відомими засобами;
- дослідження особливостей перебігу певного процесу в нових умовах тощо.

На відміну від інших методів дослідження педагогічний експеримент дає змогу виокремити явище, що вивчається; цілеспрямовано змінювати умови педагогічного впливу на дітей; оперативно зібрати великий фактичний матеріал; повторювати окремі педагогічні явища приблизно в однакових умовах. За його допомогою отримують факти і водночас перетворюють педагогічні явища. Експеримент об'єктивніший метод дослідження, ніж спостереження, оскільки його методика містить чіткі критерії фіксації та обробки даних. Однак він потребує тривалішої й ретельнішої підготовки. Значно простіший аналіз протоколу експерименту, адже його вибудовують відповідно до заданої методикою послідовності. Аналіз педагогічних фактів і явищ може бути виражений у цифрових показниках.

Щоправда, іноді під час експерименту дитина може поводитися неприродно, що не дає змоги сформувати цілісне уявлення про її особистість.

Залежно від завдань і умов проведення розрізняють природний експеримент (здійснюється у межах педагогічного процесу і є поширеним) і лабораторний (відбувається у спеціально створених умовах). Залежно від часу проведення педагогічний експеримент може бути короткочасним і тривалим. За метою дослідження розрізняють констатуючий (виявлення стану досліджуваного явища), формуючий (перетворення досліджуваного явища) і контрольний (аналіз ефективності запропонованої системи педагогічних впливів) експерименти.

Ефективність використання експериментальних методів у педагогічному дослідженні залежить від якості теоретичного аналізу і вивчення масової практики, чіткого формулювання дослідницького апарату: мети, завдання, гіпотези та ін. Не менш важливо заздалегідь визначити конкретну кількість експериментальних об'єктів, тривалість експерименту та способи одержання необхідної інформації на кожному його етапі. Цінність даних залежить від ретельності виконання програми експериментальної роботи, від поєднання його з іншими методами. Дбаючи про достовірність експериментальних даних, дослідник повинен дотримуватися інструкції експерименту, послідовності виконання завдань, уважно фіксувати особливості реакцій дітей і вихователя, уміти налагодити з ними контакт, володіти способами статистичної обробки фактів тощо.

Бесіда. Цей метод є одним із найпоширеніших у дослідженнях виховання і навчання дітей дошкільного віку. Використовують його автономно або в поєднанні з експериментом і спостереженням. Наприклад, вивчаючи ігрові інтереси дитини, дослідник на перших порах спостерігає за її іграми, а потім проводить бесіду про улюблені іграшки, ігрових партнерів (спершу з дитиною, потім з батьками, вихователями).

Бесіда — метод отримання інформації за допомогою словесного спілкування дослідника з дитиною з метою виявлення фактів, що характеризують її особистісні прояви (інтереси, знання, ставлення та ін.).

Ефективність бесіди як методу вивчення особистості дитини залежить від усвідомлення дослідником її мети, глибокого обміркування головних і допоміжних питань, які слід добирати з урахуванням можливих варіантів спілкування, наявності необхідного матеріалу. Наприклад, для бесіди з дитиною про усвідомлення нею норми поведінки "Слід ділитися з іншими" можна обрати вірш О. Благініної "Подарунок", зосередившись на обговоренні таких питань: Яка іграшка була у дівчинки? Чи шкода їй було віддавати жабку подрузі? Чому вона віддала жабку? Правильно чи неправильно вона вчинила? Як би ти вчинив, якби твоя улюблена іграшка сподобалася твоєму другові? Чому?

Питання для бесіди мають бути чіткими, стислими, конкретними, вони не повинні містити підказки. Слід уникати слів із подвійним значенням або незрозумілих дитині. Дослідник, як правило, заучує питання напам'ять, ставить їх у чітко встановленому порядку, вимагаючи розгорнутих відповідей.

Бесіду завжди проводять індивідуально в окремому приміщенні. Вона не повинна перевищувати 10—15 хв. За тривалішої бесіди малюк може втомитися і втратити до неї інтерес.

Заздалегідь необхідно продумати способи фіксації даних, використання технічних засобів (магнітофона, диктофона). У бесіді, як і в експерименті, функції дослідника і протоколіста можуть бути розмежовані. Відповіді дитини, її поведінку, емоційні реакції детально фіксують у протоколі.

Особливо важливо для дослідника створити сприятливу психологічну атмосферу, в якій дитина спілкуватиметься щиро, довірливо. При цьому фіксування інформації має бути непомітним, щоб воно не

насторожило дитину, не відволікло її уваги від змісту розмови. Досвідчений педагог уміло маневруватиме під час бесіди, творчо поводитиметься у непрогнозованих ситуаціях.

Вивчення продуктів діяльності дитини. Діяльність дитини дошкільного віку є різноманітною. Вона стосується різних аспектів реалізації власного творчого потенціалу, взаємодії її зі світом (довкіллям) і його предметами, спілкування з ровесниками, дорослими. Як правило, дослідники аналізують продукти зображувальної і конструктивної діяльності дитини (малюнки, аплікації, ліплення, об'ємні зображення, конструкції), музичної діяльності (виконавство і творчість у пісні, грі на музичних інструментах), мовленнєво-творчої діяльності (творчі розповіді, переказування літературних творів, складання казок тощо). Цей метод традиційно використовують у вивченні індивідуальних особливостей дітей, їхніх інтересів і нахилів, ставлення до продуктивних видів діяльності.

Аналіз продуктів діяльності дитини часто є елементом інших методів дослідження, зокрема експерименту. Наприклад, під час вивчення педагогічних умов становлення і розвитку інтересу до зображувальної діяльності дитина залежно від спрямованості інтересу створює малюнки, які згодом оцінюють за різними критеріями.

Як і під час використання інших методів педагогічного дослідження, перед вивченням продуктів діяльності дитини слід заздалегідь продумати його мету: наприклад, вивчення ставлення дошкільників до дорослих і однолітків, що виявляється в їхніх малюнках, розповідях тощо. Для всіх дітей експериментальної групи створюють однакові умови (однакові матеріали: папір, фарби, олівці; усамітнене місце та певний час для самостійної діяльності). Дослідник має потурбуватися про мотивацію кожної дитини на одержання продуктивного результату, стежити, щоб діти працювали самостійно. Для нього неприпустиме втручання у процес створення продукту, оскільки це може обмежити свободу самовияву дитини. Критерії оцінювання продукту розробляють відповідно до мети дослідження, наприклад оцінювання вибору кольору, композиції малюнка тощо.

Використання методу вивчення продуктів діяльності дає змогу дослідникові зібрати за короткий час багатий фактичний матеріал, який характеризує особливості світосприйняття, емоційних станів, стилю самореалізації дитини чи групи дітей. Неодноразово повторюючи його, дослідник наблизиться до об'єктивних висновків щодо закономірності отриманих даних, природності виявів стану дитини тощо.

Однак, незважаючи на безперечну ефективність цього методу, його використання пов'язане з певними обмеженнями: він придатний на етапі оволодіння дитиною певними видами діяльності. Аналіз даних іноді потребує спеціально розроблених схем, що залежить від уміння дослідника виокремити всі педагогічні особливості створеного продукту. Не завжди досліднику вдається уникнути суб'єктивізму, наприклад, при оцінюванні оригінальності дитячого витвору.

Соціометрія. Для аналізу взаємин у колективі на основі опитування чи спостереження за поведінкою дітей широко використовують соціометричні методи.

Соціометрія (лат. *societas* — суспільство і грец. *metreo* — вимірюю) — метод вивчення особливостей міжособистісних взаємин у малих групах.

Головним вимірювальним прийомом соціометрії є питання, відповідаючи на яке, дитина виявляє своє ставлення до інших. Результати заносять у соціограму — графік, на якому стрілками вказані вибори членів групи, або у соціоматрицю — таблицю, яка фіксує кількість одержаних кожним членом групи виборів. Наприклад, для вивчення групової диференціації кожній дитині пропонують визначити, з ким вона хоче разом гратися передусім; з ким, якщо дитина, обрана першою, відсутня у дитячому садку або зайнята іншою справою; з ким, якщо обидві відсутні. Виявлений у такий спосіб позитивний статус характеризує лідерську позицію дитини в групі, а негативний — непопулярність її в колективі.

Інтерв'ювання та анкетування. До цих методів звертаються за необхідності вивчити думки про виховання дитини, дослідження проблем сімейного виховання.

Основою інтерв'ю (англ. *interview* — зустріч, бесіда) — усного опитування — є звичайна бесіда. Однак в інтерв'ю ролі співбесідників чітко визначені, нормовані, а цілі задані програмою і завданнями конкретного педагогічного дослідження. Специфіка його полягає у залежності отриманої інформації від особливостей спілкування (довірливості, відкритості, взаєморозуміння) інтерв'юера з опитуваним. Оскільки зміст бесіди (інтерв'ю) передбачає глибокий і всебічний аналіз, вона повинна бути ретельно зафіксованою. Для реєстрації даних інтерв'ю використовують дослівний запис, запис по пам'яті, механічний звукозапис (магнітофон, диктофон).

Питання, які використовують під час інтерв'ю, можуть бути прямими (вимагають простої відповіді), опосередкованими (передбачають згоду опитуваного на формулювання певного питання), відкритими (не обмежують способу відповіді на нього, наприклад: "Які методи виховання дисциплінованості ви використовуєте?") і закритими (обмежують респондента заздалегідь сформульованими варіантами відповідей, один із яких він повинен обрати).

Використовують ці види питань і під час анкетування (франц. *enquete* — опитувальний лист) — письмового опитування. Надійність даних анкетного опитування перевіряють повторним опитуванням тих самих осіб за попередньою процедурою (дає змогу оцінити стійкість інформації), а також перевіркою даних анкетного опитування іншими методами — опитуванням третіх осіб, спостереженням, аналізом документів.

Здобуту в процесі інтерв'ювання та анкетування інформацію доповнюють даними інших методів.

Анкета може бути використана і як засіб вимірювання рейтингових (англ. *rating* — оцінка, клас, розряд) оцінок — визначення популярності, авторитету особи, групи, організації, їх планів, програм тощо. Відповіді у процесі оцінювання розташовують у порядку збільшення чи зменшення певної ознаки (наприклад: "Хто у вашій сім'ї має найбільший вплив на дитину? Кого дитина слухається, коли він відсутній? Коли немає обох? Хто з інших людей, які не живуть з вами, має вплив на дитину?").

Метод незалежних характеристик (педагогічного консиліуму). Особливість цього методу полягає в отриманні інформації про дитину з різних джерел (від вихователів, помічників вихователя, завідувачої дитячим садком, матері, батька, бабусі та ін.). Використання його доцільне для з'ясування, наприклад, рівня вихованості дитини. При цьому слід зважати на об'єктивність джерел, з яких отримано інформацію.

Педагогічна діагностика. Використання науково обґрунтованих діагностичних методів дає змогу оцінити рівень особистісного та інтелектуального розвитку дитини, готовність її до школи, ефективність її навчання і виховання. Головним методом педагогічної діагностики є тестування (англ. *test* — випробовування) — метод діагностики, який використовує стандартизовані запитання і завдання, що мають визначену шкалу значень. Від інших способів дослідження воно відрізняється точністю, доступністю, можливістю автоматизації.

Процес тестування охоплює вибір тесту (залежить від мети тестування, його достовірності та надійності), проведення тестування (обумовлюється інструкцією), інтерпретацію результатів (визначається системою теоретичних передбачень щодо предмета тестування). Дані тестування не є підставою для негативної оцінки особистості.

Останнім часом педагогічна діагностика відокремилася від психологічної діагностики і може використовувати її дані (вони мають бути одержані тільки спеціалістом — психологом-практиком). У педагогічній практиці дошкільної освіти широко використовують тести елементарних умінь (читання, письмо, елементарні арифметичні операції), тести для діагностики рівня навченості (виявлення ступеня засвоєння знань та умінь за всіма розділами навчальної програми).

Аналіз щоденників батьків і вихователів, планів навчально-виховної роботи, інших документів навчально-виховного процесу. Їх цінність полягає насамперед в об'єктивності, оскільки вони не створюються спеціально для вивчення, а є продуктом педагогічного процесу. Дані цих документів допомагають установлювати причинно-наслідкові зв'язки і взаємозалежності досліджуваних явищ.

Методи математичної статистики. Їх використовують для кількісного аналізу одержаного матеріалу та обробки даних експерименту. Вони допомагають установити якісну залежність між явищами, що вивчаються, оцінити результати експерименту, підвищують надійність висновків, є фактологічною основою теоретичних узагальнень.

Статистичні методи застосовують при обробці значного масиву даних для визначення середніх величин одержаних показників шляхом підрахунків за відповідними формулами, довідковими таблицями. Результатам дослідження надають форми графіків, діаграм, таблиць.

Метод моделювання. Суть цього методу полягає в імітуванні реально існуючої педагогічної системи шляхом створення спеціальних моделей, у яких відтворено принципи її організації і роботи.

Багато моделей належить до дидактичних явищ, які використовують у дидактиці для оптимізації структури навчального матеріалу, вдосконалення планування навчального процесу, управління пізнавальною діяльністю дітей і навчально-виховним процесом, а також діагностики, прогнозування, проектування навчання.

Головною перевагою моделювання є цілісність, синтетичність, різнобічність інформації.

Глибина, достовірність будь-якого педагогічного дослідження обумовлюються комплексним використанням різноманітних його методів. Конкретна їх комбінація залежить від специфіки об'єкта, мети і завдань дослідження, кваліфікації дослідника та матеріально-технічної бази.

Упровадження результатів наукових досліджень у практику дошкільної освіти

Виховання і навчання у змінюваних соціальних умовах передбачає постійне вдосконалення програм усього навчально-виховного процесу дошкільного закладу. Для забезпечення цього необхідна надійна науково-педагогічна основа, глибоко продумана система взаємодії педагогічної теорії і практики. Із цього погляду важливо, щоб наука якомога раніше виявляла нові потреби педагогічної практики і знаходила ефективні шляхи їх забезпечення, а наукові відкриття оперативно доходили до виховних закладів, передусім до педагога. Головною умовою єдності педагогічної науки і практики є прагнення якомога глибше пізнавати, творчо змінювати педагогічні явища.

Педагогові недостатньо просто поповнювати теоретичні знання, він повинен уміти впроваджувати результати наукових досліджень у повсякденну діяльність. Безперечно, наука не може дати точних рецептів для кожного конкретного випадку, оскільки, як зауважував К. Ушинський, передати досвід неможливо, передається лише виведена з досвіду думка.

Упровадження результатів наукових досліджень у практику є цілеспрямованим процесом, який забезпечує організацію педагогічної діяльності на основі наукових закономірностей, висновків і рекомендацій. Він передбачає спеціальну підготовку до використання результатів на практиці, ознайомлення з ними дошкільних працівників, навчання їх способам практичної реалізації наукових рекомендацій і надання їм допомоги в цьому, аналіз результатів використання наукових даних на практиці.

Структурними елементами процесу наукового дослідження є мета, засоби і результати впровадження. Загальна мета полягає у цілеспрямованому перетворенні існуючої практики на бажану. Засобами впровадження є різноманітні види діяльності (наукові й методичні семінари, лекції, демонстрація авторських методів і форм роботи тощо). Результати впровадження визначають на підставі розвитку дитини, змін у навчально-виховному процесі.

Упровадження наукових ідей у педагогічну практику охоплює такі етапи:

- початковий (наявність спільних для теорії і практики методичних основ виховання та навчання);
- головний (створення на основі раніше отриманих висновків нормативних, методичних матеріалів, які визначають діяльність педагога: програм, посібників тощо);
- завершальний (розроблення документів, що відображають загальні основи виховання і навчання, їх окремі методичні положення, враховують нормативні вимоги до діяльності педагога).

Для ефективної взаємодії педагогічної теорії і практики недостатньо знати вихователям дитячих садків методи і прийоми виховання. Необхідно, щоб вони оволоділи і їх теоретичними засадами, усвідомили їх новаторську сутність. Для педагогіки це важливо в усі часи, а на зламах цивілізаційного розвитку — особливо.

У сучасному світі, домінуючою цивілізаційною тенденцією якого є формування постіндустріальних, інформаційних суспільств з усіма соціально-економічними, духовними та іншими перевагами і ризиками, особливої актуальності набуває проблема педагогічних інновацій — створення, освоєння і використання педагогічних нововведень. Як зазначають фахівці, слід розрізняти новацію — власне нове (метод, методика, технологія, програма тощо) та інновацію — процес освоєння нового (нововведення).

Нововведення є цілеспрямованою зміною, яка вносить нові стабільні елементи (новації), що зумовлюють перехід системи з одного стану в інший. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення у педагогічній системі, що поліпшує перебіг і результати навчально-виховного процесу. Нове у педагогіці — це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які ще не поставали або не використовувались, а й комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які втілюють прогресивне начало, що дає змогу у змінних умовах і ситуаціях ефективно вирішувати завдання виховання та навчання дітей. Прогресивність нового педагогічного засобу можна оцінити лише за результатами його освоєння. Це не означає, що для з'ясування ефективності новації дошкільний заклад повинен обов'язково сам апробувати її. Процес освоєння нового передбачає вивчення досвіду його використання іншими, прогнозний аналіз, уявне експериментування.

Педагогічна новація має технологічний (пов'язаний зі специфікою її використання) і особистісний аспекти (дає змогу педагогу шляхом реалізації своїх індивідуальних якостей — професійної компетентності,

доброзичливості, емоційності тощо — впливати на ефективність її освоєння). Новизна будь-якого засобу є відносною як в особистісному, так і в історичному вимірах: те, що нове для одного педагога, може бути звичним для іншого. Вона завжди є конкретно-історичною: народжуючись у певний час, прогресивно вирішуючи завдання конкретно-історичного етапу, новація може швидко стати нормою, загальноприйнятою в масовій практиці, або застаріти, стати гальмом розвитку. У педагогіці розрізняють абсолютну новизну (принципово невідома новація, відсутність аналогів і прототипів), відносну новизну (часткову, умовну, місцеву), псевдоновизну (прагнення зробити не так краще, як інакше), винахідницькі дрібниці.

Інновації у дошкільній освіті передбачають: поєднання інноваційних та існуючих програм виховання і навчання в дитячому садку; узгодження різних педагогічних концепцій; забезпечення відповідності нових типів освітньо-виховних закладів зростаючим вимогам батьків; застосування нових методичних розробок; підготовку педагогів-новаторів тощо.

Тісне співробітництво вчених і педагогів-практиків є важливою умовою успішного розвитку дошкільної педагогіки. Вихователі дошкільних закладів, володіючи основними методами педагогічних досліджень, мають можливість більш цілеспрямовано вивчати й аналізувати свій досвід і досвід інших педагогів.

Значення передового педагогічного досвіду

Важливим джерелом розвитку наукової педагогіки є передовий педагогічний досвід, який виокремлюється з масової практики виховання дітей дошкільного віку активною творчою діяльністю педагогів, найефективнішим на конкретному етапі вирішення завдань виховання і навчання, новизною змісту, методів, форм. До головних критеріїв передового педагогічного досвіду належать актуальність, новизна, результативність, раціональність, стабільність, перспективність. Актуальність педагогічного досвіду визначають його відповідність найважливішим проблемам навчання і виховання на певному етапі. Свідченням новизни його можуть бути наукове відкриття, раціоналізація окремих аспектів педагогічної діяльності тощо. Її оцінюють зіставленням, порівнянням з уже відомим у теорії та практиці. Про результативність педагогічного досвіду стверджують на підставі підвищення рівня розвитку дітей у процесі його використання. Раціональність витрат часу, зусиль, засобів є ознакою, пов'язаною з подоланням перевантаження вихователя і вихованців. Передовий педагогічний досвід передбачає високі результати, досягнуті за раціональної інтенсифікації зусиль, засобів, використання часу. Якщо досвід використовують тривалий час і в діяльності інших педагогів, його оцінюють як стабільний. Можливість його творчого наслідування іншими педагогами є свідченням перспективності досвіду.

Передовий педагогічний досвід найвищого рівня, породжений новою педагогічною ідеєю, називають новаторським. Він може бути дослідницьким (використання експериментального пошуку й отримання оригінальних даних на рівні відкриття) та раціоналізаторським (удосконалення практики навчання і виховання на основі використання творчих ідей). Наприклад, творчий пошук педагогів-новаторів (В. Сухомлинського, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лисенкової, Ш. Амонашвілі, І. Волкова, М. Щетиніна) забезпечив обґрунтування ними теорії і методики педагогіки співробітництва. Новаторський досвід завідуючих дошкільними закладами Л. Блудової й Н. Дернович узагальнено в авторських програмах "Створення умов природного розвитку дітей у системі дошкільного виховання" та "Ладки". Великою популярністю користується авторська методика Л. Шульги з розвитку художніх здібностей дітей дошкільного віку та програма з фізичного виховання М. Єфіменка.

Не менш важливу роль відіграє зразковий (репродуктивний) педагогічний досвід, який спирається на вже існуючі положення. Залежно від автора чи носія досвіду (окремий педагог, група вихователів, методичне об'єднання працівників дошкільних закладів району, міста, області та ін.) його класифікують як колективний, груповий або індивідуальний.

Передовий педагогічний досвід стимулює творчі пошуки педагогів, сприяє розвитку їхньої майстерності, педагогічних здібностей, впливає на розвиток педагогічної науки як джерело формулювання нових актуальних наукових завдань. Водночас він є базою даних для досліджень, засобом перевірки цінності їх результатів для практики виховання і навчання дітей.

Запитання. Завдання

1. Як ви розумієте термін “педагогічне дослідження”? У чому полягає специфіка педагогічного дослідження?
2. Обґрунтуйте показники ефективності педагогічного дослідження.
3. Охарактеризуйте основні методи педагогічного дослідження.
4. Якою, на ваш погляд, є актуальна проблема для наукового дослідження дошкільної педагогіки? Розробіть дослідницький апарат її вивчення.
5. Сформулюйте мету, завдання і визначте методи дослідження за темою “Виховання інтересу до навчальної діяльності у дошкільників”.
6. Чим зумовлена необхідність комплексного застосування методів педагогічного дослідження?

Література

- Бех І. Д. Виховання особистості: У 2-х кн. — К., 2003.
- Выготский Л. С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. — Т. 4. — М., 1984.
- Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: Теорія та історія. — К., 1995.
- Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина: Психологія, діагностика, педагогіка. — К., 1992.
- Державна національна програма “Освіта. Україна XXI століття” // Освіта. — 1993. — № 44—46.
- Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. — К., 1995.
- Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. — К., 2004.
- Довженко Г. В. Український дитячий фольклор. — К., 1974.
- Доман Г., Доман Д. Дошкольное обучение ребенка. — М., 1995.
- Жерносек І. Педагогічний досвід: головні ознаки і критерії // Рідна школа. — 1999. — № 9.
- Запорожец А. В. Основные проблемы онтогенеза психики // Избр. психол. труды: В 2 т. — Т. 1. — М., 1986.
- Кононко Е. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника. — К., 2000.
- Корчак Я. Педагогическое наследие. — М., 1991.
- Костюк Г. С. Розвиток і виховання // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К., 1989.
- Кудрявцев В. Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка. — М., 1997.
- Кулачківська С. Е., Ладивір С. О. Я — дошкільник: вікові та індивідуальні особливості психічного розвитку. — К., 1996.
- Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. — К., 1990.
- Одаренные дети: Пер. с англ. — М., 1991.
- Основи національного виховання. — К., 1994.
- Передовий педагогічний досвід: теорія і методика / За ред. Л. Л. Мо-мот. — К., 1990.
- Педагогіка / За ред. М. Д. Ярмаченка. — К., 1986.
- Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Смирнов С. А., Котова И. Б., Шиянов Е. Н. и др. — М., 1999.
- Про освіту: Закон України. — К., 1996.
- Савенков А. И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. — М., 1999.
- Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка. — К., 1996.
- Сухомлинский В. А. Хрестоматия по этике / Сост. О. В. Сухомлинская. — М., 1990.
- Сявавко Є. І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку. — К., 1974.
- Титаренко Т. М. Такие разные дети. — К., 1989.
- Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства. — М., 1997.
- Ягупов В. В. Педагогіка. — К., 2002.

2. Розвиток теорії і практики дошкільної педагогіки

Знання вітчизняної і світової педагогічної спадщини формує уявлення про передумови, умови, фактори, рушійні сили і тенденції розвитку ідей про дошкільну освіту. Опанування джерел і методів вивчення і розуміння педагогічних феноменів минулого допомагає глибше усвідомлювати, раціональніше вирішувати сучасні проблеми дошкільної педагогіки та розбудовувати систему дошкільної освіти.

2.1. Становлення і розвиток науки про дошкільне виховання

Як самостійна галузь науково-педагогічних знань дошкільна педагогіка визрівала у лоні загальної педагогічної науки, виокремившись із неї у першій половині XIX століття. Проте педагогічна думка з найдавніших часів, крім загальнопедагогічних проблем, розглядала і специфічні, зокрема ті, що стосуються виховання і навчання дітей у дошкільному дитинстві.

Проблеми дошкільного виховання у педагогічній думці давнього світу

Виховання як феномен виникло на етапі освоєння людиною знарядь праці. Життя дітей тоді чи не з перших днів було включене у життя дорослих, які намагались передати їм свої навички виживання: використання знарядь праці, добування їжі, захисту від ворогів і хижаків, взаємодії з іншими людьми. Саме потреби реального буття давньої людини зумовили необхідність вироблення відповідних способів, прийомів передавання знань і вмінь нащадкам. Виховання і навчання були невід'ємною частиною буденного життя і не розглядалися як підготовка до майбутнього. Із запровадженням парних шлюбів, що прийшли на зміну статевій полігамії, пов'язане зародження домашньо-сімейного виховання дітей, яким стали перейматися батьки і родичі. На тому історичному етапі домінуючою формою виховання була ініціація — статовікові обряди посвячення, пов'язані з переходом юнаків і дівчат до дорослого життя. Перед тим вони повинні були оволодіти відповідними знаннями і навичками племінного життя, набуті необхідну фізичну і моральну зрілість. Отже, виникнення виховання та освіти як педагогічних феноменів зумовлене появою системи соціального наслідування — передавання досвіду попередніх поколінь наступним.

Педагогіка як педагогічна думка — сукупність сформованих у суспільстві ідей, знань про цілеспрямоване, організоване виховання відповідно до різних світоглядних, ідеологічних, наукових настанов — виникла одночасно з практикою виховання і на перших порах існувала у ній.

У первіснообщинному суспільстві традиційні засоби й способи виховання і навчання, які передавалися від покоління до покоління, були першою історичною формою педагогічного знання. Традиції виховання і навчання, що зберігалися у колективній свідомості общини, містили у собі певні дотеоретичні уявлення про способи досягнення педагогічних цілей.

Більш-менш системні концепції виховання, які, крім загальнопедагогічних ідей, охоплювали і виховну проблематику раннього дитинства, почали формуватись у рабовласницьку епоху. Розпад первіснообщинного ладу зумовив становлення нового історичного типу освіти. Умови, мета, засоби виховання почали орієнтуватися на забезпечення соціально диференційованого засвоєння культури.

Освіта розвивалася відповідно до соціального та майнового становища. Виховання і навчання перестали бути складниками реальної життєдіяльності дітей, сутністю їх поступово ставала підготовка до майбутнього дорослого життя.

У рабовласницьку епоху зародилися елементи розподілу виховання на дошкільне і шкільне, що було пов'язане із виникненням шкіл — спершу у країнах Давнього Сходу (Ассирія, Вавилон, Єгипет, Індія, Китай), дещо пізніше (VII—VI ст. до н. е.) — на європейських теренах (Греція, Рим). На ту пору припадає виникнення поняття “педагогіка” (грец. *paídos* — дитя, *ago* — веду, виховую), яке трактувалося як дітоводіння, дітоводство. Дітоводом називали раба, котрий супроводжував нащадка свого повелителя до школи й зі школи додому, а згодом — раба, обов'язком якого був догляд і виховання дітей удома. Пізніше воно поширилося на людей, котрі професійно займалися навчанням і вихованням дітей: жерців (Вавилон, Єгипет, Сирія), найталановитіших вільнонайманих громадян (Греція), державних чиновників (Рим).

Першими досягли значних успіхів в освіті Єгипет, Індія і Китай. Єгиптяни за 3 тис. років до н. е. винайшли ієрогліфічне письмо. Давня Індія була центром Південно-азійської цивілізації, становлення якої почалось у другій половині II-го тис. до н. е. й особливо інтенсивно відбувалося протягом 1-го тис. до н. е. Індієтська педагогіка спиралася на уявлення, згідно з яким дитина осягає священний закон і обов'язок, справедливість та істинність у процесі навчання.

У 1-му тис. до н. е. інтенсивно формувалася Далекосхідна цивілізація, що зародилася на території Давнього Китаю. Ідеологічно її репрезентувало конфуціанство — вчення давньокитайського мислителя Конфуція (прибл. 551 — 479 рр. до н. е.), що містить міркування про стосунки батьків і дітей, які повинні бути пройняті людинолюбством, добротворенням, високою моральністю. Їх не можуть замінити ні страх

перед покараннями, ні самі покарання. Йдеться в цьому вченні і про роль прикладу дорослих у вихованні дітей, важливість справедливих дій щодо них, значущість сім'ї у їхньому вихованні, яку конфуціанство вважало моделлю суспільства. Правитель у державі уподібнювався батькові, а його підлегли — дітям.

Більш зорієнтованими на проблеми педагогіки як реальної практики були мислителі античного світу, яким належать перші спроби вікової періодизації навчання і виховання, відповідного добору змісту, застосування форм і методів виховного впливу. У Давній Греції у середині I тис. до н. е. вперше проблема освіти була сформульована як проблема самостійної сфери діяльності людини.

На цю пору припадають перші спроби системного погляду на виховання дітей у дошкільному віці з урахуванням його значущості для всього подальшого життя людини. Йшлося про фізичний розвиток дитини, формування навичок мовлення, підготовку до системного навчання у школі.

Одним із перших витлумачив поняття “навчання” і “виховання” давньогрецький філософ Платон (427—347 до н. е.). Як ідеолог рабовласницької держави, він свої педагогічні міркування приміряв на виховання дітей вільних громадян. Виховання Платон вважав могутньою силою, здатною благодійно впливати на душу дитини. У цьому сенсі важливу роль він відводив мудрому вихователю, який повинен “формувати немовля, наче воно із воску”. Годувальниці (у рабовласницькому суспільстві — жінки, які вигодували своєю груддю дітей патриціїв) мають дбати про фізичний розвиток дитини, оберігати її від фізичних ушкоджень. У ранньому віці дитина потребує забав, особливо коли опиняється серед ровесників. Тому всі діти поселення повинні збиратися для ігор коло святилищ. Дозволяючи ігри, не слід допускати зманіженості дітей, а караючи їх, намагатись не вразити честолюбства. Обов'язок годувальниць — стежити, щоб діти поводитися благопристойно. Контролювати годувальниць повинні спеціально уповноважені жінки. Після досягнення шести років хлопчикам і дівчаткам належить окремо опановувати необхідні науки і навички.

Отже, Платон у своїх міркуваннях розмежував фізичне, моральне, статеве виховання, значну роль відводив виховній системі, особистості вихователя, організації виховної справи.

Ідеї Платона розвинув його співвітчизник Арістотель (384—322 до н. е.), який був вихователем знаменитого полководця Александра Македонського. На його погляд, душа людини складається з рослинної, тваринної й розумної частин, а тому виховання повинно поділятися на фізичне, моральне і розумове. Розумна частина душі є найдосконалішою, саме на її розвиток, а також тваринної (вольової) складової повинно бути спрямоване виховання. Починати слід з турботи про тіло, а потім перейти до турботи про душу, щоб виховання тіла сприяло вихованню духу.

Арістотелю належить вікова періодизація виховання, яка передбачає три вікові періоди — по сім років у кожному. У дошкільному періоді він виокремив вік до п'яти років, визначаючи головними у цей час гру та розвиток мовлення, а з п'яти до семи років — підготовку до школи. Виховання дитини у цьому віці повинно відбуватись у сім'ї під контролем держави.

Як і Платон, значну увагу Арістотель приділяв проблемам догляду за новонародженими, сприянню їхньому фізичному розвитку і гарту, обов'язкам осіб, покликаних працювати з дітьми. По досягненню п'ятирічного віку діти повинні бути присутніми на уроках із предметів, які їм невдовзі доведеться вивчати. Значну роль відводив він ролі вихователів, які, на його думку, гідні більшої поваги, ніж батьки.

Щодо проблем дошкільного виховання висловлював свої міркування видатний давньоримський педагог, теоретик ораторського мистецтва Марк Фабій Квінтіліан (прибл. 35—96), наголошуючи на особливому значенні виховного впливу дорослих (батьків, годувальниць, педагога) на дитину, необхідності позитивних емоцій у процесі пізнання нею навколишнього світу. Педагоги, за його словами, повинні бути глибоко обізнаними в науках, бо немає нічого гіршого для виховання, як малограмотні люди, котрі вважають себе неабиякими знавцями і намагаються нав'язати своє неучтво дітям.

Квінтіліан виступав проти примусу до навчання у ранньому віці, бо це може відвернути дитину від нього назавжди. Краще, щоб навчання було для неї грою. Виправданою він вважав похвалу, яка дає дитині змогу радіти від своїх успіхів, перемог у змаганні з ровесниками. Для цього варто використовувати різноманітні нагороди. А якщо вона не хоче вчитися, нехай заздрить чийось успіхам.

Готуючи дітей до школи, їм можна замість іграшок давати вирізані зі слонової кістки букви. Пропоновані дітям висловлювання у прописах повинні містити не беззмістовні сентенції, а високоморальні настанови.

На думку давньоримського філософа Плутарха (прибл. 45—127), виховання дитини у сім'ї є надзвичайно важливим, тому мати повинна бути і годувальницею своїх дітей. Неприпустимими вважав він жорстокі покарання дітей, оскільки бити дитину — те саме, що піднімати руку на святиню. У вихованні, на його думку, як і в мистецтві та науці, все зводиться до трьох умов: природи, навчання та вправлення. Природа людини без навчання сліпа; навчання без природи недостатнє; вправлення без природи і навчання

недосконале. Від природи залежать здібності, від навчання — їх розвиток, від вправлення — їх практичне застосування, а разом вони становлять вищу досконалу освіту людини.

Не обходили увагою проблеми дошкільного виховання і такі давньогрецькі мислителі, як Сократ (прибл. 470— 399 до н. е.) і Демокріт (прибл. 460—371 до н. е.).

Загалом дошкільне виховання в античному світі виявлялося у двох виховних системах: спартанській (спрямованій на виховання волі, сили, витривалості) й афінській (метою її було формування гармонійно розвиненої особистості). У підготовці дітей до школи враховувалась і специфіка предметів, які невдовзі їм доведеться вивчати: грамота, математика, етика, ритуальні церемонії, логіка, фізичні вправи.

Погляд на проблеми виховання дітей дошкільного віку в епоху середньовіччя

Середньовіччя як культурно-історична епоха прийшла на зміну античній цивілізації. Історично пов'язано це із падінням у 476 р. Римської імперії під ударами варварів (так давні греки називали чужинців, що розмовляли незрозумілою їм мовою і за рівнем своєї суспільної організації перебували на стадії традиційного феодального землеробства). Те, що феодалізм не визнавав особи, значною мірою вступало в суперечність із християнством, яке проповідувало певну самостійність особи, наділеної свободою волі — здатністю самостійно приймати рішення і діяти на свій розсуд. Оскільки за середньовіччя особа не могла реалізуватися як суб'єкт соціуму, вона утверджувалась під впливом християнства як духовна особа — особа, яка, не маючи змоги реалізуватися у зовнішньому світі (соціальному середовищі), заглиблюється в себе, у світ своїх почувань. Усе це культивувало у світогляді теоцентризм — принцип, згідно з яким Бог проголошується началом і центром Всесвіту.

Під впливом цієї світоглядної традиції перебувало навчання, яке зводилося до читання і запам'ятовування біблійних текстів, прищеплення дітям основних засад християнської поведінки.

У західноєвропейських країнах, релігійно-духовне життя яких розгорталось в католицькій традиції, зміст і форми виховання дітей обумовлювалися становим принципом з конкретною специфікою щодо дітей лицарів, духовенства, мирян.

Поряд із церковним у цей час розвивалося лицарське виховання, за якого діти протягом перших семи років перебували в сім'ї під опікою матері, годувальниці та няні. На цьому етапі метою виховання було засвоєння дитиною дару слова і шляхетних манер. Виховання дітей селян, на відміну від лицарських дітей, було зорієнтоване на особливості їхнього буденного життя і здійснювалося через залучення дітей до праці дорослих.

Один із видатних діячів християнської церкви Ієронім Євсевій (340—420) доводив, що основними чинниками християнського виховання є віра, молитва, праця, цнотливість. Душа людини має стати храмом Господнім. Тому дитину слід відгородити від дурних слів, розбещених людей, світських пісень, щоб вона не переймала нічого непристойного. Натомість хай її життя сповнюється псалмоспівами. А випробувана у вірі, благопристойна вихователька повинна привчати дитину до молитви, читання релігійних книг.

У Київській Русі, яка разом із прийняттям християнства прилучилася до слов'янської писемності, значна увага приділялася освіті, книжництву, культурному розвитку народу. Про політику держави у цій сфері свідчать старання князя київського Ярослава Мудрого (1019—1054), який зібрав унікальну бібліотеку, переймався перекладом книг, проблемами освіти і виховання дітей.

Християнський проповідник, богослов і педагог Іоанн Златоуст (прибл. 347—407) головним вважав виховання душі дитини, чим часто, за його словами, нехтують батьки, дбаючи здебільшого про матеріальні статки. Батьки повинні виховувати у дітях передусім благочестивість, оберігати їх від легкодумства. Дитина вже з двомісячного віку все запам'ятовує, засвоює. Тому і при грудних дітях не можна нічого поганого ні робити, ні говорити.

Тогочасні виховні ідеали здебільшого відображались у житіях святих, наприклад, у написаному ченцями Києво-Печерської лаври “Патерику”, у “Слові про Закон і Благодать” митрополита Іларіона, в якому високо оцінюється вченість. Педагогічне життя на українських теренах ознаменоване “Повчанням” київського князя Володимира Мономаха (1053—1125), в якому обґрунтовано роль прикладу у вихованні й подано настанови щодо етичної поведінки, милосердя та особистої дисципліни й відповідальності, що важливо для кожної людини, починаючи з раннього віку. “Повчання” було першим твором педагогічного змісту, написаним світською особою.

Православна традиція, як і християнська традиція загалом, вбачала смисл педагогічних зусиль у допомозі людині оволодіти християнськими чеснотами, “мудрістю розуму” та моральністю — “мудрістю серця”.

Розвиток ідей дошкільного виховання в епоху Відродження

Ця культурно-історична епоха припадає на XVI— XVII ст. її соціально-економічною сутністю є зародження капіталізму, духовне пробудження, розкріпачення особи, яка отримала змогу реалізуватися у соціальній діяльності, у різноманітних видах творчості. Саме тоді розпочалося зародження гуманізму — системи ідей, поглядів на людину як на найвищу цінність. У цей період заявили про себе принципово нові тенденції у розвитку педагогічної думки, багато ідей якої торкалися проблем виховання дитини у найраннішому віці. Теологію (богослов'я) у вихованні і навчанні почали витісняти світські заняття і дисципліни, ідею абсолютного послуху — ідея свободи гармонійно розвиненої, діяльної особистості. Щоправда, ця ідея стосувалася лише дітей заможних верств населення.

Один із перших виразників цих ідей у педагогіці італійський педагог-гуманіст Вітторіно де Фельтре (1378—1446), названий “першим учителем нового типу”, організував школу, що, на відміну від аскетичної середньовічної, вважалася “будинком радості”. У ній панував дух гуманізму, гармонійно поєднувалися заняття з вивчення класичних мов, математики, фізичного виховання. Його співвітчизники письменники-гуманісти Франсуа Рабле (1494—1553), Еразм Роттердамський (1466—1536), Мішель Монтень (1533—1592) критикували схоластичне навчання, пропагували розвиток інтересів та активності дитини в її взаємодії з навколишнім світом, виховання високих моральних якостей, починаючи з раннього дитинства.

Ще одна особливість цього періоду полягала в зародженні утопічних ідей, згідно з якими інститут сім'ї мав бути відмінений, а виховання дітей повинно покладатися на призначених державою осіб. Зокрема, англійський філософ, письменник Томас Мор (1478—1535) у творі “Утопія” (грец. *u* — ні і *topos* — місце; неіснуюче місце) змалював заснований на ідеях соціальної справедливості ідеальний суспільний лад, у якому діти отримують обов'язкове суспільне виховання та освіту рідною мовою.

Італійський мислитель Томмазо Кампанелла (1568—1639) у політичній утопії “Місто Сонця” доводив, що суспільне виховання дітей має починатися з двох років, а освіта здійснюватись на наочній основі і включати навчання правильного мовлення та основ грамоти. Для цього стіни міста необхідно розмалювати картинами із зображенням різних галузей знань і ремесел, з якими наставники повинні ознайомлювати дітей. До систематичного вивчення окремих предметів діти приступають на восьмому році життя.

Гуманістичні погляди мислителів епохи Відродження сприяли розвитку освіти і посиленню уваги тогочасної громадськості до проблем виховання, справили відчутний вплив на розгортання процесів у цій сфері.

Символом нового часу в педагогіці став видатний чеський педагог-гуманіст, засновник дидактики Ян-Амос Коменський. Основою його педагогіки є принцип єдності людства, свободи і братерства, перешкодити якому не може ні влада (“Нехай зникне така державність, яка не забезпечує миру для справ людських”), ні релігія (“Братами повинні бути не лише християни, а й усі люди, що населяють світ”). “Поліпшення справ людських” він пропонував здійснювати у сфері пізнання (наука, просвіта), державному устрої (політика, суспільні та соціальні відносини), питаннях віри (мораль, релігія). Я.-А. Коменський був непохитним у своїх переконаннях, що люди можуть пізнати істину і діяти на основі її принципів, тому виховання і навчання є необхідною умовою вдосконалення життя суспільства. “Освічені люди, — стверджував він, — є справжні люди, тобто людяні за своєю вдачею”.

Розвиваючи ці ідеї, Я.-А. Коменський розробив проект пансофічної школи — школи всезагальної мудрості, яка оберігає людину від життєвих незгод, допомагає осягнути світло істини, досягти вищої мети життя. Стверджуючи, що весь світ є школою, він прагнув створити теорію навчання всіх усьому впродовж усього життя, тобто теорію неперервної освіти цілісної особистості. Його праця “Велика Дидактика” є основою наукової педагогіки. У ній педагогіка як наука здобула свій предмет і постала як окрема галузь знань. Сучасна дидактика послуговується обґрунтованими Коменський цілями, завданнями, змістом, принципами та організаційними формами і методами навчання.

За Коменським, людина є найдосконалішим творінням, “дивовижним мікрокосмом”. Усе, що у ній закладене природою, має розвинути освіта. Особливу роль він відводив принципу природовідповідності виховання і навчання, який має бути заснованим на “власне людській природі”. Коменський вважав, що будь-яку дію природа починає зсередини. Цю тезу він ілюстрував тим, що садівник, прищеплюючи дерево, не прикладає живець зовні до кори, а глибоко розщеплює стовбур. Тому помиляються ті наставники, які багато диктують і змушують зачувати напам'ять “без ретельного роз'яснення речей”, як і ті, хто без міри роз'яснює, “не знаючи, як потрібно відкрити корінь і ввести паросток наук”. Справжній педагог, за його

твердженнями, повинен вчасно і вміло, всіма способами розкривати пізнавальні здібності й доцільно застосовувати їх.

Визнаючи загальною передумовою людського щастя цілісність і гармонійність особистості, Я.-А. Коменський був переконаний, що ідеал виховання ґрунтується на таких добродіях, як мудрість, поміркованість, мужність, справедливість. Добродієність мудрості має у своїй основі істинне судження про речі. Добродієність поміркованості виявляє себе “в їжі й питті, сні й бадьорості, в роботі та іграх, розмовах і мовчанні”, в тому, щоб “ні в чому не доходити до надмірностей”. У добродієності мужності важливі шляхетна відвертість і витривалість у праці. Добродієність справедливості — це здатність людини віддавати кожному належне, нікого не ображати, уникати брехні. Ці добродієності включають також етичну норму “привчати тримати себе з гідністю”.

Виховувати важливо з раннього віку, коли “відкривається велика надія на виправлення людських помилок, якими переповнений світ, якщо від самого дня вступу в життя люди будуть вчитися поступатися один одному, діяти у всьому з потрібним розумінням”. Тому в системі освіти Коменського першою ланкою є “материнська школа” - виховання дітей від народження до 6 років, коли закладаються основи фізичного, розумового і морального розвитку особистості. Цій проблемі присвячена його окрема книга “Материнська школа”, написана задовго до “Великої дидактики”. Ведучи мову про те, яким повинен бути догляд за дитиною, як забезпечити підтримання її здоров'я та фізичне загартування, Коменський обґрунтував зміст дошкільної освіти, в якому важливу роль відводив програмі розвитку розумових сил дитини, органів чуття, системі ознайомлення її з навколишнім світом. Протягом перших шести років життя дитини можна виховати у неї, на його думку, поміркованість, охайність, повагу до старших, ввічливість, правдивість, справедливість, благочинність, готовність до праці, стриманість, терпіння, делікатність, вишуканість манер, гідність.

Обстоюючи право людини на власні погляди та звички, Я.-А. Коменський виступив проти гедоністичної спрямованості (зорієнтованості на отримання насолоди), оскільки, за його словами, прагнення до задоволення суперечить розумному, осмисленому життю, породжує зневагу до інших людей. Тому виховання покликане передбачити міру позитивних емоцій і тверезого обмеження, вчити дітей стриманості у словах, бажаннях і вчинках. Розвиток добродієностей з раннього віку пов'язаний з необхідністю попередження недоліків поведінки. Для цього Я.-А. Коменський рекомендує такі методи виховання, як роз'яснення і вправлення у моральних вчинках, завдяки чому дитина усвідомлює необхідність правильної поведінки, оцінює свої вчинки з точки зору загальноприйнятих вимог та очікувань оточуючих. Важливо, щоб діти усвідомлювали обов'язковість дотримання моральних норм усіма людьми і не вбачали у вимогах дорослих насильства. Вправлення у моральних вчинках має бути природним способом поведінки дітей. Реалізується воно участю в добрих справах, привчанням до стриманості у словах і вчинках. Педагоги і батьки мають захищати дитину від шкідливих впливів, оскільки “погані товариші, порожні розмови, беззмстовні книги” руйнують їхні добрі наміри. Основою формування моральних якостей має бути таке ставлення до інших людей, як до самого себе.

Я.-А. Коменський першим у педагогіці обґрунтував головний принцип гуманістичного виховання, суть якого зводиться до твердження, що “повага людини починається з поваги до дитини”. Актуальною є його ідея, згідно з якою До особистості, яка формується, слід ставитися серйозно й уважно, взаємодіючи з нею на рівних. Тому, крім прикладу батьків, який дитина природно наслідує, важливий і благородний приклад вихователя. Професію педагога Коменський вважав “найпочеснішою під сонцем”, тому оволодівати нею можуть “найкращі з-поміж людей”.

В Україні у XVI—XVII ст. розвивалися братські школи, діяльність яких розгорталася під опікою церковних братств. Їх діяльність була пройнята духом гуманізму, повагою до особистості дитини. У них працювали відомі тогочасні мислителі, письменники Йов Борецький (?—1631), Стефан (прибл. 1570 — прибл. 1605) і Лаврентій Зизанії (? - 1634), ПамвоБеринда(1555/60—1632), Мелетій Смотрицький (1572/78—1633/34) та ін. Тогочасна українська наука, освіта, театр, видавнича справа посідали провідні позиції в Європі, що дало підставу релігійному діячеві, історику, педагогу Іванові Огієнку (1882 —1972) назвати цей період “золотим віком української культури”. Значними подіями педагогічного життя були видання Іваном Федоровим (прибл. 1510—1583) в Острозі першого друкованого букваря та відкриття у 1632 р. Києво-Могилянської академії, вихованці якої (Є. Славинецький, С. Полоцький, Ф. Прокопович та ін.) стали організаторами освіти не лише в Україні, а й у Росії та інших державах. Небайдужими вони були і до проблем дошкільного розвитку дитини. Наприклад, Єпіфаній Славинецький (?—1675) відомий як автор проникненої любов'ю до

дитини, турботою про її фізичне і духовне здоров'я праці "Громадянство звичаїв дитячих", у якій сформульовано норми поведінки у суспільстві, вдома, спілкуванні з однолітками.

Пристрасний пропагандист освіти Симеон Полоцький (1629—1680) переконував, що батьки повинні наставляти дітей добрим словом, прикладом і повчанням.

Загалом на українських землях домінував погляд, що виховання дітей слід починати з раннього віку, орієнтуватися на формування у них терпимості, милосердя, скромності, поваги до старших, а вся виховна робота здійснювалася у християнській традиції. Наприкінці XVII ст. поступово почав утверджуватися світський характер виховання.

У тогочасній Західній Європі окреслилися перспективи капіталістичного розвитку, християнство стало основою духовного життя. Людина поступово здобувала право на індивідуальність, свободу вибору. На тлі домінування в освіті традиційних механізмів соціалізації формувалися можливості переорієнтації їх на формування активної, самостійної, критично мислячої особистості.

Педагогіка дошкільного віку епохи Просвітництва

Після Відродження і Реформації (спрямованого проти католицизму суспільно-політичного руху, який завершився формуванням протестантизму) Просвітництво стало третім духовним переворотом, який остаточно зруйнував середньовічну систему цінностей. Воно збіглося у часі із зародженням капіталістичних відносин, які потребували духовно розкріпаченої, ініціативної особистості. Саме тоді було проголошено ідею природовідповідності розвитку людини, суспільства, держави. У цьому контексті особливої пріоритетності набула педагогічна проблематика у суспільній свідомості, більш активною стала увага до питань освіти. Стрижнем педагогіки Просвітництва є ідея вільної, самостійної особистості, яка керується здоровим глуздом, тобто може організовувати своє життя і життя суспільства на раціональних засадах.

Одним із перших обґрунтував цю ідею автор емпірико-сенсуалістської концепції виховання англійський філософ Дж. Локк, який послідовно обстоював необхідність спеціальної підготовки дитини до щасливого і розумного життя, щоб вона була вільна сама і не зазіхала на свободу інших. Багато уваги він приділяв розвитку вроджених інстинктів людини, а основою освітньої діяльності вважав прагнення дитини до знань у дошкільному віці. Дев'ятеро із десяти людей, на думку Локка, є тими, ким вони стали завдяки вихованню. Він розробив програму виховання джентльмена (систему формування характеру) для дітей аристократичного походження. Для дітей простолюдинів віком 3—14 років пропонував організовувати школи при церковних приходах, де вони опановували б ремесла за рахунок того, що самі заробили.

Твердження багатьох просвітників, що "виховання може все", намагався врівноважити французький мислитель Дені Дідро (1713—1784), переконуючи, що люди відрізняються не лише вихованістю, а й силою, здоров'ям, фізичними і моральними якостями, а діти і бідних, і багатих людей можуть мати від народження хороші задатки, які потребують розвитку.

Його співвітчизник Ж.-Ж. Руссо обґрунтував у книзі "Еміль, або Про виховання" ідеал природовідповідного виховання. Згідно із запропонованою ним віковою періодизацією, від народження дитини до 2 років головну увагу слід зосереджувати на фізичному вихованні, а від 2 до 12 років — на вихованні органів чуття, засвоєнні дитиною мови, її сенсорному розвитку. Набуття дитиною досвіду має відбуватися у процесі безпосереднього спостереження, прогулянок, вправ та ігор. Саме таким зображено у книзі формування Емілія. З двох років, після закінчення годування молоком матері, його виховує наставник, який бережно ставиться до дитячої натури, непомітно і ненав'язливо допомагає хлопцеві опанувати "науку життя".

Важливим внеском у теорію гуманістичного виховання є положення Ж.-Ж. Руссо щодо визнання дитинства як самоцінного періоду особистісного розвитку. Він вважав, що природа хоче, щоб діти були дітьми, перш ніж бути дорослими. У дітей своя власна манера бачити, думати і почувати, і немає нічого нерозважливішого, ніж бажання замінити її дорослою. Обґрунтована Ж.-Ж. Руссо філософія виховання має спільність із поглядами німецького філософа Іммануїла Канта (1724—1804) щодо необхідності розглядати іншу людину як мету, а не як засіб. За Кантом, людина має особисто відповідати за свої вчинки. Це є запорукою вільного гармонійного співжиття з іншими людьми.

Ж.-Ж. Руссо захищав право дитинства на природний розвиток її внутрішніх здібностей, аргументуючи свою позицію такими словами: "Якщо ми хочемо порушити цей порядок, ми отримаємо скороспілі плоди, які не будуть мати ні зрілості, ні смаку і швидко зіпсуються: у нас сформується юні учені і старі діти". Основою у виборі методів і засобів виховання він вважав волю і свободу. Тільки той реалізує свою волю,

хто для цього не потребує чужих зусиль. Істинно вільна людина хоче тільки того, що може, і робить, що вважає за потрібне. Тому найвищим з усіх благ є не влада, а свобода. Такий підхід, на думку Ж.-Ж. Руссо, може бути застосований до дитячого віку і обумовлювати всі правила виховання.

Вихователь у спілкуванні з дітьми повинен обходитися без приписів, “робити все, нічого не роблячи”. Вчителю тільки здається, що він управляє виховним процесом. Насправді управляє дитина, вона “набагато краще читає у розумі вчителя, ніж вчитель у серці дитини...”. Тому наставник повинен дати дитині можливість відчувати себе господарем становища. Значущими для виховання є лише ті істини, які діти здобувають самі. Це зобов'язує наставника налаштовувати дітей на самостійний пошук істини.

Епоха Просвітництва не лише проголосила загальне право на навчання, а й запропонувала прогресивні форми виховання людини. У Німеччині, наприклад, у другій половині XVII ст. сформувалася педагогічна течія філантропізму (грец. *philanthropia* — людинолюбство), яку заснував Йоганн-Бергард Базедов (1724—1790). Філантропісти оновлення системи освіти вбачали у створенні практичних методик дошкільної і початкової освіти, а також в обов'язковій підготовці майбутніх матерів і виховательок до виховання дітей дошкільного віку в сім'ї. У своїх навчально-виховних закладах (філантропіях) запроваджували демократичну взаємодію вчителів з учнями.

Видатний швейцарський педагог Йоганн-Генріх Песталоцці (1746—1827) все своє життя присвятив вдосконаленню виховання і навчання дітей з народу, організовуючи навчальні заклади для бідних, сирітські притулки. Обстоюючи принцип природовідповідності навчання і виховання, він вважав необхідним забезпечити всебічний розвиток здібностей кожної дитини: “Підпорядкування засобів розумового виховання засобам виховання — пряий наслідок визнання кінцевої мети виховання, а вона полягає у тому, що людина сама піднімається до відчуття внутрішньої гідності своєї природи і чистої, божественної сутності, що живе у ній” (“Що дає метод розуму і серцю”).

При цьому більшого значення він надавав сімейному вихованню, ніж суспільному. Шкільне виховання, не засноване на сімейних засадах, призводить до погіршення людського роду. Виходячи із цих міркувань, Песталоцці написав “Книгу для матерів”, у якій запропонував спеціальні вправи, спрямовані на систематизацію елементарних уявлень про світ, центром якого є людина, її відносини з навколишнім середовищем. За його твердженням, спостережливість людини розширюється, як промені сонця: спершу те, що вона сприймає поруч із собою, згодом — неподалік від себе, нарешті — віддаленіші й абстрактні предмети.

Намагаючись зробити процес навчання зрозумілим для дитини, Песталоцці встановив, що існують елементи будь-якого знання, необхідні для того, щоб за їх допомогою людина пізнавала світ. Керуючись цим, він створив теорію і практику елементарної освіти. Її метою має бути не навчання, а розвиток дитини, тому навчання слід вибудовувати на психологічній основі. Елементарними засобами навчання він вважав число, форму і слово (мову), а дидактичними пріоритетами — розширення кола спостережень дітей, розвиток мовлення як засобу пізнання, природознавчу спрямованість навчання. На цих засадах ґрунтується розроблена ним методика початкового навчання дітей арифметики, геометрії (з нею чітко пов'язувалось навчання малювання і письма) та рідної мови. Разом із розумовим вихованням до елементарної освіти він зараховував моральне і фізичне виховання.

Життя дитини, на думку Песталоцці, є найприроднішим способом її виховання. Розвиваючи ідеї гуманізму та природовідповідності у вихованні, він ратував за розвиток у кожній дитині всіх її сил та здібностей, розкриття резервних можливостей, будучи певним, що “...людина сама природовідповідно розвиває основи своїх розумових сил, свого мислення лише через акт мислення. Так само вона природовідповідно розвиває зовнішні основи своїх здібностей, що стосується майстерності і фаху, свої зовнішні почуття, органи і члени, лише практично їх тренуючи. І сама природа кожної з цих сил спонукає людину до їх тренування. Око хоче дивитися, вухо — слухати, нога — ходити і рука — брати. Але також і серце хоче вірити і любити. Розум хоче мислити. У будь-якому задатку людської природи закладене природне устремління вийти із стану безжиттєвості і невмілості і стати розвинутою силою, яка в нерозвинутому стані закладена в нас лише у вигляді свого зародка, а не самої сили”.

Центром виховної роботи з дітьми Песталоцці вважав моральне виховання, метою якого є формування “діяльної любові до людей”, що починається з любові до матері, інших членів сім'ї. Моральне виховання в сім'ї та виховному закладі, в якому також повинен панувати дух сім'ї, передбачає формування моральних нахилів дитини шляхом збудження чистих почуттів, спонукання до моральних вчинків, самовладання, витримки, прагнення до доброго і справедливого, розвитку моральних переконань.

Рішуче виступали на захист прав дитинства, гуманної освіти російські мислителі.

Один із реформаторів системи освіти Іван Бецькой (1704—1795) пропонував створити навчальні заклади для виховання “нової породи людей”, які були б захищені від “розпусного середовища”, ініціював відкриття виховних будинків для покинутих батьками дітей.

Учений-універсаліст, енциклопедист Михайло Ломоносов (1711—1768), автор підручників з основ наук, розглядав навчання і виховання у єдності, вважаючи їх метою формування правильного способу мислення та морального виховання.

В Україні ідею природовідповідності по-своєму інтерпретував філософ, поет, педагог Григорій Сковорода (1722—1794), наголошуючи, що виховання слід спрямовувати відповідно до природних особливостей дітей, а виховувати мають право люди гуманні, чуйні, чесні, які можуть бути прикладом для наслідування. Людина, за його словами, є “мікрокосмосом” у “макрокосмосі”. Філософський принцип гуманізму він розглядав як втілення у вихованні віри у благородне особистісне начало, повагу педагога до дитини. Виховання, за твердженнями Г. Сковороди, має бути “спорідненим”, тобто таким, що відповідає можливостям людини.

Культурний діяч, педагог, ректор Києво-Могилянської академії Феофан Прокопович (1681—1736) створив буквар “Перше учіння отрокам”, який протягом 5 років витримав 12 видань. У ньому вміщено цінні педагогічні поради батькам і педагогам, наголошено на ролі виховання у долі людини.

У XVIII ст. тривало інтенсивне формування засад класичної педагогіки — педагогіки, яка орієнтувалася на засади античної культури, дотримувалася формально-граматичних принципів, зосереджувалася на вивченні латинської та грецької мов, згодом — природничих предметів. Вона відчутно вплинула на подальший розвиток освіти, зокрема дошкільної, в усьому світі.

Отже, світський, гуманістичний дух епохи Відродження зорінтував педагогічну теорію і практику на реальні можливості дитини, задля гармонійного розвитку якої має працювати освітньо-виховна система.

Педагогічні теорії та практика дошкільного виховання XIX ст.

Розвиток капіталізму наприкінці XVIII — на початку XIX ст. спричинив загострення соціальних протиріч, спроби осмислення яких прислужилися формуванню різноманітних теорій соціального розвитку. У цей період остаточно сформувалася класична педагогіка Нового часу, утвердилася в науці ідея про невичерпні можливості людини, неповторність особистості. Значний вплив на розвиток педагогіки здійснили філософські теорії І. Канта, Йоганна-Готліба Фіхте (1762—1814), Георга-Вільгельма-Фрідріха Гегеля (1770—1830), які вбачали виняткову роль виховання в розвитку особистості.

У цей час суспільній думці та практиці було запропоновано принципово нові освітні проекти. Наприклад, французький філософ Франсуа-Марі-Шарль Фур'є (1772—1837) пропагував нову систему суспільної організації на засадах “загальної рівності та гармонії”. Вважаючи одним з головних інстинктів людини прагнення до творчості, Фур'є рекомендував реалізувати його діяльністю в трудових асоціаціях (фалангах), які б об'єднували людей на добровільних засадах з обов'язковим врахуванням їхніх творчих інтересів.

Проблемами суспільного виховання дітей займався англійський фабрикант, соціаліст-утопіст Роберт Оуен (1771—1858). У Нью-Ланарку він організував Інститут виховання характеру, який об'єднував ясла для дітей від 1 до 3 років, дошкільний заклад для 4—6-літніх дітей, початкову школу та майданчики для ігор. Саме ясла та дошкільний заклад, у якому виховувалося майже 300 дітей, на думку Оуена, призначені для формування досконалих людей завдяки правильному вихованню. Зусилля педагогів він орієнтував на виховання у дітей чесності, ввічливості, гуманних якостей та суспільно спрямованих інтересів. Значну увагу приділяв він розвитку фізичних якостей та зміцненню здоров'я (ігри, вправи), формуванню естетичних якостей (співу), мовлення, ознайомленню з природою. У цій справі важлива роль відводилася особі вихователя, його доброти, любові до дітей.

Багато однодумців знайшов у цей час німецький педагог Фрідріх-Вільгельм Фребель (1782—1852), який звернувся до батьків і вихователів зі словами: “Будемо жити для наших дітей”. Вихований на класичній німецькій філософії, Фребель вважав, що виховання повинно мати чітку методологічну основу, кожен педагог має усвідомлювати мету виховання, добираючи на цій основі найефективніші засоби і методи розвитку дітей.

Фребель виходив з того, що головним призначенням людини є усвідомлення в собі божественного начала, добровільне виявлення його у своєму житті. Для цього людина має пізнати себе, Бога і природу. Метою виховання він вважав розвиток природних здібностей дитини, у якої є зачатки духовних спрямувань, почуттів, прагнень. Внутрішні її потенції з часом мають виявитися назовні, тобто у вчинках

людини: “Все внутрішнє пізнається внутрішнім... за зовнішнім і через зовнішнє”. Стаючи реальністю, внутрішні вияви розвиваються, стають досконалішими. Отже, виховання є прагненням до досконалості.

Вважаючи надзвичайно важливими етапами розвитку дитини немовлячий та дошкільний вік, Фребель обґрунтував необхідність взаємодії сімейного та дошкільного виховання і роль дитячого садка як продовжувача лінії виховання дитини в сім'ї, яке має оберігати, творити особистість. За його переконаннями, дитячий садок дає дитині те, чого сім'я дати не може, — спільне з однолітками життя: “...єднання сімейного і шкільного життя є незмінна умова людського виховання в цей період”.

У 1837 р. у м. Бланкенбург (Тюрінгія) Фребель заснував заклад для дітей дошкільного віку, якому в 1840 р. дав назву “Дитячий садок”. Проіснувавши 7 років, заклад було закрито через брак коштів. Однак Фребель продовжував втілювати цю ідею, займаючись підготовкою педагогів, “дитячих садівниць”, яких нині називають вихователями.

Значну увагу приділяв Ф.-В. Фребель засобам і методам дошкільної освіти, догляду за тілом, різним видам фізичної діяльності дитини. Основою педагогіки дитячого садка, на його думку, має бути гра, завдяки якій дитина, наслідуючи дорослих, вправляється у правилах і нормах моралі, тренує волю, розвиває фантазію і творчість. Він розробив дидактичний матеріал для розвитку сенсорики та пізнання навколишнього світу — так звані “дари”. Перший з них — невеликі за розміром різнокольорові м'ячі з м'якої шерсті, щоб дитина могла взяти в руку. Їх форма — куля — символізує нескінченність, рух, “єдність у єдності”. Другий дар — невеликі дерев'яні куля, куб і циліндр із однаковим діаметром — мають знайомити дитину з різними формами предметів. Третій — куб, поділений на вісім кубиків — ілюструє уявлення про ціле і його складові частини. Четвертий, п'ятий і шостий дари — кубики, поділені відповідно на вісім плиток, двадцять сім маленьких кубиків, також поділених на дрібніші частини. Завдяки “дарам” діти отримують елементарні уявлення про найрізноманітніші геометричні тіла, необхідні для будівельних ігор, та про форму, величину, просторові відношення, числа.

Ця методика (“система Фребеля”) набула поширення в інших країнах, а виховательок дитячих садків називали “фребелічками”.

Використання ідей Фребеля у Франції пов'язане з іменем Поліни Кергомар (1838—1925), яка від Міністерства освіти інспектувала дошкільні заклади, багато працюючи над оптимізацією їх статусу та використовуваних ними освітньо-виховних програм.

На східнослов'янських теренах у цей період виникають оригінальні педагогічні системи, зорієнтовані на ідею народності освіти. Часто до осмислення цієї проблематики долучалися люди, на перший погляд далекі від освіти, — письменники, медики та ін.

Над проблемами освіти і виховання розмірковував український поет і мислитель Тарас Шевченко (1814—1861), обстоюючи ідею справжньої народної школи, масової народної освіти, наголошуючи на особливому значенні рідної мови у вихованні дітей. Його стараннями було підготовлено підручник “Буквар Южноруський”.

Подібних поглядів дотримувався історик, письменник Микола Костомаров (1817—1888), який провідну роль у розвитку культури українського народу відводив освіті, рідній мові, етнопедагогіці та етнопсихології.

Зв'язок спадковості і виховання, роль методичних систем і творчості педагога у виховній діяльності досліджував організатор народної освіти, автор системи навчання рідної мови за звуковим синтетичним методом Микола Корф (1834—1883).

Культурно-освітній діяч Західної України, автор одного з перших посібників для вчителів “Народная педагогія в пользу училищ и учителей сельских” Олександр Духнович (1803—1865) доводив, що основою педагогіки є ідея народності. Головним джерелом морального виховання дітей він вважав рідну мову, вітчизняну історію, народну творчість, гідний приклад дорослих.

Необхідність розвитку освіти як умови національно-політичного відродження українського народу обстоював філософ, історик, письменник Михайло Драгоманов (1841—1891), який великого значення надавав вихованню дитини в сім'ї, відповідальній ролі батьків у духовному розвитку дитини.

Значний вплив на педагогічну науку і практику справили ідеї письменника-гуманіста Льва Толстого. Основою виховання він вважав створення найсприятливіших умов для розвитку всіх здібностей і можливостей дитини — фізичних, розумових, духовних, а освіту розглядав як найсуттєвішу потребу народу. Толстой обґрунтував ідею вільного виховання, вважаючи свободу “єдиним критерієм педагогіки”, а вимогу гуманного ставлення до дитини — головною умовою успішного виховання.

Різноманітні питання духовно-морального виховання дітей, освіти жіноцтва — перших вихователів людини — перебували в полі зору українського лікаря і педагога Миколи Пирогова (1810—1881). “Усі ми, —

зазначав він, — до якої б нації не належали, можемо зробитися через виховання справжніми людьми — кожен по-різному, ніскільки не перестаючи бути громадянином своєї вітчизни і ще рельєфніше виражаючи через виховання прекрасні сторони своєї національності”. У розвитку моральності особливо важливими, на його думку, є перші уявлення дитини, враження від навколишнього світу.

Своєрідним етапом у розвитку дошкільної педагогіки була педагогічна діяльність Костянтина Ушинського, який підняв педагогіку на високий науковий рівень. Метою виховання він вважав формування гармонійно розвинених людей, а засобом досягнення цієї мети — створення народної системи освіти, яка відповідала б потребам народу, його особливостям і виховувала б духовну, творчу особистість. Незважаючи на схожість педагогічних форм усіх європейських народів, вважав він, у кожного з них своя особлива національна система виховання, своя особлива мета і свої особливі засоби досягнення цієї мети. Послугуючись принципом народності у вихованні, Ушинський розробив методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку, ознайомлення їх із природою, організації ігрової діяльності, художнього читання, написав багато літературних творів для дітей. Великого значення він надавав іграм, казкам, називаючи їх першими і блискучими спробами народної педагогіки, стверджуючи, що ніхто тут не зможе змагатися з педагогічним генієм народу. Особливу увагу звертав на підготовку дітей до школи в сім'ї, водночас підтримував ідею дитячих садків, з роботою яких ознайомився під час відрядження за кордон. За його твердженнями, предметом дослідження педагогіки як науки є “людина як предмет виховання”. Це означає, що педагогіка вивчає “людину у всіх виявах її природи із спеціальним застосуванням до мистецтва виховання”.

Ніхто не може нав'язувати педагогу готових методичних рецептів, він повинен приймати рішення самостійно, а знання для свідомого їх прийняття дає наукова педагогіка. З огляду на це потрібно якомога ретельніше досліджувати фізичну і душевну природу людини, вивчати своїх вихованців та обставини, в яких вони перебувають.

Дитина в педагогіці К. Ушинського фігурує як джерело і результат педагогічної діяльності. Вихователь ніколи не повинен забувати, що він виховує “не раба собі та іншим”, а вільну, самостійну людину, яка з часом керувалася б своїм розумом і совістю та мала достатньо енергії для того, щоб виконувати вимоги і взагалі досягати того, чого прагне. Для цього потрібно розглядати особистість дитини не лише як елемент (нехай і центральний) навчального процесу, а як самостійне педагогічне явище.

У будь-якому заснованому на демократичних засадах суспільстві людину слід виховувати так, щоб вона мала такі цілі життя, які усвідомлює як цінності і втілення яких прагне. Формування високих цілей життя є єдиним шляхом до щастя. Намагаючись зробити людину нещасною, зазначав Ушинський, “задовольняйте миттєво всі її бажання і позбавте її власних цілей у житті”. Завдання педагога полягає в тому, щоб підготувати дитину до вибору, спрямувати її душевні потяги на досягнення високих цілей.

Особистість педагога Ушинський порівнював із променем сонця, животворним джерелом, необхідним для успішного розвитку дитини, а майстерність педагогічної діяльності — з творчістю художника і скульптора. “Але якщо художник і скульптор відображають життя у фарбах, на полотні, в мармурі, композитор — в музичних образах, то мистецтво учителя формує духовне обличчя самої людини”. У зв'язку з цим народне виховання потребує народних учителів не тільки тому, що вони навчають народ в народних школах, а тому, що вони вийшли справді з середовища народу, винесли “кращі характерні властивості і найчистіші прив'язаності і просвітили їх європейською освітою”. Слід дбати про те, вважав Ушинський, щоб у себе на батьківщині готувати справді народних наставників, тобто таких, “які б не вносили розладу в народне життя й зневіри в народне серце”.

Загалом на масову вітчизняну освітню практику і пов'язану з нею теоретичну педагогіку домінуючий вплив мала західна педагогічна традиція. У XIX ст. виразно окреслилася гуманістична тенденція, яка також опиралася на західну традицію.

Розвиток теорії і практики вітчизняної дошкільної освіти наприкінці XIX — у першій половині XX ст.

Наприкінці XIX — на початку XX ст. набули подальшого розвитку і конкретного використання на практиці в дошкільних установах теоретичні напрацювання гуманістичної педагогіки. Насамперед було реформовано та оновлено запропоновану Ф. Фребелем систему дитячого садка.

Вітчизняна теорія і практика фізичного виховання дітей дошкільного віку значною мірою формувалася під впливом праць російського педагога, лікаря Петра Лесгафта (1837—1909). “Перші сім років життя, — стверджував він, — визначають певний тип дитини, тому важливе значення має послідовність слова і справи стосовно дитини: справа на дитину впливає сильніше, ніж слово”. Виступаючи проти неприродних

засобів прискореного розвитку дітей, Лесгафт обґрунтував роль гри як самостійного вияву особистості, класифікував різні види ігор, сформулював рекомендації щодо педагогічного керівництва ними.

Російський психофізіолог Володимир Бехтерев (1857— 1927) значну увагу приділяв проблемі моральної зорієнтованості педагогічного процесу. Експериментально він довів, що людина володіє двома типами рефлексів — набутими від предків та сформованими внаслідок виховання. Тому виховання має цінність не лише для нинішнього, а й для майбутніх поколінь. Бехтерев доводив важливість виховання у перші три роки життя дитини, коли закладаються основи її фізичного і духовного здоров'я.

У Києві було засновано Фребелівський інститут з ініціативи голови Київського Фребелівського товариства, доктора медицини, психолога, педагога, дослідника основних етапів нервово-психічного розвитку дитини Івана Сікорського (1842—1919). Його праця “Виховання у віці першого дитинства” (1884) започаткувала систематичні дослідження вітчизняною педагогічною наукою розвитку психіки дитини у перші роки життя.

Один із перших спеціальних дошкільних закладів в Україні було засновано у 1858 р. з ініціативи дружини редактора газети “Киевские губернские новости” О. Чернишової. У 1882—1889 рр. у Києві діяв приватний садок К. Безменової. За змістом роботи він був подібним до елементарної школи, в якій корисне і серйозне поєднувалося з приємним і цікавим для дітей. Особливо популярним серед української інтелігенції був дитячий садок, відкритий на початку 70-х років XIX ст. сестрами Марією і Софією Ліндфорс (Русовою), в якому вперше було втілено ідеї національного дошкільного виховання.

З-поміж тогочасних учених, практиків, які займалися проблемами дошкільного виховання, особлива роль належить С. Русовій, яка, обґрунтовуючи значення національної системи дошкільного виховання, виявила неабиякий талант психолога і материнське розуміння неповторності дитячої особистості. Головне завдання виховної системи вона вбачала у формуванні людського в дитині, створенні можливостей для виявлення її творчих сил, діяльного ставлення до життя. Її праця “Дошкільне виховання” стала першим українським підручником з дошкільної педагогіки (за основу було взято лекції, прочитані слухачкам Фребелівського педагогічного інституту в Києві).

Національний дитячий садок С. Русова розглядала як виховний заклад, у якому дитина прилучається до культури свого народу. Виховання “на рідному ґрунті” активізує “її творчу діяльність, розворушує її думки, її цікавість”. Тому навчання повинно здійснюватися рідною мовою: “Бо як узяти дитину 3—5 літ, то вона, звісно, знає, розуміє тільки ту мову, якою до неї балакає мати, яку вона повсякчас чує від перших хвилин свого життя навкруги себе. Тільки з цією мовою — з цими згуками, словами, виразами — в зв'язку й працює її душа, тільки до неї озивається, ледве ще розпочинаючи працювати, розум дитини”. Ці вимоги до виховання і навчання дошкільників, на думку Русової, повинні підсилюватися психологічними умовами, серед яких першорядною є вимога індивідуалізації виховних впливів, врахування того, “що найближче духовному складу” дитини.

Характерною ознакою гуманістичної педагогіки С Русової є толерантність і повага до світогляду кожного народу і кожної конкретної особистості. Метою виховання дітей дошкільного віку мають бути не знання, а збудження в дитині її духовних сил, розвиток пізнавальних здібностей, виховання почуттів. Крім рідної мови, важлива роль у цьому належить природознавству як засобу виховання духовності дитини з перших років життя. Допмагаючи вихователям, вона збирала вірші, народні казки, залучала до цієї роботи виховательок, слухачок курсів, писала оповідання про природу, в яких розповідь розгортається від особи дитини. Для навчання грамоти створила “Український буквар”.

Моральне виховання дошкільників Русова розглядала як гармонію індивідуальної волі і колективного порядку: “Українська дитина не дуже експансивна, вона занадто вразлива й часто-густо ховається від інших зі своїми переживаннями; до неї треба підходити з ласкою, привернути її до себе повагою до її індивідуальності, треба збудити її цікавість, тоді виявиться її талановита вдача й озветься глибока чулисть”. На таку працю здатні гуманістично налаштовані педагоги.

На початку XX ст. активізувався рух за об'єднання вчених, педагогів-практиків, які займалися вихованням дітей дошкільного віку: у 1901 р. було організовано Київське товариство сприяння вихованню і захисту дітей, у 1902 р. — Київське товариство народних дитячих садків, які на благодійних засадах здійснювали масштабну організаторську, науково-методичну, консультативну роботу.

У цей час розгорнула активну діяльність Наталія Лубенець (1877—1943), яка очолювала Київське товариство народних дитячих садків, видавала журнал “Дошкольное воспитание”, читала лекції у Фребелівському педагогічному інституті, працювала в Колегії дошкільного виховання при Департаменті народної освіти. Її праці “Педагогічна система Ф. Фребеля”, “Народний дитячий садок”, “Дошкільне

виховання і народна школа”, “Фребель і Монтессорі” містять цінні спостереження і міркування щодо виховання дітей у перші роки життя, організації педагогічного процесу в дошкільних закладах.

Завдяки діяльності благодійних товариств до 1917 р. у Києві працювало 11 народних дитячих садків, діяло також 13 приватних садків. Дошкільні заклади було відкрито у Житомирі, Севастополі, Харкові, Черкасах, Чернігові. Всього в Україні їх було 38. Зусиллями Товариства народних дитячих садків і Фребелівського товариства у Києві розпочато підготовку педагогічних кадрів для дошкільного виховання. У 1908 р. було засновано Фребелівський жіночий педагогічний інститут.

Значну роботу з розбудови суспільного дошкільного виховання було розгорнуто в Українській Народній Республіці (1917—1919). У серпні 1917 р. Центральна Рада утворила Генеральний секретаріат освіти (із січня 1918 р. — Міністерство народної освіти), у структурі якого був відділ позашкільної освіти і дошкільного виховання. Очолювала його автор концепції національних дитячих закладів в Україні С. Русова. За її участі тривала робота над підготовкою закону про загальність, обов’язковість, безкоштовність дошкільного виховання, підготовлено проект “Регламенту дитячих садків”. У 1919 р. було прийнято Закон “Про надання прав державної служби працівникам позашкільної освіти і дошкільного виховання”, впровадження якого мало залучити до справи дошкільного виховання кваліфікованих спеціалістів.

Зусилля науковців було зосереджено на конкретизації проблем дошкільного виховання у нових історичних умовах. У 1922 р. видрукувано пройняту ідеєю природовідповідності у вихованні книгу лектора Київського вищого інституту народної освіти Ольги Дорошенкової “Дитячий садок”, яку працівники дошкільних закладів використовували як методичний посібник.

Становленню суспільного дошкільного виховання на західноукраїнських землях у 20—30-ті роки ХХ ст. сприяли громадські товариства “Просвіта”, “Українська захоронка”, “Рідна школа” та ін. У великих містах Галичини в 30-ті роки працювало до 20 постійно діючих закладів — “захоронок”. У повітових містах і сільській місцевості влітку функціонували сезонні “діточні садки” для дітей віком 3—10 років. “Просвіта” організувала так звані “діточні пописи” — свята для дітей і їх батьків, свята матері. Зібрані на них кошти використовували на матеріальне забезпечення садків, утримання сиріт. Підготовку педагогічних кадрів здійснювали на педагогічних курсах коштом товариства “Рідна школа”. У 1929 р. при ньому було сформовано Комісію з дошкільного виховання і постійно діючі курси, на яких майбутні “садівнички” вивчали психологію дошкільного виховання, методику релігійного і фізичного виховання, гігієну, ручну працю. У 1938—1939 рр. вийшов друком перший у Західній Україні часопис “Українське дошкілля”, присвячений організаційним і методичним питанням виховання дітей дошкільного віку.

Особливо плідними для розвитку й утвердження гуманістичних ідей у сфері навчання і виховання були 20-ті роки ХХ ст., оскільки широкі кола наукової, педагогічної громадськості вбачали великі можливості щодо демократичного розвитку суспільства через оновлення освіти. Однак уже тоді в освітній політиці радянського уряду намітилася і постійно зміцнювалася тенденція уніфікації її змісту, а з утворенням СРСР вона набувала все більшої ідеологічної заангажованості.

На цей період припадають сподівання на розвиток власне української гуманістичної педагогіки і навчально-виховної практики. То був час сміливих, іноді надміру романтичних пошуків, радикальних заяв, цікавих спостережень та оригінальних узагальнень. Та з утвердженням нової влади соціально-політичний простір для розвитку національної виховної системи став неухильно звужуватися, його наповнювала класова, комуністична ідеологія. У цьому процесі багато вчених, практиків змушені були відмовитися від своїх поглядів, зупинити розпочату роботу, окремим із них довелося навіть емігрувати.

Ще однією особливістю було й те, що українська педагогічна думка розвивалася не на своїй онтологічній основі, а була складовою процесів у радянській педагогіці. В силу цього окремих учених, яких традиційно зараховують до представників російської педагогічної науки, певною мірою можна вважати й українськими, бо одні з них є вихідцями з України, інші немало попрацювали тут і зробили вагомий внесок в історію вітчизняної педагогічної справи.

Деякий час педагогічна теорія ще розвивалася на об’єктивних наукових засадах, на певній віддалі від політичних процесів. Про це свідчать проблеми, які вона порушувала. Наприклад, українсько-російський педагог, психолог П. Блонський переконував у своїх працях, що школа повинна вчити не теоретичних знань, а передусім життя, бути “яскраво гуманітарною, школою людяності у повному розумінні цього слова”, а вчитель — лише співробітником, помічником і керівником дитини в її роботі, не “звужуючи дійсність до учіння, а розширяючи учіння до життя”. Тому у процесі підготовки педагога необхідно зосереджуватися на задоволенні духовних потреб студентів, максимальному забезпеченні їх психолого-педагогічної компетентності. “Педагоги, — закликав П. Блонський, — перестаньте бути службовцями, думаючими про

інструкції згори, а станьте людьми, думаючими про дітей!” Блонський відомий як автор праці “Вступ у дошкільне виховання”, підручника з педології. Її засновники намагалися об’єднати дані різних наук у єдину науку про дитину, розглядаючи педагогіку як прикладну психологію. Педологи вважали, що наукові дослідження мають бути цілісними, починатися від народження дитини, враховувати єдність біологічних і соціальних факторів розвитку. Вони прагнули якнайглибше вивчити дитину, використовуючи різноманітні методи дослідження, аналізуючи психофізіологічні дані її розвитку, умови життя і виховання, доводили, що спільне завдання педагогіки і педології полягає у формуванні фізично і розумово здорової людини. Однак соціальні зміни у суспільстві, утвердження комуністичної ідеології призвели до того, що у 1936 р. цю науку було оголошено шкідливою.

Сповідуючи концепцію гуманістичного виховання, російський педагог Костянтин Вентцель (1857—1947) на передній план ставив виховання, а навчання розглядав як другорядний, підпорядкований елемент. Головну мету виховання він вбачав у “звільненні дитини і наданні вільній дитині усіх позитивних даних для розвитку її індивідуальності, її вільної особистості, для розкриття і найповнішого розгортання всіх дрімаючих у ній творчих сил життя”, а вихідним моментом — “розвиток волі шляхом вільної дії і шляхом самостійної творчості”. К. Вентцель обґрунтував новий напрям — “космічну педагогіку”, мета якої полягає у вихованні особистості, що усвідомлює себе Громадянином Всесвіту.

Український філософ і богослов, директор Київського Фребелівського інституту дошкільного виховання Василь Зеньковський (1881 — 1962) вказував на протиріччя між високими педагогічними деклараціями, офіційною шкільною політикою та сутністю так званого комуністичного виховання. Головним завданням виховання вважав звернення дитини до світу доброти і людяності, до духовного вдосконалення.

У 20—30-ті роки було немало спроб створити оригінальні системи дошкільного виховання за різноманітними авторськими моделями.

Один з авторів нової трудової школи, російський педагог Станіслав ІПацький (1878—1934) переконував, що дитяче життя повинно охоплювати фізичний розвиток і працю, мистецтво, гру, розумову і соціальну діяльність. На його думку, ефективна модель дошкільної освіти має переймати все найкраще із зарубіжного досвіду, але не повторювати його.

У цей час непоодинокими були спроби реалізувати теоретичні моделі на практиці. До таких спроб належать моделі дитячих садків. Дитячий садок за методом Єлизавети Тихеєвої (1867—1943) був заснований на системі комплексного підходу до вирішення завдань мовленнєвого, розумового і морального розвитку дітей. Вона розробила систему спеціальних розвивальних занять, дидактичний матеріал для розвитку органів чуття і мовлення дітей, оригінальні ігрові прийоми роботи вихователя.

Дитячий садок за методом Луїзи Шлегер (1863—1942) ґрунтувався на твердженні, що кожен вік має свої особливості розвитку, тому дошкільний заклад повинен створити такі умови, за яких дитина могла б нормально розвиватися фізично, розумово і морально, відчувати себе вільною, знаходити відгук своїм запитам та інтересам. Дитині передусім потрібна програма життя, а не програма занять.

На розвиток дошкільної педагогіки впливали дискусії на Всеросійських з’їздах працівників дошкільного виховання. Вони розгорталися навколо таких важливих проблем, як мета і місце дошкільного виховання у системі народної освіти; завдання розумового, морального, фізичного виховання дітей; роль гри, праці і навчання у розвитку дошкільника; програмне забезпечення виховання в дошкільних закладах тощо.

На першому з’їзді (1919) обговорювали проблеми соціального дошкільного виховання у зв’язку з новими формами суспільного життя, співвідношення цілеспрямованого і “вільного” виховання, типів дошкільних закладів. Багато прихильників стверджувало, що педагог повинен перебувати поза політикою; виховання має спиратися на “природу дитини”; суспільні дошкільні заклади повинні доповнювати сімейне виховання, а не підміняти його; здійснюючи дошкільне виховання, слід зберігати класичні цінності.

Однак на другому з’їзді (1921) було рішуче засуджено теорію та практику “вільного виховання”, розпочато перегляд виховної роботи дошкільних закладів на основі зв’язку із сучасністю й участі дітей у “будівництві нового життя”.

На третьому з’їзді (1924) основою роботи дошкільних закладів було проголошено соціальне середовище (праця, суспільство, природа); дискутувалося питання про співвідношення у вихованні дитячої праці та гри. Загалом, виховання пов’язувалося з працею та участю дітей, педагогів у житті суспільства.

Четвертий з’їзд працівників дошкільного виховання (1928) був зосереджений на проблемах дитячого садка, однак у визначенні змісту програми його діяльності припустилися серйозних помилок, зокрема перевищення віку дітей, а за основу було взято організаційні аспекти.

Певний вплив на дошкільну педагогіку мали педагогічні ідеї українського педагога, письменника Антона Макаренка (1888—1939), який вважав, що виховний процес має бути цілеспрямований, організований на науковій основі, реалізований чітко і грамотно за певною технологією. Виховну роботу А. Макаренко розглядав як окрему галузь педагогічної науки, яка відрізняється від методики викладання. Ним була створена теорія опосередкованого виховання особистості в колективі, стрижень якої — реалізація непрямого впливу на особистість. Завдяки цьому педагог може використати новий засіб виховання, згуртувавши групи в колектив. Популярною на той час була його “Книга для батьків”, у якій розкрито сутність, роль батьківського авторитету, специфічні засоби сімейного виховання.

Протягом 30—40-х років у колишньому СРСР було сформовано єдину систему народної освіти. Зростала кількість дошкільних закладів. Було затверджено Статут і програму дитячого садка (1934), а в 1938 р. запроваджено “Керівництво для вихователя дитячого садка”. Під час Другої світової війни розпочали роботу нові типи дошкільних закладів — дошкільні інтернати, санаторні дитячі садки. У 1947 р. Народний комісаріат освіти УРСР затвердив новий Статут дитячого садка. Організацію, утримання і керівництво дошкільними закладами здійснювали державні органи.

Над створенням програмно-методичних матеріалів для дошкільних закладів і над утіленням їх у життя працювали Юхим Аркін (1873—1948), Євгенія Фльоріна (1888— 1952), Юлія Фаусек (1863—1942), Ніна Сакуліна (1900— 1976), Олександра Усова (1898—1965).

Отже, у першій половині ХХ ст. було сформовано теоретичні, організаційні та методичні основи діяльності дошкільних закладів в Україні. Суспільне дошкільне виховання розглядалося як початкова ланка системи народної освіти, спрямована на всебічний і гармонійний розвиток дітей.

Розвиток вітчизняної дошкільної педагогіки у другій половині ХХ ст.

Подальший розвиток вітчизняної дошкільної педагогіки пов’язаний із широким використанням надбань психології, науковими дослідженнями та узагальненням педагогічного досвіду дошкільних закладів, створенням програм удосконалення методик у дошкільних закладах.

Істотний вплив на розвиток дошкільної педагогіки у цей період мали праці психологів Льва Виготського (1896— 1934), Олександра Запорожця (1905—1981), Г. Костюка, Дмитра Ніколенка (1899—1993), які зосереджувалися на особливостях розвитку дітей дошкільного віку та ролі виховання.

Вітчизняна дошкільна педагогіка розвивалася під впливом праць видатного педагога В. Сухомлинського, який дошкільне дитинство вважав періодом життя, що великою мірою визначає майбутнє людини. У процесі виховання дитини дошкільного віку педагог повинен бачити і відчувати дитячу душу. Адже кожна дитина — це “унікальний світ”, який потрібно зрозуміти, прийняти і знайти шляхи взаємодії з ним. Педагог не повинен подавати дітям “готові” істини, оскільки лише через усвідомлення дитиною краси і значення найближчого, найдорожчого, рідного, поступове розширення знань про навколишній світ, людей, про себе можна виховати людину і громадянина.

Розглядаючи педагогічні проблеми з дитиноцентричних позицій, вважаючи дитину найвищою соціальною цінністю, В. Сухомлинський важливу роль відводив особистості педагога, його вмінню бачити найцінніше, що є у світі — людину.

Здійснити такий підхід до виховання може педагог з багатим духовним світом, здатний особистісно зростати разом з дитиною.

Щоб підтримати дитину, педагог повинен відчувати у собі дитинство, розвивати здатність до розуміння дітей і всього, що з ними відбувається, мудро ставитися до їхніх вчинків, захищати дитину, не думати про неї погано, несправедливо і, найголовніше, не ламати індивідуальність дитини, а виправляти і спрямовувати її розвиток, пам’ятаючи, що вона знаходиться у стані самопізнання, самоствердження, самовиховання. Сухомлинський писав: “Я впевнений, що лише людяністю, ласкою, добротою, так, простою людською добротою можна виховати справжню людину”.

Визнання “рівноцінності” особистостей педагога і дитини в педагогіці передбачає гуманізацію системи навчання і виховання, емпатійне ставлення до дітей, уміння відчувати і розуміти їхній внутрішній світ, діяти на основі гуманістичних засобів і методів виховання.

У 1959 р. було створено новий тип дошкільного закладу — ясла-садок, що забезпечував виховання дитини від народження до 7-ми років. Відповідно до цього була розроблена нова єдина програма виховання дітей переддошкільного і дошкільного віку (1962).

У 1960 р. у системі Академії педагогічних наук СРСР було засновано Науково-дослідний інститут дошкільного виховання, який очолив український психолог О. Запорожець (1905—1981).

НДІ дошкільного виховання став центром полідисциплінарних досліджень проблем виховання, навчання, психічного, психофізіологічного і фізичного розвитку дитини. Тут було створено оригінальні наукові, методичні розробки, які отримали широке визнання не лише в країні, а й за кордоном.

У 60—80-ті роки в Україні постійно зростала кількість дошкільних закладів: у 1970 р. їх було 16,5 тис, 1987 р. — 23,1 тис, 1990 р. — 24 тис. У 1975 р. впроваджено нову “Програму та методичні настанови виховання дітей у дошкільних закладах”, яку в 1986 р. було змінено “Програмою навчання і виховання в дитячому садку”. Вітчизняні вчені активно працювали над проблемами психологічного розвитку, фізичного, розумового, морального, трудового, естетичного виховання дітей дошкільного віку. Значний внесок у розробку актуальних проблем дошкільної педагогіки зробила лабораторія дошкільного виховання Науково-дослідного інституту педагогіки України та кафедра дошкільної педагогіки Київського державного педагогічного інституту (нині Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова).

У 80-ті роки багато прихильників здобула ідея педагогіки співробітництва як прагнення педагога бути одним думцем дитини. Одним із лідерів цього напрямку був Шалва Амонашвілі. Педагоги-новатори кожен по своєму втілювали ідею педагогіки співробітництва, яка спонукала їх до співтворчості з дитиною у педагогічному процесі, орієнтувала на цілісний розвиток особистості дитини, на прийняття її такою, якою вона є, на творення її як вільної, розвинутої та освіченої людини.

На дошкільній педагогіці, яка завжди розвивалася в руслі загальних педагогічних напрямів, але завдяки специфічному об’єкту вивчення мала певну самостійність, менше позначилася криза школи й офіційної педагогічної науки в період соціально-економічного застою. Однак і її вразили зарегламентованість педагогічного процесу дошкільних закладів, ідеологізація виховання і навчання, формалізм в оцінці результатів навчально-виховної роботи.

На початку 90-х років ХХ ст. у системі дошкільної освіти відбулися значні зміни: скорочено кількість дошкільних закладів, засновано нові їх типи, розроблено альтернативні програми виховання дітей. Нові соціально-політичні реалії потребували внесення суттєвих коректив у концепцію дошкільного виховання в Україні, розгортання її на суверенному праві кожного народу дбати про своє майбутнє. Ця концепція передбачає:

- формування гармонійно розвинутої особистості, наділеної національною свідомістю, гідністю, прагненням зберегти і примножувати національну культуру;
- прищеплення загальнолюдських морально-етичних цінностей;
- незалежність навчально-виховного процесу від партійного, релігійного спрямування;
- гармонійне поєднання родинного і суспільного виховання;
- відповідність організації, структури і змісту виховної системи досягненням етнопедагогіки;
- збереження національної психології, генотипу нації;
- відродження національної культури;
- оволодіння рідною мовою;
- ознайомлення з історією рідного народу як джерелом духовності й мудрості;
- розкриття географічних особливостей як багатства рідного краю.

У цей час плідно розроблялися засади науково-методичного забезпечення педагогічного процесу в дитячому садку в нових умовах; вивчалися шляхи здійснення особистісно-орієнтованого підходу у вихованні, особливості розвитку в дитини духовності як домінуючого начала в структурі особистості, проблеми роботи з обдарованими дітьми; велися дослідження педагогічних умов повноцінного фізичного і психічного розвитку дитини в дошкільні роки.

Кінець ХХ — початок ХХІ ст. характеризується створенням новітніх концепцій дошкільного виховання — своєрідних орієнтирів для науковців і практиків у вивченні актуальних проблем розвитку особистості дитини.

Зарубіжні педагогічні концепції дошкільної освіти ХХ ст.

На початку ХХ ст. у всіх розвинутих країнах сформувалася система освіти, обов’язковою складовою якої була початкова ланка. Відповідно постало питання про підготовку дитини до школи. Одночасно з рухом за оновлення шкільного навчання розгорнувся рух за суспільну дошкільну освіту.

Очевидно, небезпідставно ХХ ст. символічно названо “століттям дитини”. Саме так називалася книга відомої шведської письменниці Елен Кей (1849—1926), у якій обґрунтовано ідею вільного виховання. Виступаючи за пріоритетність домашнього виховання, Е. Кей критикувала заорганізованість, надмірну регламентацію діяльності дітей у дитячих садках, наполягала на наданні дитині можливостей гратися за власним вибором, без чого неможливий розвиток інтересів і самостійності.

Розвинувся новий напрям психолого-педагогічної науки — експериментальна педагогіка, представники якої В.-А. Лай, Е. Мейман (Німеччина), А. Біне, С. Френе (Франція), Ж.-О. Декролі (Бельгія), Е. Клапаред (Швейцарія), Е.-Л. Торндайк (США) намагалися завдяки психологічним дослідженням якнайточніше визначити особливості педагогічного впливу. Експериментальна педагогіка намагається поєднати психологію, фізіологію та педагогіку, синтезуючи їх можливості, розробити індивідуальну програму виховання і навчання кожної дитини. Значну увагу було приділено пізнавальному розвитку дитини, діагностиці обдарованості, вихованню творчих здібностей. На підставі лабораторних досліджень прихильники експериментальної педагогіки провідним вважали принцип саморозвитку особистості дитини.

Ідею комплексного підходу до вивчення розвитку дитини, індивідуалізації навчання і виховання, удосконалення наукової, психологічної підготовки педагогів-практиків обґрунтував німецький представник експериментальної психології Ернст Мейман (1862—1915). Його співвітчизник Вільгельм-Август Лай (1862—1926) розглядав дитину як активний елемент соціального і біологічного середовищ, вважаючи, що її діяльність слід організовувати з огляду на психологічні та фізіологічні особливості, потреби, інтереси. Йому належить ідея створення, замість школи навчання, педагогіки дії, яка б вибудовувалася на єдності таких елементів навчання, як сприймання, розумове перетворення сприйнятого і зовнішні реакції-відповіді.

Французький учений Альфред Біне (1857—1911) критикував словесне навчання, вважаючи, що дитина має бути активним учасником процесу виховання. Йому належить одна з найпопулярніших систем тестів, розроблених з метою виявлення рівня розвитку інтелекту. Аналізуючи процес навчання, А. Біне виходив з того, що дитина добре засвоює те, що безпосередньо стосується її. На підставі вивчення особливостей малюка пропонував відносити його до рівня розвитку й навчати з тими дітьми, які мають подібні здібності.

Диференціацію навчання обстоював автор “функціональної педагогіки” Едуард Клапаред (1873—1940), зосереджуючи увагу педагогів на дитині, дитячій грі як засобі підвищення ефективності виховання, розвитку її інтересів і потреб.

Представник “реформаторської педагогіки” (“нового виховання”) американський філософ, психолог і педагог Джон Дьюї (1859—1952) центром усього вважав дитину. Тільки зростання та розвиток дитини, на його думку, можуть бути “мірилом” виховання. У початковій лабораторній школі Дьюї роботу було зосереджено на задоволенні потреб і розвитку здібностей дітей 4—5-ти років. Головними імпульсами природного розвитку дитини він вважав соціальний (бажання спілкуватися), конструктивний (прагнення до руху в грі), дослідницький (прагнення впізнавання і розуміння), експресивний (прагнення до самовираження). Тому навчання має бути максимально наближеним до життя і досвіду дітей. Оскільки малюкам властива неабияка активність, педагогіка повинна дбати про її спрямування.

Педагогіка Дьюї пов’язана з дією, покликаною сприяти розвитку людини, у чому він вбачав найвищу мету виховання. Своєю діяльністю людина пізнає світ; саме діяльність є джерелом знань, а тому сутність навчання полягає в реалізації положення “вчитись шляхом дії”. Будучи прихильником теорії вроджених здібностей, Дьюї так сформулював роль вихователя: “Дитина постійно діяльна і сама дає хід закладеним в ній здібностям. Роль вихователя зводиться до того, щоб дати правильний напрям її діяльності”. Це означає, що з педагогічного процесу слід усунути всі форми, методи і засоби прямого впливу на дітей.

У книзі “Моральні принципи виховання” Дьюї сформулював головні завдання допомоги дітям, які полягають у виробленні моральної поведінки, навчанні їх правильно обирати спосіб подолання складнощів, здобувати з будь-якої ситуації найбільшу користь для себе. Метою морального виховання вважав таких людей, які вміють спрямувати свою соціальну енергію на службу соціальним інтересам.

Цілісна психолого-педагогічна система індивідуального виховання дітей дошкільного віку була запропонована італійським педагогом Марією Монтессорі (1870—1952). Головними характеристиками цієї системи є особистісно-орієнтована мета (дитина — в центрі виховання), творчо-продуктивний зміст навчання, свобода у вихованні. Крім спостережень М. Монтессорі за дітьми, ця система увібрала в себе гуманістичні традиції Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Ф. Фребеля, які надавали особливої значущості вродженому потенціалу дитини та її здатності розвиватися в умовах свободи і любові. Своєрідність педагогічної філософії М. Монтессорі полягає в тому, що дитинство для неї є не просто періодом життя, а

іншим полюсом природи людини, тому дорослий залежить від дитини настільки, наскільки дитина залежить від нього. Мета виховання полягає у сприянні виявленню нових законів життя дитини.

Філософська концепція індивідуального виховання М. Монтесорі не тотожна філософії індивідуалізму, вона розкриває і закономірності формування вміння жити в суспільстві, що полягає у згуртуванні індивідів у соціальне ціле, розвитку духовної потреби у повазі індивідуальності і прав людей.

М. Монтесорі вважала, що в духовному розвитку дитини особливе значення мають універсальні (обов'язкові для всіх дітей) та індивідуальні за часом виникнення і тривалістю у кожної дитини сенситивні періоди. Дитина повинна не тільки жити, а й творити в собі людську особистість, адже в цьому полягає її індивідуальність. Цінність людини не в тому, як її виховали, а в тому, як вона себе виховує, і цього слід учитися змалку. Один із провідних принципів педагогіки М. Монтесорі — “Допоможи мені це зробити самому” — ілюструє те, що дорослий не вчить дитину, а допомагає їй пізнавати навколишній світ. Головною умовою при цьому є свобода і самостійність, оскільки несамотійна людина не може бути вільною.

Організація процесу самовиховання у системі Монтесорі передбачає опору на індивідуальність. Дитина є особистістю, яка розвивається, тому не слід мати ніяких упереджень щодо неї, оскільки у кожній дитині є невичерпні потенційні можливості. Педагог має аналізувати, на якій стадії розвитку перебуває дитина, прогнозувати найближчі та віддалені перспективи її становлення. Кожна людина має свої схильності, власне покликання. Саме вони, а також загальнолюдські якості повинні поступово розвиватися в дитині.

Стрижнем практичного методу М. Монтесорі є такі ідеї:

- свобода у вихованні;
- розвиток індивідуальності;
- визнання зовнішніх відчуттів основою вищих рівнів людського життя, що вимагає їх виховання в ранньому дитинстві.

Період дошкільного дитинства, на думку М. Монтесорі, є найсприятливішим для повноцінного розвитку під впливом навчання і виховання. Можливості дитини в навчанні безмежні, однак, маючи від народження певні задатки, вона може розвинути їх лише у правильно організованому середовищі і спілкуванні з дорослими. Дошкільник має багато специфічних якостей, які допомагають йому активно сприймати світ: підвищену здатність до сприймання, запам'ятовування, збереження інформації, впорядкування і творчого використання матеріалу.

Дитина може розкрити педагогу себе і розвинути свідоме самоуправління поведінкою, яке є основою відповідальності, але тільки в атмосфері особистісної свободи. Тому Монтесорі намагалася у своїй школі створити умови для розвитку свідомої самодисципліни дитини.

Головними умовами цього вона вважала усвідомлення дитиною свободи власних дій, невтручання в діяльність інших дітей, вправління в зміцненні волі, вільний вибір діяльності, відсутність надмірної опіки з боку дорослих. Індивідуальна відповідальність пов'язана з поведінкою у колективі, із взаєминами дітей, почуттям відповідальності за власну поведінку і правила колективної діяльності.

Монтесорі не лише обґрунтувала метод індивідуального виховання, а й розкрила закономірності вміння жити в суспільстві (“згуртування в соціальне ціле”). Досягти цього, за її переконаннями, можна через розвиток духовної потреби в повазі індивідуальності і прав людей, рівних собі. У цій справі особливо важливою є роль вихователя — дослідника, експериментатора, аналітика, організатора. М. Монтесорі стверджувала, що педагог має бути особистістю, яка постійно розвивається і прагне розкрити свій потенціал, володіє вмінням самодослідження і баченням дитини в розвитку. Тому в процесі підготовки вчителя важливо виховати в нього інтерес до людини, вміння бачити в кожній дитині неповторну й унікальну особистість, спостерігати за її розвитком. Учитель повинен навчитися підтримувати довірливий зв'язок з дитиною, а для цього він має бути привабливим і цікавим для вихованців. Узагальнену вимогу до особистісного і професійного рівня вихователя містить формула Монтесорі: бути “життєво важливою частиною світу дитини”.

Система практичної педагогіки М. Монтесорі заснована на методі індивідуального спостереження за дитиною і полягає в створенні для неї педагогічного “підготовленого середовища”, яке має живити її індивідуальний розвиток, задовольняти її потребу в саморозвитку і розкривати для дорослих її можливості. Важливим компонентом підготовленого середовища є дидактичний матеріал, розроблений педагогом з метою розвитку фізичних і психічних функцій дитини: інтелекту, волі, уваги, творчості, навчання письма та елементарної математики. Дидактичний (навчальний) матеріал допомагає впорядкувати попередньо набутий досвід і є засобом пізнання світу, усвідомлення його закономірностей. Різні його види відкривають дитині доступ до різних сфер культури людства. За його допомогою дитина сприймає інформацію про

навколишній світ органами зору, слуху, дотику тощо. Привабливість дидактичних матеріалів розвиває інтерес до них і дій з ними. Внаслідок цього дитина прагне до самостійної діяльності, потребуючи лише незначної допомоги, опосередкованого керівництва старших. За переконаннями М. Монтесорі, надзвичайно важливою є педагогічно раціональна методика використання дидактичного матеріалу.

Теорія і практика М. Монтесорі набули всесвітнього визнання завдяки цілісності психолого-педагогічного погляду на особистість, опорі на самостійність та індивідуальність дитини, вірі у величезні потенційні можливості її розвитку.

Міжнародне визнання отримала також наукова діяльність бельгійського педагога і лікаря Жана-Овіда Декролі (1871 — 1932). Він починав роботу з дітьми з вадами у розвитку, а згодом заснував школу для здорових дітей віком від 3 до 18 років, назвавши її “школою для життя, через життя”.

Головне покликання виховання Ж.-О. Декролі вбачав у моральному самовдосконаленні дитини, у навчанні і виховуванні якої рекомендував опиратися на її природу, орієнтуючись на вільну діяльність. Усе це дасть змогу дитині максимально виявити притаманні тільки їй нахили. Основою навчання, на його погляд, мають бути “центри інтересів”, що враховували б особливості сприймання і ступінь розвитку мислення дитини: “Найважливіше для дитини — це знати саму себе”. Пізнаючи себе, дитина з часом відчує потребу й у пізнанні навколишнього світу.

Ж.-О. Декролі засуджував роботу навчальних закладів, у яких не враховували дитячі пізнавальні інтереси, потреби, а викладали готові знання переважно через повідомлення педагога. На його думку, невід’ємним компонентом навчання має бути матеріал, який дає дитині навколишнє середовище: жива і нежива природа, школа, сім’я, суспільство. Цінність такого навчання полягає в тому, що воно одночасно наближає дітей до реалізації їхніх потреб і до основ наукових знань. Виходячи з інтересів дітей, він розробив систему самонавчання, в основі якої були ігри і карткові завдання.

Однак виховання, за твердженням Ж.-О. Декролі, не повинно обмежуватися інтересами дитини. Воно мусить розгортатися у двох проєкціях: “від дитини до світу — від світу до дитини”. Дитячий антропоцентризм (термін Ж.-О. Декролі) спонукає дитину насамперед знати все про себе: з чого складається її тіло, якими є призначення та дія різних органів, як вона спить, їсть, дихає, грається, працює, чому боїться або сердиться тощо. Тому пристосувати навчання до нахилів дитини вкрай важливо саме у ранньому і дошкільному віці, усунувши із середовища все, що не пов’язане з її життям.

У ХХ ст. сформувався міжнародний культурно-освітній рух — антропософія (грец. *anthropos* — людина, *sophia* — мудрість). Це різновид теософії (вчення про єдність людської душі з божеством і можливість безпосереднього спілкування з потойбічним світом), учення, що має на меті розкриття з допомогою спеціальних вправ прихованих можливостей людини, виховання у неї здатності до духовного споглядання, завдяки чому стають доступними для її сприйняття недосяжні речі.

На ідеях антропософії ґрунтувалася система виховання німецького педагога Рудольфа Штейнера (1861—1925), яку називають “вальдорфською антропософією”, “вальдорфською педагогікою”, оскільки Вальдорфські вільні школи були засновані Штейнером у Вальдорф-Асторії (поблизу німецького міста Штутгарта).

Штейнерівська педагогіка постала не як програма чи система методичних прийомів, а як педагогічний світогляд, що є результатом багаторічного практичного досвіду. Навчальні заклади, які сповідують її, постають як цілісний соціально-педагогічний організм, заснований на ідеї виховання людини як вільної особистості, котра бере активну участь у соціальному житті. Головним завданням виховання у них вважають розвиток у дитини здатності відчувати; вміння творчо ставитися до життя, пізнання природи, суспільства; вироблення художнього смаку. Тому підхід Р. Штейнера називають педагогікою росту, терапії дитини, гуманістичною або антропософічною. Науковою основою вальдорфської педагогіки є пізнання людини, стрижнем її — бачення людини як фізичної, душевної та духовної істоти. Провідні ідеї штейнерівської педагогіки (всєбічний розвиток дитини, зв’язок розвитку з соціальним середовищем, спільне емоційне життя дорослого і дитини) засновані на філософських засадах життя. Сам Р. Штейнер тлумачив антропософію як шлях пізнання, що може духовну сутність людини привести до духовного у Всесвіті. Це прагнення виникає в людині як потреба серця, усвідомлення своєї людяності. Адже людська істота, за його переконанням, має не лише видиме фізичне тіло, а й надчуттєві елементи (ефірне, астральне, “я” тіла). Новонароджена дитина є лише фізичним тілом, яке має в собі задатки людського. Людське у ній виховують методом наслідування. Особистість формує все, що оточує дитину: світ предметів і думок, вчинків, почуттів дорослих.

У період дошкільного дитинства (за Штейнером, від народження до зміни зубів) провідна роль у розвитку дитини належить нервово-сенсорній системі, яка забезпечує активне відображення і відтворення внутрішніх імпульсів з метою пристосування до навколишнього світу. Р. Штейнер порівнював дитину з окремим органом чуття, маючи на увазі її цілковиту відкритість навколишньому середовищу. Зважаючи на особливу відкритість дитини, її захопленість оточенням, Штейнер обґрунтував концепцію розвивального (формуючого або деформуючого) педагогічного середовища, яким є предметний і людський світи.

Головним завданням виховання він вважав допомогу дитині в її вільному самовизначенні. Виробництво, політика певною мірою впливають на особливості навчання і виховання, але вони не є вирішальними. Вони надають вихованню матеріал, обумовлюють певні його обмеження. Проте конкретні завдання виховання у кожному конкретному випадку залежать від розвитку дитини. Саме на її потреби повинен орієнтуватися педагог. На цій підставі вальдорфські школи називають “вільними”.

Послідовники Р. Штейнера розвинули його ідею про збереження цінності дитинства як важливого етапу життя, без якого людина просто не може реалізуватися як особистість. Вальдорфським дошкільним закладам, описаним Елізабет Грюнеліус, властиві спрямованість на процес розвитку дитини через її співпереживання і співпрацю з дорослими у всіх видах діяльності без будь-якого примусу. Особливого значення надавалось у цих закладах заняттям різними видами мистецтва, оскільки вважалось, що “художнє передуює інтелектуальному”. Важливим аспектом вальдорфської педагогіки є соціальне виховання, створення і розвиток різноманітних спільнот людей, жити в яких, вважав Р. Штейнер, дитину слід вчити змалку.

Відомий польський лікар, письменник, педагог, директор Будинку сиріт у Варшаві, автор книги “Як любити дітей” Януш Корчак (1878—1942) помилку виховання вбачав у неповазі до особистості, яка розвивається. Ставлення дорослих до дітей він називав “протекціонізмом”, свідченням якого є демонстративне заступництво, постійне бажання допомагати, спрямовувати, робити все за них. Те, що у Декларації про права людини називається правами, наголошував Я. Корчак, насправді є не правами, а обов’язками дорослих стосовно дітей. А одна з проблем дитинства полягає у тому, що головне право дитини (право на повагу) не передбачає можливість їй бути такою, якою вона хоче або може (право бути собою). Тому принципи гуманістичної педагогіки мають засновуватися на свободі і правах дитини.

Видатний французький педагог, автор оригінальної педагогічної технології, заснованої на ідеях гуманізму і самовідданої любові до дітей, Селестен Френе (1896—1966) стверджував, що у кожній дитині втілено більше істин, ніж у всіх педагогічних підручниках світу разом узятих. Його педагогіка вивершується на основі сформульованого “ядра цінностей”. Такими цінностями він вважав здоров’я дитини, визнання дитячого прагнення до максимального саморозвитку, створення сприятливого для розвитку дітей середовища, забезпечення “природного, живого і всебічного виховного процесу”. Вони визначають головну мету виховання: “максимальний розвиток особистості дитини в розумно організованому суспільстві, яке буде слугувати їй і якому вона сама буде слугувати”.

Основними засобами реалізації цієї мети С. Френе вважав природу, працю в школі-майстерні, розумову діяльність під час індивідуалізованих занять, художню творчість, власний досвід дитини, якого вона набуває у трудовій діяльності.

Однією з концептуальних засад педагогічної технології Френе є ідея про опори-бар’єри. Йдеться про те, що на життєвій дорозі дитини неминуче постає багато бар’єрів — сім’я, суспільство, вчитель, але ці “бар’єри” водночас дисциплінують, стримують, і за умов правильно організованої діяльності дитячого закладу стають “опорами” в її розвитку. Якщо традиційна школа такими опорами в кращому разі вважає вчителя і сім’ю, то Френе значно розширює їх перелік, зараховуючи до них нові, наприклад, індивідуальні плани роботи.

С. Френе визнавав необхідність ранньої соціалізації дитини (входження в суспільство, набуття соціального досвіду, опанування соціальних ролей) у дошкільних закладах, які є своєрідними “дитячими заповідниками”. З перших кроків життя дитини в її виховний простір слід включати природу (парки, сади, сільськогосподарські угіддя, “живі куточки” тощо). З 4-х років, на думку С. Френе, дитина виявляє жвавий інтерес до середовища як засобу організації власного життя, робить спробу підкорити його своїм інтересам. У цьому процесі природне середовище надає дитині необхідний для розвитку матеріал, а також забезпечує нормальні умови для її фізичного та емоційного вдосконалення.

Співтовариство дорослих і дітей, за переконаннями С. Френе, є джерелом виховання громадянина, який би усвідомлював свої права та обов’язки як активний діяч демократичного суспільства. Для цього школа

повинна раціонально організувати трудову діяльність, бути відкритою соціальному середовищу, тісно пов'язаною з ним.

Обґрунтувавши технологію створення гуманістичної і демократичної школи, С Френе популяризував її серед батьків, намагаючись зробити їх соратниками школи, розширити педагогічне співробітництво із сім'єю. У "Зверненні до батьків" він доводив значущість створення атмосфери свободи і співробітництва, оскільки "лише за допомогою свободи можна підготувати до свободи, лише за допомогою співробітництва можна підготувати до соціальної гармонії та співробітництва, лише за допомогою демократії можна підготувати до демократії". Нова школа, на його думку, має бути орієнтованою не на навчальні предмети і відповідні програми, а на дитину.

На початку ХХ ст. було зроблено спроби поставити в центр навчально-виховного процесу дитину, що спричинило так звану педоцентристську (надання статусу центру педагогічного процесу дитині) революцію в педагогіці. Саме у ХХ ст. у педагогіці Заходу, як ніколи раніше, гостро стояло питання про масову гуманізацію освіти. Сприятливе соціально-культурне і наукове тло стимулювало у цей період пошук нових шляхів і способів організації освіти, сприяло перегляду традиційних педагогічних ідей.

Актуальні проблеми дошкільної педагогіки

На рубежі другого і третього тисячоліть людство опинилося перед принципово новими цивілізаційними викликами, які потребують відповідних знань, внутрішньої готовності особистості, уміння адекватно оцінювати ситуацію і діяти. Одним із таких викликів є глобалізація (франц. global — загальний, всесвітній), яка виявляється у розширенні й поглибленні міжнародних зв'язків, взаємозалежності суб'єктів світового співтовариства, в наявності багатьох проблем, які вийшли за межі окремих держав і стосуються інтересів усього людства, в усвідомленні цілісності, єдності цивілізації. Це відкриває нові можливості для націй, держав, індивідів, водночас посилює і ризики, небезпеки. Такими небезпеками можуть бути масштабні екологічні катастрофи, обвали національних валют, міжнародний тероризм, згубні наслідки яких поширюються далеко за межі територій, на яких вони відбуваються.

Усе це пред'являє принципово нові вимоги до людини сучасного, як його називають — постіндустріального, інформаційного суспільства, що мусить обов'язково враховувати і педагогіка, в тому числі дошкільна. Безперечно, у цих умовах на передній план виступає необхідність гуманітаризації всіх сфер соціальної діяльності людини, розширення сфери реалізації культурно-історичних чинників.

Фахівці різних галузей сучасної науки пов'язують проблеми духовного прогресу людства з ученням академіка Володимира Вернадського (1863—1945) про ноосферу як "мірило уявлень людства про справедливість". Людську цивілізацію він охарактеризував як "величезну нову геологічну силу в історії людства", яка вирішує долю природи, всієї планети і свою долю завдяки звільненню людської думки від невиправданих соціальних обмежень. За його переконаннями, майбутнє людства пов'язане з інтегруванням соціально-культурного і природничо-наукового мислення, що є передумовою формування загального планетарного, космічного мислення, усвідомлення того, що неодмінною умовою виживання і прогресу людства є втілення ідеалу людини, якій притаманна духовність, усвідомлення своєї відповідальності, прагнення до досконалості.

Серед актуальних питань дошкільної педагогіки проблема екологічного виховання; виховання в дусі миру; організація вільної життєдіяльності дітей; запобігання негативізмів поведінки і виникнення шкідливих звичок; тендерний підхід та ін. Інтеграція дитини в суспільство, збереження її життя і здоров'я — ці проблеми визначальні у всіх сучасних цивілізованих державах Європи, Азії та Америки.

Згідно з Державною національною програмою "Освіта. Україна ХХІ століття" реформування має охоплювати комплексне вивчення проблем родинного і суспільного виховання в сучасних соціальних умовах; встановлення вікових нормативів фізичного, психічного та духовного розвитку дітей; створення організаційно-методичної служби сім'ї, оптимальних науково-методичних умов діяльності дошкільних закладів різних типів; оновлення змісту, форм і методів виховання і розвитку дітей.

Державна політика у цій сфері орієнтує на обов'язковість дошкільної освіти, гуманізацію педагогічного процесу, створення сприятливих умов для розвитку дітей, забезпечення єдності роботи батьків, дошкільного закладу, громадськості у їхньому вихованні, оновлення змісту підготовки педагогічних кадрів, удосконалення умов фінансування дошкільного виховання та управління.

З урахуванням сьогоденних реалій створено державний стандарт дошкільної освіти — Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, Коментар до нього, триває робота над науково-методичними засадами формування особистості дитини в дошкільні роки.

У цьому контексті розгортаються і наукові дослідження у галузі дошкільної педагогіки.

Погляд сучасної педагогічної науки спрямований передусім на проблеми: оптимізації засад науково-методичного забезпечення педагогічного процесу в дитячому садку, особистісно-орієнтованого підходу у вихованні, розвитку в дитини духовності як домінуючого начала в структурі особистості, роботи з обдарованими дітьми, дослідження педагогічних умов повноцінного фізичного і психічного розвитку дитини в дошкільні роки. Потребують вирішення проблеми компенсаторного виховання і навчання дітей, які мають вади розвитку.

Завдяки відкритості суспільства актуалізуються порівняльно-педагогічні дослідження, метою яких є вивчення зарубіжної педагогічної теорії і практики дошкільної освіти.

2.2. Сучасна система дошкільної освіти

Дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні — сукупності навчально-виховних закладів, призначених для цілеспрямованого навчання і виховання. Її функціонування регламентоване Конституцією України, законами України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про охорону дитинства”, Конвенцією ООН про права дитини.

Дошкільні заклади в системі національної освіти

Складовими системи освіти є дошкільна, початкова, загальна середня та вища освіта. У середині XIX ст. у більшості розвинутих країн було законодавчо закріплено обов'язковість початкової освіти. Нині все більше країн законодавчо визнають обов'язковість дошкільної освіти.

Дошкільна освіта сприяє реалізації прав дитини, закріплених законодавчими міжнародними документами, зокрема права на охорону здоров'я, права на освіту, права на участь в іграх, права на збереження своєї індивідуальності, права на захист від усіх форм фізичного, психічного насильства, приниження, зловживання, відсутності турботи чи недбалого і грубого поводження.

Принципи державної політики у галузі освіти відображені у Законі України “Про освіту” (1996), який проголошує освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства. Основними принципами освіти в Україні є:

- доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою;
- рівність умов кожної людини в реалізації її здібностей, таланту, у всебічному розвитку;
- гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей;
- органічний зв'язок зі світовою і національною історією, культурою, традиціями;
- незалежність від політичних партій, громадських і релігійних організацій;
- науковий, світський характер, інтеграція з наукою і виробництвом, взаємозв'язок з освітою інших країн;
- гнучкість і прогностичність, єдність і наступність;
- безперервність і різноманітність;
- поєднання державного управління і громадського самоврядування в освіті.

Закон “Про освіту” гласить, що “дошкільне виховання здійснюється у сім'ї, дошкільних дитячих закладах у взаємодії з сім'єю і має на меті забезпечення фізичного, психічного здоров'я дітей, їх повноцінний розвиток, набуття життєвого досвіду, вироблення умінь, навичок, необхідних для навчання в школі”.

Державна національна програма “Освіта. Україна XXI століття” орієнтує на взаємодію суспільного і родинного виховання дитини дошкільного віку: “Суспільне виховання покликане продовжувати повноцінний і всебічний розвиток дитини на засадах національної культури і духовності з урахуванням різноманітності національного складу та регіональних умов України. Воно доповнює родинне виховання і здійснюється у дошкільних закладах”.

Головними завданнями реформування дошкільного виховання на сучасному етапі є:

- створення належних соціально-економічних, морально-психологічних умов для повноцінного життя дитини, оптимального її розвитку й виховання, зміцнення здоров'я;
- піднесення пріоритету суспільного дошкільного виховання, розвиток мережі дошкільних виховних закладів з метою позитивних зрушень у демографічній ситуації;

- оновлення змісту, форм і методів дошкільного виховання відповідно до вікових особливостей дітей;
- розвиток у дитини духовності як домінуючого начала у структурі особистості;
- своєчасне виявлення ранньої обдарованості, забезпечення умов для розвитку талановитих дітей;
- дослідження динаміки стану здоров'я і психічного розвитку дошкільників;
- інтеграція родинного і суспільного дошкільного виховання;
- удосконалення навчально-виховного процесу в дошкільних виховних закладах з урахуванням особистісних якостей, стану здоров'я, природних задатків дитини.

Новий етап розвитку дошкільної освіти започаткований прийняттям Закону України "Про дошкільну освіту" (2001), який розглядає її як цілісний процес, спрямований на забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних і фізичних особливостей, культурних потреб, формування у дитини моральних норм, набуття нею життєвого досвіду.

Цим законом регламентовано такі аспекти функціонування системи дошкільної освіти:

- забезпечення права дитини на доступність і безоплатність здобуття дошкільної освіти;
- забезпечення необхідних умов функціонування і розвитку системи дошкільної освіти;
- визначення змісту дошкільної освіти;
- визначення органів управління дошкільною освітою та їх повноважень;
- формування прав і обов'язків учасників навчально-виховного процесу, встановлення відповідальності за порушення законодавства про дошкільну освіту;
- створення умов для благодійної діяльності у сфері дошкільної освіти.

Реалізація завдань дошкільної освіти здійснюється на основі відповідних принципів, які проголошують:

- доступність для кожного громадянина освітніх послуг, що надаються системою дошкільної освіти;
- рівність умов для різнобічного розвитку дитини;
- єдність розвитку, виховання, навчання й оздоровлення дітей;
- єдність виховних впливів сім'ї та дошкільного навчального закладу; наступність і перспективність між дошкільною і початковою освітою;
- світський характер дошкільної освіти;
- особистісно-орієнтований підхід до розвитку дитини;
- демократизація та гуманізація педагогічного процесу;
- відповідність змісту, рівня і обсягу дошкільної освіти особливостям розвитку та стану здоров'я дошкільника.

Дошкільна освіта здійснюється на основі різноманітних видів і форм: постійно діючих дошкільних закладів і закладів з неповним днем, прогулянкових, оздоровчих груп, закладів для дітей із проблемами розвитку тощо. Оновлення їх роботи на сучасному етапі пов'язане з гуманізацією всієї педагогічної сфери, створенням умов для розвитку особистості, індивідуальності кожної дитини; оптимізацією умов фінансування й управління; створенням служби соціального захисту дітей; поглибленням взаємозв'язків різних соціальних інститутів — сім'ї, дитячого садка, школи. Система дошкільної освіти орієнтується на максимальне використання досягнень етнопедагогіки і світової педагогічної думки.

З проголошенням незалежності України особливої актуальності набула проблема створення безперервної системи національного виховання, покликаної максимально задіяти інтелектуальний, духовно-творчий потенціал національних і загальнолюдських цінностей, забезпечити єдність, наступність і послідовність виховуючих впливів різних соціальних інститутів.

Функціонування безперервної системи національного виховання забезпечується на основі таких принципів:

- народність (передбачає національну спрямованість виховання, оволодіння рідною мовою, формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, прищеплення шанобливого ставлення до культурної спадщини, народних традицій і звичаїв, національно-етнічної обрядовості);
- культуровідповідність (забезпечує органічний зв'язок з історією народу, культурними і побутовими традиціями, народною творчістю, ремеслами і промислами; духовну єдність та спадкоємність поколінь);
- природовідповідність (враховує вікові й індивідуальні особливості дітей, їхні анатомічні, фізіологічні, психологічні, національні особливості);
- гуманізація (спрямована на створення умов для формування кращих якостей і здібностей дитини, джерел її життєвих сил; гуманні взаємини між вихователями і вихованцями; повагу до особистості вихованця, гідності; розуміння його запитів, інтересів; довір'я до нього; виховання гуманної особистості — щирої, людяної, доброзичливої, милосердної);

- демократизація (метою її є усунення авторитарного стилю виховання, співробітництво вихователів і вихованців, сприйняття особистості вихованця як вищої соціальної цінності, визнання його права на свободу, розвиток здібностей і виявлення індивідуальності, формування усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини, її громадянською відповідальністю);
- безперервність (полягає у досягненні цілісності й наступності у вихованні, перетворенні його на процес, що триває впродовж усього життя людини);
- етнізація (наповнення виховання національним змістом, спрямованим на формування самосвідомості громадянина, відтворення в дітях менталітету свого народу).

До головних завдань виховання дітей дошкільного віку, згідно з концепцією дошкільного виховання в Україні, належать:

- повноцінний і всебічний розвиток дітей на засадах національної культури і духовності;
- забезпечення фізичного та психічного здоров'я дітей, своєчасне виявлення тих, хто потребує поліпшення стану здоров'я;
- започаткування основ трудового виховання, екологічної культури, моральної орієнтації в національних і загальнолюдських цінностях, набуття життєвого досвіду; виховання поваги і любові до батьків, родини, Батьківщини, людей праці;
- створення сприятливих умов для розвитку моральної самооцінки, яка має відображати ставлення дитини до себе як суб'єкта гуманних, доброзичливих взаємин з оточуючими;
- прилучення дітей до народної культури, мистецтва, традицій, обрядів українського народу, виховання шанобливого ставлення до культурних надбань, звичаїв, традицій інших народів;
- своєчасне виявлення ранньої обдарованості, забезпечення умов для розвитку талановитих дітей;
- соціалізація дитячої особистості; організація спілкування як особливої діяльності, що допомагає дітям пізнати оточуючу дійсність, світ людських взаємин і себе;
- інтеграція родинного та суспільного дошкільного виховання на засадах народної педагогіки, національної культури, сучасних досягнень науки, надбань світового педагогічного досвіду;
- психологічна підготовка дітей до навчання у школі, оволодіння рідною мовою; забезпечення пізнавальної активності, творчих і художніх здібностей в ігровій та інших видах дитячої діяльності.

Над цими завданнями покликаний працювати національний дошкільний заклад (садок).

Національний дитячий садок — дошкільний заклад, який забезпечує трансляцію культури народу, сприяє етнізації особистості, засвоєнню духовних надбань нації.

Основою діяльності національного дитячого садка є етнопедагогіка, яка орієнтує на використання у вихованні рідної мови, усної народної творчості, народного мистецтва, звичаїв, обрядів, свят; ознайомлення дітей з рідним краєм, його природою, географією, історією, народною творчістю, традиціями, обрядами, оберегами, символами; включення дітей у спілкування з дорослими й однолітками; залучення їх до етичних бесід, народних ігор, свят, діяльності, пов'язаної з традиціями народу тощо. Освітня робота за напрямками “Родинно-побутова культура”, “Народний календар”, “Символи народу”, “Народні традиції, звичаї, обряди”, “Народне мистецтво”, “Народна медицина”, “Усна народна творчість” забезпечує практичну діяльність дітей.

У такому виховному закладі взаємини дітей і педагогів вибудовуються на засадах довіри до можливостей розвитку дитини як особистості, визнання її права на творчість, самостійного пошуку раціональних засобів, методів і прийомів виховання. Такі дошкільні заклади функціонують не як державні, а як родинно-громадські установи, в яких передбачена максимальна участь батьків, громадськості у вихованні дітей, творчий пошук педагогічного колективу, що сприяє оновленню дошкільної освіти на засадах демократизації та гуманізації.

Типи дошкільних закладів і їх функції

Згідно із Законом України “Про дошкільну освіту” систему дошкільної освіти утворюють дошкільні навчальні заклади незалежно від підпорядкування, типів і форм власності; наукові й методичні установи; органи управління освітою; освіта і виховання в сім'ї.

Дошкільний навчальний заклад — заклад освіти дітей від двох місяців до шести (семи) років, який здійснює догляд, оздоровлення, виховання і навчання дітей.

Завдання дошкільного навчального закладу передбачає реалізацію права дитини на здобуття дошкільної освіти, її фізичний, розумовий і духовний розвиток, соціальну адаптацію, готовність продовжувати освіту. Закон передбачає такі типи дошкільних навчальних закладів:

1. Дитячі ясла — для дітей віком від двох місяців до трьох років.
2. Дитячі садки — від трьох до шести (семи) років.
3. Дитячі ясла-садки — для дітей віком від двох місяців до шести (семи) років.
4. Дошкільні навчальні заклади сімейного типу. У них виховують дітей віком від двох місяців до шести (семи) років, які перебувають у родинних стосунках.
5. Дошкільні навчальні заклади (ясла-садки) комбінованого типу для дітей віком від двох місяців до шести (семи) років. У них функціонують групи загального розвитку, компенсуючого типу, сімейні, прогулянкові, з метою здійснення дошкільної освіти з урахуванням стану здоров'я, розумового, фізичного і психічного розвитку дітей.
6. Дошкільні навчальні заклади (дитячі будинки) інтернатного типу. Вони забезпечують розвиток, виховання, навчання та соціальну адаптацію дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського спілкування, дітей дошкільного і шкільного віку, які перебувають у родинних стосунках і утримуються за рахунок держави.
7. Спеціальні та санаторні дошкільні навчальні заклади компенсуючого типу для дітей віком від двох до семи (восьми) років. Призначені для виховання дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, тривалого лікування й реабілітації.
8. Центри розвитку дитини. Забезпечують фізичний, розумовий, психологічний розвиток і його корекцію, оздоровлення дітей, які відвідують інші навчальні заклади чи виховуються вдома.
9. Будинки дитини. Створені для медико-соціального захисту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, віком від народження до трьох років.
10. Дитячі будинки сімейного типу. У них виховують дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського спілкування, віком від двох до вісімнадцяти років.

Дошкільний навчальний заклад може належати до складу навчально-виховних комплексів: “дошкільний навчальний заклад — загальноосвітній навчальний заклад”, “загальноосвітній навчальний заклад — дошкільний навчальний заклад” — або до складу об'єднання з іншими навчальними закладами. Дошкільні групи можуть бути створені при загальноосвітніх школах, школах-інтернатах, санаторних школах. За формою власності дошкільні навчальні заклади можуть бути державними, комунальними, приватними.

Кожен дошкільний заклад має Статут, розроблений на основі керівних документів, затверджений засновником і радою дошкільного закладу та зареєстрований місцевими органами влади. Його завданнями є реалізація державної політики у сфері освіти; забезпечення фізичного і психічного здоров'я дітей відповідно до Базового компонента дошкільної освіти; розвиток їхніх творчих здібностей та інтересів; формування необхідних для навчання в школі умінь і навичок; допомога в корекції недоліків розвитку дитини.

Виховні групи у дошкільних навчальних закладах комплектують за віковими, сімейними, родинними ознаками.

За віковими ознаками формують:

- а) ясельні групи в дитячих яслах і дитячих яслах-садках, до яких належать:
 - перша група раннього віку — від двох місяців до року (до 10 осіб);
 - друга група раннього віку — від 1-го до 2-х років (до 15 осіб);
 - перша молодша група — від 2-х до 3-х років (до 15 осіб);
 - б) дошкільні групи в дитячих садках і яслах-садках. У їх складі діють:
 - друга молодша група — від 3-х до 4-х років (до 20 осіб);
 - середня група — від 4-х до 5-ти років (до 20 осіб);
 - старша група — від 5-ти до 6-ти років (до 20 осіб);
 - підготовча до школи група — від 6-ти до 7-ми років (до 20 осіб).
- Функціонують також різновікові групи з наповнюваністю до 15 осіб.

Дошкільні заклади працюють переважно 9—12 годин. З метою короткочасного перебування дітей у зв'язку з потребами батьків організують прогулянкові групи. В окремих дошкільних закладах діти перебувають цілодобово.

На дошкільний навчальний заклад покладено виконання таких завдань:

- забезпечення відповідності рівня дошкільної освіти вимогам Базового компонента дошкільної освіти;
- створення сприятливих умов розвитку, виховання та навчання дітей (режим роботи, умови фізичного розвитку і зміцнення здоров'я повинні відповідати санітарно-гігієнічним вимогам);
- формування у дітей гігієнічних навичок та основ здорового способу життя, привчання їх до безпечної поведінки;
- сприяння збереженню і зміцненню здоров'я, розумового, психологічного і фізичного розвитку дітей;
- здійснення соціально-педагогічного патронату, взаємодії із сім'єю, поширення психолого-педагогічних знань.

Для виконання цих завдань дошкільний заклад повинен забезпечити догляд, розвиток, виховання і навчання дітей. Догляд полягає у створенні в дитячому садку умов для охорони життя і здоров'я, дотриманні встановленого дошкільним закладом режиму, здійсненні санітарно-гігієнічних і оздоровчих процедур, організації харчування, побуту та ін. Розвиток — забезпечення умов для формування особистості дитини відповідно до її задатків, нахилів, індивідуальних психічних і фізичних особливостей, культурних потреб. Суттю виховання є забезпечення умов для формування у дітей загальнолюдських ідеалів та національних цінностей, моральних засад ставлення до навколишнього світу, людей, життя, до себе. Навчання здійснюється завдяки створенню умов для спеціально організованих педагогічних форм роботи з дітьми, різних видів їхньої самостійної діяльності щодо інтелектуального та особистісного розвитку.

Отже, дошкільні заклади, керуючись у своїй діяльності законодавчими актами у сфері освіти, науковими методиками, покликані забезпечити дитині захист її прав на охорону здоров'я, освіту, без чого неможливе щасливе дитинство.

Програми виховання і навчання дітей

Робота дитячого дошкільного закладу здійснюється на основі програми виховання і навчання — державного документа, який визначає цілі, завдання і зміст роботи з дітьми з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей. Науково, методично обґрунтована програма покликана синтезувати історичні надбання, нові досягнення теорії та практики дошкільної освіти, актуальні суспільні вимоги до неї, відповідати особливостям пізнавальної діяльності дітей, забезпечувати їхній гармонійний розвиток.

У сучасній Україні дошкільні заклади мають право самостійно обирати програму виховання дітей з комплексу варіантних програм, затверджених Міністерством освіти і науки України, а також розробляти і впроваджувати власні. В останні роки наукові колективи створили низку сучасних програм.

“Малюк”. Авторами її є науковці Інституту педагогіки, Інституту психології Академії педагогічних наук України, педагогічних університетів України. Ця програма затверджена колегією Міністерства освіти України у 1991 р. (друге видання — 1999 р.). Вона визначає завдання і зміст виховання і навчання дітей віком від двох до семи років. У ній вперше реалізовано принципи демократизації педагогічного процесу, гуманізації змісту і методів навчання і виховання дітей у дошкільному закладі. Орієнтує на розширення кола уявлень дітей про культурні традиції українського народу. Ознайомлення їх з навколишнім середовищем починається з найближчого, найріднішого оточення — сім'ї, рідного дому, села чи міста. Прилучення до загальнолюдських цінностей відбувається у процесі формування в дітей уявлень про батьків, рід, родовід.

Навчально-виховний матеріал систематизовано за віковими групами у розділах “Сенсорне виховання”, “Виховуємо здорову дитину”, “Гра”, “Дитина і навколишній світ”, “Рідна природа”, “Мовленнєве спілкування”, “Художня література”, “Цікава математика”, “Образотворче мистецтво”, “Конструювання”, “У світі музики”, “Праця”. Завдяки цьому вихователі мають змогу врахувати не тільки вік, а й рівень розвитку кожної дитини, щоб раціонально дозувати матеріал.

Розпочинається програма розділом “Психологічні характеристики дітей”, у якому проаналізовано їхні вікові особливості, націлено вихователів на вивчення та використання цих особливостей у педагогічному процесі. Останній розділ “Разом із сім'єю” передбачає напрями спільної діяльності педагогів і батьків, спрямованої на повноцінний розвиток особистості дитини. До програми розроблені відповідні методичні рекомендації (К., 1993).

“Дитина”. Створена у 1992 р. працівниками Київського міжрегіонального інституту вдосконалення вчителів ім. Б. Грінченка. Містить орієнтовний зміст виховання і навчання дітей віком від трьох до семи років, метою яких є становлення особистості дитини через розвиток її психічних процесів.

Програма спрямована на гуманізацію виховного процесу; узгодження колективних, групових та індивідуальних форм і методів роботи. Переважає орієнтація на індивідуальну роботу з дітьми в усіх вікових групах. При цьому враховуються висновки психологічної науки про роль різних видів діяльності та їх використання в роботі з дітьми різного віку, простежується зв'язок з традиціями народної педагогіки, фольклором, видами національного та світового мистецтва. Враховує вона і принципи інтеграції, системності, комплексності.

Відкривається програма розділом “Сім'я і дитячий садок”, у якому охарактеризовано специфіку і взаємозв'язок родинного і суспільного виховання. Матеріал викладено з урахуванням вікових особливостей дитини (розділи “Наші малята”, “Дослідники, чомусики”, “Наша старша група”, “Від гри до навчання”). Найтиповіші для кожної вікової групи психологічні причини труднощів і відповідні доцільні педагогічні впливи розглядаються у розділі “Діти, які потребують допомоги батьків та вихователів”.

“Дитина в дошкільні роки”. Розроблена в 1991 р. запорізькими науковцями і педагогами-практиками, адресована педагогам і батькам, є своєрідним керівництвом для них. Структурно матеріал її згрупований за розділами “Пізнай дитину”, “Здорова дитина — здорове суспільство”, “Цінності дошкільного дитинства та шляхи їх формування”, “Формування культури пізнання”, “Русійні сили розвитку дошкільника” та ін. “Додатки” містять орієнтовний практичний матеріал, а зміст — цікаві знахідки авторів.

Однією з головних умов виховання здорової дитини автори вважають врахування її індивідуальних особливостей: стану фізичного і психічного здоров'я, типу темпераменту, реакції серцево-судинної та дихальної систем, шкіри на повітря, воду, сонце; емоційного настрою; розвиненості опорно-рухового апарату; схильності до сприйняття впливів місяця, сонця.

“Українське дошкілля”. Створена колективом Львівського обласного інституту удосконалення вчителів на основі “Програми виховання та навчання в дитячому садку” (К., 1986) і досвіду роботи педагогів 30-х років ХХ ст. Програма охоплює навчання і виховання дітей від четвертого до сьомого року життя. Вона орієнтує на роботу з дітьми за такими тематичними підрозділами: побут, ігри, охорона здоров'я і фізичне виховання дітей, рідний край, розвиток мовлення, формування початкових математичних уявлень, естетичне виховання і художня творчість дітей, виховання основ культури поведінки і взаємин, праця. Особливо багата програма на історико-етнографічний матеріал, оскільки укладачі розглядали її як регіональну.

Завідуючі дитячими закладами Луганщини Лілія Блудова та Надія Дернович розробили оригінальні програми виховання дітей, апробовані в авторських дитячих садках.

“Створення умов природного розвитку дітей у системі дошкільного виховання”. Мета її полягає в розвитку вільної, творчої, духовної особистості. Природним вихованням автор (Л. Блудова) вважає розвиток дитини в природних умовах, її дбайливе ставлення до природи. Дитина має жити і вирости в атмосфері радості, активно пізнаючи світ, збагачуючись духовно. Допомогти їй у цьому зможе тільки гуманістично спрямований, з належним рівнем культури вихователів, а також дитячий садок, який повинен бути для неї домівкою. Програма пропонує оригінальну систему загартовувальних процедур, різноманітні форми роботи, спрямовані на інтелектуальний розвиток дитини.

“Ладки”. Програма орієнтує на системну роботу щодо формування гуманістично спрямованої активної особистості дитини у процесі різноманітної діяльності. Матеріал згруповано у два розділи — “Виховання і розвиток первинних потреб і формування матеріальної культури” та “Виховання і розвиток вищих потреб і формування духовної культури”. Автор — Н. Дернович.

У багатьох вітчизняних дошкільних закладах в організації навчально-виховного процесу використовують концептуальні підходи, окремі елементи, а то й цілі програми навчання і виховання, створені зарубіжними авторами, авторськими колективами.

“Радуга”. Створена в лабораторії дошкільної освіти Інституту загальної освіти Міністерства загальної і професійної освіти Росії. За змістом і структурою вона спирається на сім найважливіших видів діяльності й занять, у процесі яких здійснюється виховання і розвиток дитини: фізична культура (червоний колір), гра (оранжевий), зображувальна діяльність і ручна праця (жовтий), конструювання (зелений), заняття музичним і пластичним мистецтвом (блакитний), заняття з розвитку мовлення і ознайомлення з навколишнім світом (синій), математика (фіолетовий). Методологічно вона ґрунтується на визнанні провідної ролі діяльності у психічному розвитку дитини, необхідності створення спеціальних умов для її

самостійних, цілеспрямованих дій, постановки нових цілей, створення ігрової мотивації, мотивації спілкування та особистої зацікавленості.

“Розвиток”, “Обдарована дитина”. Ці програми зорієнтовані на своєчасне виявлення і спрямування розумових і художніх здібностей дітей, а також на розвиток специфічних видів діяльності, на пошук сфер, у яких їхній потенціал може розкритися найповніше. Автори програм — співробітники Інституту дошкільної освіти і сімейного виховання Російської Академії освіти.

“Витоки”. Розробляючи її, автори, співробітники Центру “Дошкільне дитинство” ім. О. В. Запорожця (Москва), опиралися на базові характеристики особистості дитини: компетентність (інтелектуальну, мовленнєву, соціальну, фізичну), креативність (здатність до творчого вирішення проблем), ініціативність, самостійність і відповідальність, довільність, свободу поведінки і безпеки, самосвідомість і самооцінку.

“Пралеска”. Запропонована білоруськими вченими. Спрямована на забезпечення фізичного і психічного здоров'я дітей, їхнього особистісного, емоційно-вольового, інтелектуального розвитку. Особливу роль відведено фізичній культурі, формуванню потреби у здоровому способі життя, вихованню ставлення до здоров'я як цінності. Сприятливе мікросередовище має забезпечити формування у вихованців дошкільного закладу почуття захищеності, довіри до людей, емоційного комфорту у взаєминах “дитина — дитина”, “дитина — педагог”.

“Крок за кроком”. Цю програму підготував Центр розвитку дитини Джорджтаунського університету (США), спираючись на такі концептуальні засади, як індивідуалізація, допомога дітям в утвердженні їх як особистостей та планування діяльності, організацію центрів активності, участь сім'ї у їх роботі. Дитина повинна вміти приймати зміни, бути ініціатором змін, критично мислити, здійснювати вибір, обґрунтовувати і розв'язувати проблеми, мати розвинену уяву, піклуватися про навколишнє середовище.

Багатоманітність підходів до виховання дітей дошкільного віку розкриває широкий простір для ініціативи дитячих дошкільних закладів, сприяє оптимізації їх системи, відповідає принципу демократизації системи дошкільної освіти, забезпечує вихователям право на творчість в організації педагогічного процесу, формує передумови для активного залучення до нього сім'ї, громадськості.

Підготовка педагогічних кадрів для системи дошкільної освіти

Ефективність роботи освітніх закладів залежить не лише від програм навчання і виховання, а й від особистості педагога, його взаємин з дітьми. Безперечно, кожен талановитий, висококваліфікований, вдумливий педагог поєднує у своїй практиці загальнотеоретичні досягнення педагогіки, власний досвід, особистісні переваги та особливості дітей, з якими він працює. Тому навіть найдосконаліша теорія не може дати вичерпної відповіді, яким бути педагогу, однак вона є основою, на яку мусить опиратися навіть найобдарованіший з них.

В етнопедагогіці мудрість народу у вихованні дітей зосереджена передусім у пестувальному мистецтві. Основні його фігури — пестунки — поєднували в собі душевну щедрість, відкритість, любов до дітей з неабияким умінням спілкуватися з ними, реагувати на їхні потреби. То були люди, які своє призначення вбачали в тому, щоб піднімати дітей, створити довкола сприятливу, насажену радістю й оптимізмом духовну атмосферу, виводити їх на дорогу життя. На це вони покладали свої душевні й інтелектуальні сили, свій непідробний педагогічний хист.

Очевидно, саме ці їхні якості мав на увазі дослідник народної педагогіки О. Духнович, стверджуючи, що людина, яка присвячує себе вихованню дітей, повинна “від природи на це бути обраною... Той, хто не має потрібних якостей, більше шкодить людському суспільству і громадянству, ніж приносить користі”.

Я.-А. Коменський порівнював педагога з архітектором, садівником, полководцем, скульптором. Нарівні з великою соціальною роллю він цінував гуманістичну спрямованість особистості педагога, який повинен бути керівником, другом своїх вихованців. Тому вихователь має бути наставником у всьому доброму.

За словами Ф. Фребеля, між вихователем і дитиною має бути внутрішнє єднання в настрої, житті, спільній діяльності, грі. Дитина розкриється, якщо з нею працюватиме митець педагогічної справи, а не ремісник.

Педагог, якому властиві негативні риси, не може добре виховати дітей, стверджував Л. Толстой. А в процесі виховання дітей педагог сам вдосконалюється.

Вплив особистості вихователя на молоду душу є тією виховною силою, яку неможливо замінити іншими педагогічними засобами, переконував К. Ушинський. Його послідовниця Є. Тихеева розвинула цю думку, відзначаючи, що виховують не словом, не мораллю, а прикладом. Несвідоме навіювання непомітно прищеплює дитині те, що вона бачить, свідком чого вона є. Це особливо важливо для виховательки

наймолодших дітей, яка сама повинна бути взірцем порядності, ретельності, ввічливості, терпіння, лагідності та любові.

С. Русова особливу роль відводила особистості, індивідуальності вихователів, їхній науковій освіті, широті світогляду, фаховій підготовці, без чого їм ніколи не стати “апостолами Правди і Науки”.

Підготовка педагогічних кадрів для дошкільного виховання пов’язана з іменем засновника дитячого садка Ф. Фребеля. Наприкінці XIX — на початку XX ст. у Москві, Санкт-Петербурзі діяли курси “фребелівок”, “садівниць” — так називалися перші фахівці в галузі дошкільної освіти.

Кадри для дошкільного виховання в Україні у 1907 р. почав готувати Фребелівський жіночий педагогічний інститут. У ньому викладали загальноосвітні, психолого-педагогічні дисципліни (теорію педагогіки, педагогічну психологію, історію педагогічних вчень, вступ до експериментальної дидактики, вчення про душу дитини, зарубіжні системи виховання та ін.). У цей час Київське товариство народних дитячих садків у школі нянь почало підготовку помічниць “садівниць”.

Розвиток суспільного дошкільного виховання у 20—30-ті роки XX ст. потребував великої кількості фахівців дошкільного виховання, підготовку яких здійснювала система середньої спеціальної педагогічної освіти. На сучасному етапі вихователів дошкільних закладів готують лише в системі вищої освіти. Дошкільна освіта потребує таких професій, як музичний керівник, методист, завідуючий дошкільним закладом, викладач педучилища і педколеджу, спеціаліст з управління освітою. Здобуття професії вихователя супроводжується фаховою підготовкою із психології, іноземних мов, зображувальної діяльності дітей, музики, фізичного виховання та ін.

Гнучкими є системи підготовки кадрів для дошкільних закладів за кордоном. У Японії дошкільні заклади виховують більше половини дітей. Висока якість виховної роботи забезпечується тим, що педагогів для них готують на педагогічних факультетах університетів, у педагогічних університетах (інститутах) і коледжах. Французьких педагогів готують спершу в університеті, згодом — у “нормальних школах”, які мають статус вузів професійного профілю. Навчальний план охоплює 4 блоки дисциплін: загальнопедагогічний; предметної підготовки, ознайомлення з новою технікою і технологією; підготовки до виховної та адміністративної роботи; елективні (за вибором) курси. Для того щоб працювати помічником вихователя, необхідно пройти дворічну педагогічну підготовку.

У США кожен штат має свої стандарти підготовки педагогічних кадрів. Фахівці з дошкільного виховання отримують загальну дворічну академічну підготовку, потім протягом двох—чотирьох років опановують дисципліни, які стосуються психічного і фізичного розвитку дитини. Випускники одержують ліцензійний сертифікат, високий бал якого дає змогу продовжити навчання ще протягом двох років у аспірантурі й здобути вчений ступінь магістра. Цілком реальне переведення найближчим часом підготовки вихователів дошкільних закладів на університетську базу.

Ідеї видатних педагогів стосовно особистості вихователя актуальні й сьогодні. Сучасний педагог має прагнути самовдосконалення у контексті ідей гуманізації виховання, повинен знати і вміти використовувати досягнення науки, формувати оригінальні методики навчання дітей, ефективно працювати з батьками, громадськістю. Запорукою успішної педагогічної діяльності вихователя є і його ерудованість, сучасний світогляд, об’єктивна самооцінка, педагогічний такт, високорозвинуті професійні якості, психолого-педагогічна освіченість, уміння працювати з дітьми. Хороший педагог, зауважував В. Сухомлинський, це насамперед людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі й прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що й вона сама була дитиною.

Педагогічна діяльність є динамічною системою, складовими якої є п’ять взаємопов’язаних компонентів:

- 1) гностичний — об’єднує здатність до аналізу, узагальнення, уміння формулювати стратегічні, тактичні й операційні завдання щодо виховання і навчання, виробляти стратегію їх вирішення, оцінювати проекти рішень і способи їх реалізації, знаходити продуктивніші шляхи;
- 2) проектувальний — передбачає формулювання системи цілей і завдань, планування власної діяльності і діяльності дітей;
- 3) конструктивний — пов’язаний із відбором та організацією навчального матеріалу;
- 4) організаторський — здатність здійснювати педагогічний процес, створювати розвивальне середовище для дитини;
- 5) комунікативний — уміння встановлювати і розвивати педагогічно доцільні взаємини з дітьми і їхніми батьками, колегами по роботі.

Отже, для успішної діяльності вихователь дошкільного закладу повинен оволодіти певною сукупністю знань, умінь, виховувати в собі позитивні особистісні якості. Єдність і взаємодія їх є передумовою ефективної реалізації професійних функцій вихователя дошкільного закладу, серед яких виокремлюють:

1. Догляд за дітьми. Полягає у забезпеченні життєдіяльності дітей на основі передових методик і технологій педагогічної діяльності; турботі про їхнє здоров'я; формуванні позитивних емоцій; створенні раціонального виховного середовища; наданні за необхідності першої медичної допомоги; проведенні загартовуючих та інших оздоровчих заходів; профілактиці порушень стану здоров'я дітей.
2. Гностично-дослідницька. Має на меті вивчення індивідуально-особистісних особливостей дітей; збір і аналіз фактів їхньої поведінки, встановлення причин і наслідків учинків вихованців; проектування розвитку особистості кожної дитини і дитячого колективу загалом; засвоєння передового досвіду, нових педагогічних технологій.
3. Виховна. Реалізується в розробленні та здійсненні змісту виховання і навчання, відборі нових форм і методів щодо формування у дитини ставлення до природи, навколишнього світу, інших людей і себе, інтересу та культури пізнання.
4. Конструкторсько-організаційна. Спрямована на організацію педагогічного процесу в дитячому садку; використання нових форм, які забезпечують ефективний розвиток дітей; моделювання і керівництво різними видами їхньої діяльності; педагогічне управління їхньою поведінкою й активністю.
5. Діагностична. Полягає у визначенні рівня розвитку дітей, стану педагогічного процесу, завдань освітньо-виховної роботи з дітьми і батьками, підсумків власної педагогічної роботи та їх відповідності вимогам часу; використанні коректуючих методик;
6. Координуюча. Забезпечує єдність роботи дитячого садка і сім'ї щодо створення повноцінного потенціалу виховного середовища, сприятливого для становлення самостійної, творчої особистості дитини; використання педагогічно доцільних форм роботи з батьками на основі диференційованого підходу до різних типів сім'ї.

Для успішного здійснення педагогічної діяльності вихователь повинен оволодіти знаннями з дошкільної педагогіки, дитячої психології, індивідуальних психологічних характеристик, вікової фізіології, дошкільної педіатрії та гігієни, правил охорони життя і зміцнення здоров'я дітей. Одночасно йому необхідно опанувати відомості, які на загальнотеоретичному рівні розкривають мету, завдання, принципи, зміст виховання і навчання дітей, а також оптимальні умови, форми, методи і засоби здійснення навчально-виховного процесу, організації ігор, інтелектуальної та фізичної праці, художньої творчості, облаштування простору життєдіяльності дітей.

Ці знання потрібні педагогу не як теоретичний багаж, а як основа необхідних у його діяльності практичних умінь:

- аналізувати програмну і методичну літературу, передовий педагогічний досвід;
- організувати і планувати розвиток дітей у різних видах діяльності (ігровій, навчальній, побутовій, трудовій, образотворчій, музичній та ін.);
- аналізувати педагогічні ситуації та явища, поведінку дітей і власні дії;
- діагностувати розвиток дітей, здійснювати на цій основі диференційоване навчання і виховання, об'єктивно оцінювати наслідки власної діяльності;
- виготовляти дидактичні посібники і використовувати їх з метою оптимізації різних форм навчально-виховного процесу;
- виховувати у дітей інтерес до духовних, історичних і культурно-національних цінностей народу;
- пропагувати педагогічні знання серед батьків і громадськості, залучати батьків до участі в роботі дошкільного закладу; ефективно використовувати спадщину народної і класичної педагогіки;
- взаємодіяти з помічником вихователя, музичним керівником, керівником фізичного виховання, методистом, завідувачем дошкільним закладом.

Важливе значення мають психотерапевтичні та психокорекційні вміння педагога щодо підтримки дитини у подоланні труднощів особистісного становлення, запобігання міжособистісним конфліктам, послаблення й нейтралізації психотравмуючих ситуацій.

Особистісно-орієнтована модель освіти пред'являє вихователю високі вимоги до його особистісного, професійного розвитку, комунікативних умінь і навичок, особливо до вміння бути активним учасником особистісно-орієнтованого спілкування. Для досягнення високих результатів у вихованні педагог повинен володіти певними особистісними якостями:

- здатність до рефлексії (усвідомлення суб'єктом того, як його сприймає суб'єкт по спілкуванню) і контролю результатів педагогічної діяльності, співробітництва з дитиною на засадах гуманізму, розвитку її особистості;
- здатність виявляти і враховувати інтереси дітей, їхнє право на повагу, емоційно і морально підтримувати їх, прагнення до емоційної близькості у спілкуванні з ними, уміння спрямовувати його на забезпечення психологічного комфорту і своєчасного розвитку особистості;
- постійна налаштованість на розширення знань, самонавчання і самовиховання для вдосконалення своєї педагогічної майстерності.

Нові реалії, орієнтація українського суспільства на демократичні принципи, реорганізація системи дошкільної освіти (зміна співвідношення родинного і суспільного дошкільного виховання, урізноманітнення його форм, багатоваріантність освітньо-виховних програм) зумовлюють необхідність змін і в системі підготовки фахівців дошкільної освіти. На це спрямована Державна національна програма "Освіта. Україна XXI століття". Вона передбачає перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, формування мережі вищих навчальних закладів, здатної за освітніми та кваліфікаційними рівнями, типами, формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняти інтереси особи, потреби кожного регіону і держави у педагогічних кадрах.

Структура підготовки фахівців з дошкільної освіти багаторівнева:

I рівень — молодший спеціаліст. Передбачає право після трьох років підготовки на базі повної середньої освіти у педучилищі працювати вихователем дитячого садка.

II рівень — бакалавр. Після чотирьох років підготовки у педагогічному коледжі, інституті, педуніверситеті випускник отримує спеціальність вихователя дошкільного виховного закладу.

III рівень — спеціаліст. Цей рівень кваліфікації забезпечується педагогічними інститутами та педагогічними університетами, випускники яких отримують дипломи вихователя дошкільного закладу з додатковою спеціалізацією (психолог, учитель іноземної мови, керівник художньої діяльності дітей, музичний керівник, інструктор з фізичної культури).

IV рівень — магістр. Підготовку фахівців цього рівня, які можуть працювати викладачами педагогіки і психології в педучилищі, педколеджі, педінституті, здійснюють педагогічні університети.

Освітньо-професійна підготовка у вищих навчальних закладах передбачає формування майбутнього педагога як людини, якій притаманні гуманність, духовність, творчість, яка володіє необхідними для роботи в дошкільному закладі професійними знаннями, уміннями і навичками. Зміст вузівської підготовки має відповідати таким вимогам:

- пріоритет національних і загальнолюдських духовних цінностей;
- органічний зв'язок спеціальних курсів з національною культурою, історією, традиціями українського народу;
- формування у студентів потреб і здібностей до пізнавальної творчості, критеріальних основ наукового світогляду, що забезпечує пріоритет людини та її цінностей;
- науковий і світський характер соціально-гуманітарних дисциплін, незалежність їх викладання від політичних партій, громадських і релігійних організацій;
- демократизм системи викладання дисциплін, свобода вибору студентами форм занять і навчальних курсів;
- безперервна система вищої педагогічної освіти: довузівської, вузівської, післявузівської.

Сучасні реалії орієнтують на спеціальну підготовку вихователя як гуманістично зорієнтованої особистості, здатної оперативно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, умов власної професійної діяльності, розробляти і впроваджувати нові технології у процес навчання і виховання.

Дошкільна освіта за кордоном

У багатьох країнах світу дошкільна освіта є первинною ланкою єдиної системи виховання і навчання. Нею опікуються місцеві органи влади, промислові та сільськогосподарські підприємства, релігійні та громадські організації, приватні особи. Як правило, у більшості країн функціонують стаціонарні та сезонні ясла, садки з різною тривалістю роботи, дошкільні відділення при початкових класах, материнські школи, майданчики. Виховна робота, метою якої є гармонійний розвиток дітей, формування навичок життя в суспільстві, здійснюється відповідно до програм виховання та навчання. У всіх країнах існують системи підготовки

педагогічних працівників (курси, середні спеціальні, вищі навчальні заклади). Кожна національна система дошкільної освіти має свої особливості та власний передовий досвід.

Болгарія. Систему суспільного дошкільного виховання в Болгарії було сформовано після Другої світової війни. До неї належать дитячі садки (повного дня, цілорічні, сезонні, цілодобові), ясла, ясла-садки з денним і напівденним перебуванням дітей (садки при школах). Дошкільні заклади відвідують майже всі діти. Існує державна програма виховання дітей дошкільного віку. Значну увагу в дошкільних закладах зосереджують на фізичному вихованні (спортивні свята, навчання плавання, загартування).

Для системи суспільного дошкільного виховання Болгарії характерні:

- широка мережа дошкільних закладів, наявність спеціальних норм їх проектування і будівництва;
- державний характер системи дошкільного виховання і підготовки педагогічних кадрів;
- визнання дошкільного виховання частиною системи народної освіти, її первинною ланкою;
- державна програма виховання дітей в дошкільних закладах.

На сучасному етапі триває реформування суспільного дошкільного виховання, як і всієї системи народної освіти.

Велика Британія. Тривалий час у Великобританії функціонували заклади суспільного догляду дітей із небагатих сімей. Нині вони трансформувалися в сучасні типи дошкільних закладів, які забезпечують диференційований підхід до виховання дітей. Формування і розвиток системи дошкільного виховання відбувалося під впливом ідей Ф. Фребеля, М. Монтесорі, Р. Штейнера, Ж. Піаже, Дж. Брунера.

Дошкільних закладів у країні недостатньо для забезпечення доглядом усіх дітей до вступу до школи, навчання в якій починається з 5-ти років. Основними їх типами є муніципальні та приватні денні ясла, ясельні школи, ясельні класи, ігрові групи, клуби матері і дитини, групи “можливостей”. За змістом роботи їх можна об’єднати в три групи:

- денні ясла, які забезпечують догляд за дітьми;
- ясельні класи і школи, що працюють як заклади інтелектуального розвитку дітей, підготовки їх до школи;
- ігрові групи, клуби матері та дитини, групи “можливостей”.

Муніципальні денні ясла відкривають місцеві органи влади для дітей віком від кількох місяців до 4-х — 5-ти років. Працюють вони протягом року з 8 до 18-ої години. Призначені для виховання дітей батьків з невисоким рівнем доходів.

Приватні денні ясла створюють різні приватні особи, організації, благодійні товариства, релігійні організації тощо. До них належать церковно-общинні денні ясла; ясла, які відкривають для дітей своїх працівників фабрики, компанії, корпорації, банки; комерційні ясла; кооперативні ясла; ясла психолого-педагогічного профілю при науково-дослідних центрах. Їх метою є надання матерям, які мають малих дітей, кількох годин вільного часу на день.

У країні є багато приватних вихователів, які за бажанням батьків працюють із дітьми віком від народження до 5-ти років протягом усього робочого дня.

Особливо популярні безкоштовні муніципальні ясельні школи і класи для дітей 3-х — 5-ти років. Переваги мають ясельні центри — своєрідні об’єднання денних і ясельних шкіл. Їх небагато. При початкових школах часто організують ясельні центри, які займаються розумовим, фізичним, моральним, естетичним, трудовим розвитком дітей, формуванням їхніх індивідуальностей. Організують їх батьки, як правило, ясельні центри забезпечують найвищий рівень всебічного виховання.

Найпоширенішим типом дошкільних закладів є ігрові групи, об’єднані в Асоціацію дошкільних ігрових груп. Фінансуються вони частково з державного бюджету, за рахунок благодійних внесків, а найбільше — батьками дітей. У них виховується до 70 відсотків дітей віком 2—3 років. Групи налічують від 6 до 40 дітей, працюють 2—3 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 на меті виховання дітей з відхиленнями в 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 протягом усього перебування дітей у групі, робота якої мало чим відрізняється від роботи ігрової групи.

Оскільки англійська система освіти передбачає отримання дозволу на прийом трьох-чотирьохрічних дітей до початкової школи, органи освіти організують підготовчі класи (групи) для п’ятирічних дітей.

Різноманітність типів дошкільних закладів і програм відображає особливість концепції дошкільного виховання у Великобританії: дитина є активним суб’єктом пізнання навколишнього середовища. Тому

виховання має на меті розвиток індивідуальності дитини, її самостійності в оволодінні різними видами діяльності. Програми виховання і навчання дітей спрямовані на цілісне бачення особистості дитини, орієнтують на використання мотиваційних чинників до навчання, розвиток ініціативи. У дошкільних закладах на одного дорослого припадає не більше трьох малюків і п'яти дітей від 3-х до 5-ти років. Для полегшення адаптації до дитячого садка дитина в перші дні відвідує його разом з мамою.

Данія. Найпоширенішими типами закладів суспільного дошкільного виховання Данії є денні ясла, садки, ясла-садки, ігрові майданчики та цілодобові дошкільні заклади, призначені для виховання і лікування дітей із проблемами фізичного та психічного розвитку, надання їм психолого-педагогічної допомоги і здійснення корекції вад. Педагогічний персонал отримує трирічну підготовку з психології, фізіології, педагогіки. Кожен п'ятий працівник датських дошкільних закладів є чоловіком.

У Данії знаходиться центр Міжнародної Монтессорі-асоціації.

Ізраїль. Дитячі садки в Ізраїлі перебувають на утриманні муніципалітетів, релігійних і жіночих організацій. Працюють цілодобово, за винятком невеликих канікул у серпні. Діють платні приватні садки і групи по 5—10 дітей раннього (з 3-х місяців) і дошкільного віку. Відкриття приватних дитячих садків дозволяється лише фахівцям з педагогічною освітою.

Як і муніципальні, приватні дитячі садки контролюються міністерством освіти. Усі діти обов'язково мають відвідувати старшу групу в дитячому садку, яка безплатно готує їх до школи. Вони опановують різні види художньої діяльності, слухають оповідання і казки, вчать читати і рахувати, працюють з комп'ютером, ознайомлюються з народними традиціями.

Китай. Дошкільні заклади в Китаї великі (270 вихованців і 60 педагогів та обслуговуючого персоналу). Групи нараховують 25—26 дітей переважно денного перебування, 5 % груп дошкільних закладів — цілодобові, з яких батьки забирають дітей у середу і суботу. Вихователі та їхні помічники мають бути різного віку, вміти чітко організувати поведінку дітей, не надавати багато часу на вільну діяльність, виховувати звичку до порядку, прищеплювати навички колективного життя, уникаючи покарань, виховувати працелюбність, наполегливість, відповідальність перед батьками, вихователями, однолітками, країною. Патріотичне виховання є основою навчально-виховного процесу. Значна увага приділяється розвитку музичних здібностей.

Німеччина. Традиції суспільного дошкільного виховання в Німеччині є одними з найдавніших. З 1957 р. діє закон про вільне відвідування дитячих садків, 20 % з яких утримує держава, 80 % належать церковним общинам, профспілкам, німецькому Червоному Хресту, службі молоді, іншим благодійним товариствам. Батьки оплачують 50 % утримання дітей, інші витрати відшкодовує власник дошкільного закладу.

У Німеччині існують такі типи дошкільних закладів:

- дитячі садки з повним або неповним днем, призначені для дітей 3-х — 6-ти років;
- одноступеневі дошкільні заклади (переважно для старших дошкільників);
- пришкільні групи (для п'ятирічних дітей);
- підготовчі класи основної школи. У них виховують і навчають п'ятирічних дітей;
- цілодобові інтернати для здорових дітей віком від 3-х до 6-ти років;
- інтернати для дітей із проблемами здоров'я і розвитку;
- материнські центри. У них матері разом з дітьми займаються цікавою і корисною діяльністю, спілкуються між собою та спеціалістами з педагогіки і психології.

Головні концептуальні засади виховання дітей реалізуються у дитячих садках вільного і відкритого типів. Найпоширеніший тип вільного дитячого садка — штейнерівські дитячі садки і дитячі садки Монтессорі.

Відкритий дитячий садок організовано на ситуативно-орієнтованій концепції дошкільного виховання, для якої характерні: відкрите планування з участю дітей; навчання на базі реальних життєвих зв'язків; єдність гри і навчання; різновікова організація життя та діяльності; зв'язок із громадськістю; співробітництво батьків і дошкільного закладу.

Вихователь повинен бути здатним до систематичних і тривалих спостережень, аналізу результатів педагогічної діяльності, прогнозування.

Республіка Польща. Систему дошкільного виховання у Польщі утворюють дитячі садки, ясла-садки з повним (міста) та неповним (сільська місцевість) днем перебування дітей. Діють також цілодобові двотижневі ясла-садки і тимчасові дитячі садки типу сімейних мікросадків, розташовані у квартирах багатоквартирних будинків.

США. На розвиток американської системи дошкільного виховання вплинула реалізація програми "Хад Старт" (1965), яка передбачала збільшення асигнувань на створення дошкільних закладів (передусім для

дітей із малозабезпечених сімей). Якщо у 1965 р. дитячі садки відвідували 10 % трьох-чотирьохрічних дітей, то у 1985 р. — 40 %, а 5—6-річних дітей — 96 %. Нині відвідування дошкільних навчальних закладів є нормою підготовки до школи.

Потреби сімей спричинилися до формування різноманітних типів закладів дошкільної освіти:

- групи дітей 4-х — 5-ти років при школах. Ці державні дитячі садки працюють 2—3 години зранку, дбаючи передусім про інтелектуальний розвиток дитини;
- школи-ясла для дітей раннього віку (з 3-х років). Окремі з них діють при наукових центрах і педагогічних коледжах, використовуючи програми розвиваючого навчання;
- приватні центри. Функціонують протягом дня переважно при підприємствах і організаціях для дітей робітників і службовців.

Кожен штат США має свої освітні стандарти, а кожен заклад працює за власною програмою.

У звичайних групах займається 1—2 дошкільнятків із проблемами розвитку. З ними працюють спеціальний педагог на основі індивідуальної програми і вихователь, чиї повноваження поширюються на всю групу. Неповноспроможні діти беруть участь у спільному житті групи, за необхідності їм надають відповідну допомогу. Спільна діяльність із здоровими дітьми має сприяти розвитку їхніх умінь. Як правило, це забезпечує позитивні результати як для неповноспроможних дітей, так і для здорових їхніх однолітків. Діти вчаться жити в інтегрованому суспільстві, з дитинства здобуваючи соціально-комунікативний досвід, виховуючи в собі милосердя і гуманність.

Концепція дошкільного виховання у США полягає у розвитку особистості дитини через набуття нею досвіду. Значна увага приділяється розвитку дитячої творчості та обдарованості. У процесі залучення до мистецтва у дітей розвивають здатність до спілкування.

Приміщення групової кімнати, як правило, поділене на зони (куточки) для організації різних видів діяльності: центр соціодрами (сюжетно-рольової гри), лялькового театру, мистецтва, кулінарії, науково-математичний центр, куточок будівництва і конструювання тощо. Це створює умови для самостійної роботи дітей за їхнім бажанням. Система дошкільного виховання вчить дитину бути вільною, незалежною особистістю. При цьому йдеться про рівність можливостей, а не рівність здібностей, що потребує створення у процесі навчання і виховання умов для врівноваження свободи і порядку, вимогливості й поблажливості щодо кожної дитини.

Туреччина. Певною мірою на дошкільне виховання впливають традиційні для ісламу цінності багатодітного родинного виховання та ролі жінки в сім'ї. У системі суспільної дошкільної освіти (ясла, приватні, фабричні, експериментальні дитячі садки) виховується 10 % дітей від народження до шести років. Однак її матеріальна, науково-методична бази потребують суттєвого поліпшення.

Мета і зміст дошкільної освіти відповідають загальному спрямуванню національної освіти: фізичний, розумовий, емоційний розвиток дітей; формування соціальних навичок поведінки; розвиток мовленнєвої компетенції; підготовка до навчання у школі.

Фінляндія. Дошкільні заклади у цій країні існують з 50-х років XIX ст. Певний час вони працювали за фребелівською системою. У пошуках раціональних моделей роботи дошкільних закладів апробуванню були піддані монтезорівська, американська, шведська системи.

У Фінляндії існують такі типи дошкільних закладів:

- народні дитячі садки. Вони виникли найдавніше, будучи покликаними допомагати у вихованні дітей сім'ям, у яких батьки працюють. Поширеними є денний догляд за дітьми у сім'ях, відкриті дитячі садки, пересувні дитячі садки (на зразок сезонних), дошкільні заклади для дітей із проблемами фізичного і психічного розвитку;
- сімейні дитячі садки. їх призначення полягає в організації сімейного догляду за дітьми. Вихователі повинні мати спеціальну підготовку;
- відкриті дитячі садки. Працюють за типом ігрових майданчиків, куди батьки приводять дітей для прогулянок, спільних ігор з однолітками;
- дошкільні дитячі будинки. Робота їх розгортається за принципом життя великої сім'ї.

Суспільне дошкільне виховання у Фінляндії здійснюється у тісному зв'язку із сім'єю. Кожна третя дитина до 3-х років і майже всі діти дошкільного віку (за рік до школи) виховуються у закладах системи дошкільної освіти. Батьки мають широкі можливості щодо безпосередньої участі у роботі дошкільних закладів. Кількість дітей у групах має чіткі обмеження: віком до року — не більше 6-ти осіб, від року до 2-х років — не більше 12-ти, після 3-х років — не більше 20-ти вихованців. Графік роботи педагогічного персоналу побудований так, щоб удень з дітьми працювали всі вихователі і няні. Заборонено продаж іграшок

військової тематики. У виховній роботі значну увагу приділяють проведенню свят: Дня ООН, Дня незалежності Фінляндії, Дня тата, Дня мами, Дня друга, Різдва, Пасхи, Дня фінської мови, Дня “Калевали” (карело-фінського національного епосу).

Вихователями можуть працювати особи, які здобули спеціалізовану вищу освіту.

Франція. За кількістю дітей, залучених до системи суспільного дошкільного виховання (історія сягає до 200 років), Франція посідає одне з перших місць у світі. Її дошкільна педагогіка увібрала кращі теорії виховання вітчизняних (П. Кергомар, С. Френе) і зарубіжних педагогів (М. Монтесорі, Ж.-О. Декролі, Ж. Піаже).

Основними типами дошкільних закладів, у яких виховують дітей від 2-х до 6-ти років, є материнські школи, класи для малят при початкових школах, дитячі садки.

Головною формою занять у материнській школі є гра. У 1975 р. у Франції було прийнято закон про школу, який передбачав заходи щодо забезпечення наступності між дошкільним вихованням і шкільним навчанням. Діє єдина, обов'язкова для всіх навчальних закладів державна освітня програма. Навчання дітей у материнській і початковій школах здійснює один педагог, що свідчить про тісний зв'язок між дошкільним і шкільним навчанням. Завдяки цьому в материнських школах і класах для малят при школах навчаються всі дошкільники 5—6-ти років, а молодші діти забезпечені дошкільними закладами на 75 %.

Загальною метою дошкільного виховання є розвиток фізичних, соціальних, поведінкових та інтелектуальних навичок, необхідних для формування уміння жити в сучасному суспільстві. Перевагу надають не накопиченню знань, а розвитку дитячої ініціативи, вихованню соціальної компетенції. Робота дошкільних закладів спрямована на те, щоб увести дитину в життя колективу, розвинути навички різних видів діяльності, сформувані прагнення до знань, навчити вибудовувати стосунки з іншими дітьми. Дошкільнята повинні набути відповідних моторних навичок, здобути певний рівень інтелектуального і мовленнєвого розвитку, оволодіти малюванням та іншими видами зображувальної діяльності.

Роль вихователя полягає у спрямуванні розвитку, створенні розвиваючого середовища, вивченні поведінки та психології дітей, організації їхнього дозвілля. Виховання найменших дітей має на меті розвиток ігрової діяльності, органів чуття, моторики. У роботі з 4—5-річними дітьми сенсорне виховання ускладнюється, для чого використовують різні види ручної праці (малювання на тканині, вітражі, виготовлення декорацій для інсценізацій тощо). У графіку занять багато часу відводиться фізкультурі, музиці. Діти шостого року життя готуються до шкільного навчання на обов'язкових для них заняттях з читання, письма, графіки, математики, однак розпорядок їх проведення визначається на основі вільного вибору дитини.

Чехія. У країні майже всі діти охоплені суспільним дошкільним вихованням. Перші дитячі садки були відкриті у 1832 р. (Прага), згодом створені материнські школи — народні дитячі садки. Крім них, функціонують ясла, дитячі садки з неповним днем, підготовчі класи при школах.

Педагогічні кадри для системи дошкільного навчання і виховання готують у вищих навчальних закладах. Часто їх керівники працюють вихователями груп дітей.

Подібна система дошкільного навчання і виховання функціонує і в Словаччині.

Швейцарія. Дошкільні заклади Швейцарії (дитячі садки або дитячі школи) призначені для виховання дітей 4—6-ти років. Крім державних, існує багато приватних дошкільних закладів, які протягом п'яти днів на тиждень працюють по кілька годин на день і розміщені переважно в одноповерхових котеджах з майданчиками для прогулянок і занять фізичною культурою. Історично склалися дві концепції виховання дітей дошкільного віку: у німецькій частині країни концепція заснована на ідеях Ф. Фребеля, у романській — женецького напрямку (Е. Клапаред, А. Фер'єр, Ж. Піаже) та монтезорівського типу. Німецькомовні і романомовні дитячі садки працюють за різними програмами. Швейцарські дошкільні заклади добре обладнані, в них багато дидактичного, ігрового матеріалу для занять і самостійної діяльності дітей.

Постійно триває пошук ефективних шляхів взаємодії дошкільних закладів і початкової школи, організуються комплекси “дитячий садок — школа” для охоплення дітей дошкільним вихованням і підготовки їх до школи.

Японія. Дошкільні заклади для дітей віком від народження до 6-ти років (ясла, дитячі садки, ясла-садки) перебувають у підпорядкуванні муніципалітетів, приватних організацій та осіб і працюють від 2—3-х до 10—12-ти годин на день. Існують також однорічні заклади для повноцінної підготовки дітей 5—6-ти років до школи. Крім муніципальних, усі дошкільні заклади платні й за бажанням батьків забезпечують програму індивідуального розвитку кожної дитини. Виховательками працюють переважно молоді неодружені жінки, які обов'язково повинні мати університетську освіту.

Японська система виховання зорієнтована на раннє виявлення задатків і природний розвиток здібностей. Групи у дитячих садках є досить чисельними — у середньому по 40 осіб. Виховне середовище дбайливо, зі смаком організоване. Дітей залучають до участі у створенні затишку і краси в помешканні: вони вирощують і оранжують квіти, конструюють, виготовляють панно і гобелени тощо. Участь дітей у художній праці є обов'язковою, оскільки, на думку японців, лише рукотворна краса підносить людину до філософського розуміння прекрасного як доцільності буття.

Завдання педагогів полягає і в тому, щоб навчити дітей спілкуватися, дбати, щоб кожна дитина відчувала комфорт, рівноправність, а група розвивалася на основі товаришування і співробітництва. Педагог не робить дітям зауважень.

Основою виховання є національні цінності японського народу, що виявляється навіть в організації індивідуального харчування. Стверджується, що доля людини залежить не так від обдарованості, як від терпіння, працездатності, посидючості, старанності. У зв'язку з цим важлива роль відводиться дотриманню режиму життя і діяльності (рано вставати, бути акуратним, багато працювати, правильно харчуватися, володіти формами ввічливості, вітання, вдячності). Схвалюються повага до старших, уміння розуміти іншу людину, підкорятися загальним правилам, бути толерантним. Дітям розкривають суть поняття "смерть", їх привчають до миролюбності.

У вихованні дітей тісно співпрацюють вихователі та батьки. Традиційними є відвідування дітей батьками, спортивні дні, дні спостережень, спільні занотовування цікавих думок педагогів і батьків про розвиток дитини, батьківські збори.

Багато дошкільних закладів опираються у своїй роботі на досвід відомого японського скрипаля і педагога Синїті Судзукі ("Система виховання таланту"), який вважав талант максимальним рівнем розвитку здібностей дитини, а вік до 6-ти років — періодом, коли вирішується її доля. Ранній розвиток музичних і мовленнєвих здібностей поступово стає системою цілісного розвитку особистості, а музика і рідна мова — провідними її засобами. Про популярність дитячих садків Судзукі свідчить те, що заяви про прийом дитини до них батьки подають за 3—4 роки до її народження. Сюди приймають дітей без будь-якої попередньої перевірки задатків. Вихователі працюють з різновіковими (від 3,5 до 5-ти років) групами дітей (до 60-ти осіб). Їхня роль полягає у створенні середовища для саморозвитку особистості дитини. Йдеться про розвиток пам'яті, сприймання (візуального, слухового, тактильного), комплексних видів художньої діяльності дітей. З двох років дитину вчать гри на скрипці, для чого компанія "Судзукі" виготовляє маленькі скрипки на 1/32 повного розміру. Виховання у цих садках має гуманістичний зміст (підкреслюється краса природи, мистецтва) і форму (дитину ні до чого не змушують, а створюють розвиваюче педагогічне середовище).

Проблемами розвитку дитячих талантів переймаються не лише педагоги і батьки. Відчутно впливають на функціонування системи дошкільних закладів Асоціація раннього розвитку, організація "Навчання талантів". Слова автора популярних праць про виховання здібностей у дітей, засновника фірми "Соні" Масари Ібуки про те, що основою розвитку розумових здібностей дитини є її особистий досвід пізнання у перші три роки життя, коли активно розвивається структура мозку, що жодна дитина не народжується геніальною або відсталою, кожна може вчитися добре — все залежить від методу навчання, який повинен бути гуманним і враховувати можливості, нахили та інтереси дитини, вичерпно і влучно характеризують особливості японської системи дошкільного виховання і навчання.

Якими б своєрідними, оригінальними не були національні системи освіти і виховання дітей дошкільного віку, всі вони мають у своїй основі універсальні засади і принципи, репрезентують єдину і цілісну систему дошкільного виховання і навчання як загальноцивілізаційний феномен.

Міжнародне співробітництво у галузі дошкільної освіти

Виховання дітей дошкільного віку — проблема, яка здавна турбує широкі кола міжнародної громадськості, породжує спроби (нерідко успішні) врегулювання питань захисту прав та інтересів дітей на міжнародному рівні авторитетними документами.

Міжнародний захист прав дітей — система взаємоузгоджених дій державних і неурядових міжнародних організацій, спрямованих на забезпечення прав дитини з метою формування гармонійно розвиненої особистості, сприяння їх закріпленню у національних законодавствах.

До цієї системи належать міжнародні угоди, конвенції, пакти, статuti та інші документи.

Першим міжнародним документом, який законодавчо закріпив права дитини, була Декларація прав дитини (1959), яка проголосила десять принципів, що гарантували права дітей: на ім'я, громадянство, любов, розуміння, матеріальне забезпечення, соціальний захист, освіту, фізичний, розумовий, моральний і духовний розвиток в умовах свободи.

У листопаді 1989 р. Генеральна Асамблея ООН прийняла Міжнародну конвенцію про права дитини, яку ратифікували багато країн світу. В Україні вона набула чинності 27 вересня 1991 р. Цю конвенцію називають Великою хартією вільностей для дітей. Вона складається з 54 статей, які охоплюють громадянсько-політичні, соціально-економічні й культурні права дітей від народження до повноліття. Стаття 6 Конвенції гласить: "Кожна дитина має право на життя". Це право, як і право на опіку, освіту, виховання, повинні забезпечити батьки, громадськість, держава. Наголошується, що дитина повинна бути повністю підготовленою до самостійного життя у суспільстві й вихованою в душі миру, гідності, свободи, рівності та солідарності. Основні права дитини повторюють права дорослого за Всесвітньою декларацією прав людини (повага права дитини на свободу думки, совісті та релігії, вільне висловлювання власної думки та ін.). Конвенція передбачає адміністративні, соціальні та просвітницькі заходи з метою захисту дитини від усіх форм фізичного, психічного насильств, зневаги, зловживання, відсутності опіки, недбалого і грубого поводження, експлуатації, в тому числі сексуальних зловживань з боку батьків, законних опікунів чи будь-якої іншої особи, яка піклується про дитину. Законодавчо закріплені також права дитини на відпочинок, участь в іграх і розважальних заходах, захист від економічної експлуатації. Вважаються неприпустимими способи поводження чи покарання, які принижують гідність дитини.

Відповідно до Конвенції було створено міжнародний механізм контролю — Комітет із прав дитини, уповноважений раз на п'ять років розглядати звіти держав про вжиті ними заходи щодо втілення і захисту прав дитини.

Різноманітні аспекти міжнародного співробітництва у сфері освіти дітей регулюють організації ООН: ЮНЕСКО — спеціалізована міжурядова міжнародна організація, створена для багатостороннього регулювання співробітництва держав з питань науки, культури й освіти; Дитячий фонд ООН — ЮНІСЕФ, який здійснює міжнародний захист прав дитини, готуючи декларації, резолюції, конвенції, які визначають міжнародні стандарти щодо прав дитини. До його компетенції належать формування спеціальних контрольних органів із захисту прав дитини, сприяння забезпеченню відповідності національних законодавств міжнародним зобов'язанням, надання міжнародної допомоги через дитячий фонд ООН.

У світі також діють міжнародні організації підтримки та регулювання міжнародного співробітництва з питань освіти дітей.

1. Всесвітня організація з дошкільного виховання (ОМЕР) — ініціатор заходів з розвитку дошкільної освіти та виховання дітей у душі миру.

2. IPA — Міжнародна асоціація захисту права дитини на гру — керує проведенням акцій у більш ніж сорока країнах світу. У 1987 р. визнана ООН "посланцем миру". Виступила з вимогою припинення виробництва і продажу "військових" іграшок та ігор із застосуванням насильства і розрухи.

3. ACEI — Міжнародна асоціація ранньої освіти.ї

4. IASCL — Міжнародна асоціація з вивчення мови дитини.

Значну роботу здійснюють міжнародні благодійні фонди. Одним з них є Міжнародний благодійний фонд ім. Г. Гмайнера, що забезпечує міжнародне співробітництво у сфері охорони дитинства. Герман Гмайнер є засновником дитячих будинків-сімей в Австрії, призначених для виховання дітей поза їхніми родинками. Сім'ї, яку очолює мати, державний педагог зі спеціальною підготовкою, надають будинок, державну допомогу. Сімейні дитячі будинки об'єднані у Гмайнерівські селища. Нині вони організовані в багатьох країнах світу.

Різноманітні міжнародні педагогічні центри вивчають, узагальнюють і координують роботу у сфері виховання і навчання: Інтернаціональне бюро виховання (Швейцарія), Міжнародний інститут педагогічних досліджень (Німеччина), Міжнародний педагогічний центр (Франція), Міжнародний інститут освіти (США), Товариство з порівняльної педагогіки (Англія), Міжнародна Монтессорі-Асоціація (Данія), Педагогічне товариство ім. Я. Корчака (Польща), Міжнародне товариство послідовників В. Сухомлинського (Німеччина), Асоціація В. Сухомлинського (Україна) та ін.

Міжнародне педагогічне співробітництво сприяє використанню загальносвітових тенденцій виховання дітей дошкільного віку в удосконаленні національних систем дошкільної освіти.

Запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте особливості розвитку вітчизняної системи суспільної дошкільної освіти. Якими є проблеми її розвитку на сучасному етапі?
2. Які напрями перебудови системи дошкільної освіти визначають державні документи, що регулюють діяльність системи народної освіти?
3. Проаналізуйте можливі шляхи удосконалення роботи дошкільних закладів з огляду на сучасні концепції виховання і розвитку дошкільників.
4. За якою з програм виховання дітей у дошкільних закладах ви хотіли б працювати? Свій вибір обґрунтуйте.
5. Хто з ваших педагогів найбільше вплинув на формування вашої особистості? Завдяки чому? Проаналізуйте рівень розвитку своїх якостей порівняно з якостями вашого педагога.
6. Чи може бажання дитини відвідувати (не відвідувати) дошкільний заклад бути пов'язане із ставленням до вихователя?
7. Прокоментуйте слова Л. Толстого “Виховання дітей є лише самовдосконалення, якому ніхто не допомагає стільки, як діти”. Які важливі висновки щодо взаємного впливу педагога і дитини можна зробити? Чого потрібно вчитися вихователю у дітей?
8. Зробіть порівняльний аналіз дошкільної освіти різних країн за схемою:
 - країна;
 - основні типи дошкільних закладів;
 - вік дітей і дошкільний заклад, який для них призначений;
 - засновники дошкільних закладів;
 - особливості роботи закладів кожного типу.
 У чому полягає зв'язок цих характеристик із загальною концепцією дошкільного виховання у країні?
9. Які складові частини систем суспільної дошкільної освіти інших країн світу ви залучили б до вітчизняної системи дошкільного виховання? Чому? Які для цього необхідні умови?
10. З досвідом дошкільного виховання якої країни ви хотіли б познайомитися? Вибір свій обґрунтуйте.
11. Чи може дошкільний заклад брати участь у контролі за дотриманням прав дитини? Положення яких документів дають йому це право?

Література

- Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! — М., 1983.
- Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н. П. Калениченко. — М., 1988.
- Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. — К., 1999.
- Буре Р. С, Островская Л. Ф. Воспитатель и дети. — М., 2003.
- Вплив педагогічної майстерності вихователя на формування особистості дитини. — К., 1988.
- Детский сад в Японии: Опыт развития детей в группе. — М., 1987.
- Декларация прав дитини. Прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1959 року.
- Державна національна програма “Освіта. Україна XXI століття” // Освіта. — 1993. — № 44—46.
- Дитина в дошкільні роки: Керівництво для вихователів і батьків. — Запоріжжя, 1991.
- Дитина: Орієнтовний зміст виховання і навчання дітей 3—7 років у дитячих закладах. — К., 1992.
- Дольто Ф. На стороне ребенка. — М., 1997.
- Конвенція ООН про права дитини.
- Концепція безперервної системи національного виховання. — К., 1994.
- Концепція дошкільного виховання в Україні. Проект. — К., 1993.
- Концепция дошкольного воспитания. — М., 1989.
- Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. — М., 1970.
- Левківський М. В. Історія педагогіки. — К., 2003.
- Масару И. После трех уже поздно. — М., 1991.
- Люблинская А. А., Кулачковская С. Е. Современный воспитатель. Какой он? — К., 1981.
- Малятко: Програма виховання дітей дошкільного віку. — К., 1999.
- Миנדлина Т. Дошкольное воспитание во Франции. — М., 1984.
- Неліна Т. Приватний садок в Австралії // Дошкільне виховання. — 1994. — № 4.
- Організаційно-педагогічні аспекти діяльності нових типів дошкільних закладів. — К., 1997.
- Про дошкільну освіту: Закон України. — К., 2001.

Парамонова Л. А., Протасова Е. Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: история и современность. — М., 2001.

Педагогічний пошук. — К., 1988.

Педагогика и народное образование за рубежом. — М., 1990.

Проскура О. С. С. Русова й концепція українського дитячого садка // Дошкільне виховання. — 1991. — № 10.

Радуга. Программа воспитания и обучения детей от 3 до 6 лет в детском саду. — М., 1991.

Розвиток освіти і педагогічної думки на Україні / За ред. М. Д. Ярмаченка. — К., 1991.

Русова С. Ф. Дошкільне виховання. — Катеринослав, 1918.

Современные образовательные программы для дошкольных учреждений / Под ред. Т. И. Ерофеевой. — М., 2000.

Сорокова М. Г. Современное дошкольное образование: США, Германия, Япония. — М., 1998.

Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: В 5 т. — Т. 3. — К., 1980.

Українське дошкілля: Програма виховання дітей у дитячому садку. — Львів, 1990.

Улюкаєва І. Початок відродження // Дошкільне виховання. — 1994. — № 1.

Финляндия: проблема сотрудничества детского сада и семьи // Дошкольное воспитание. — 1987. — № 2.

Ушинський К. Д. Про народність у громадянському вихованні // Вибрані твори: В 2 т. — Т. 1. — К., 1983.

3. Зміст і методи виховання дітей дошкільного віку

Теорія виховання дітей дошкільного віку забезпечує формування і розвиток особистості дитини відповідно до суспільних потреб. Вона конкретизується в теоріях фізичного, розумового, морального, трудового, естетичного виховання. Кожен із цих напрямів реалізовує особливі, властиві лише йому цілі й завдання, принципи, зміст, методи і форми роботи.

3.1. Мета і завдання виховання дітей дошкільного віку

Виховання як гуманітарна суспільна практика має певне спрямування, яке визначається його метою і конкретизується у завданнях. Мета виховання уособлює суспільний ідеал — уявлення про те, яка особистість відповідає вимогам суспільства. Актуальним для сучасного виховання є прилучення дітей до національних і загальнолюдських цінностей, захист інтересів і прав дитини як особистості, забезпечення умов для її індивідуального творчого розвитку.

Ідеал і мета виховання

Головною метою виховання є допомога кожному стати всебічно розвиненою, гармонійною особистістю. Такою вона мислиться з давніх часів, відколи люди стали перейматися проблемами виховання підростаючого покоління, турбуватися про своє майбутнє.

Одним із найголовніших завдань педагогічна наука вважає осмислення і конкретизацію цієї мети на кожному історичному етапі. Не менше зусиль вона спрямовує на аналіз відповідності загальній меті виховання конкретної педагогічної практики, інтерпретацію, поширення прогресивного досвіду.

Виховна мета кристалізується в надрах етнопедагогіки, яка зорієнтована на загальнолюдські й національні цінності. Відображаючи народну мудрість про виховання, етнопедагогіка вважає його метою досконалу особистість, визначальними рисами якої є працелюбність, людяність, вміння долати труднощі, доброта і любов до життя, що дається людині для добрих справ, саморозвитку і творчої самореалізації.

Народні уявлення про значення виховання підтверджені у наукових психолого-педагогічних дослідженнях. Так, на думку психолога Л. Виготського, виховання “розгортається як найширша у світі проблема — проблема життя та творчості”.

Етнопедагогіка стверджує, що у народній мудрості кожна людина постає як втілення духовно-моральних зв'язків принаймні трьох поколінь: минулого (дідів та їхніх батьків), сучасного (її батьки), майбутнього (онуків і їхніх дітей). Отже, за нормальних зв'язків між поколіннями людину пам'ятатимуть не менше трьохсот років. Людина має долати свій життєвий шлях у неперервному вихованні — “від колискової пісні до плачу-голосіння, від народження до смерті, від діда до онука”. Ідеали досконалої особистості в усіх народів ґрунтуються на загальнолюдських і національних цінностях, а також окреслюють і тендерні

чесноти: чоловік — сміливий, мужній, чесний, гордий, щедрий; жінка — розумниця і красуня, вірна, хороша мати, господиня.

Гуманістичний ідеал виховання як самовдосконалення обґрунтований у філософських працях Г. Сковороди. В одній із притч він розповідає про давнього мудреця Едипа, який, умираючи, заповідає синові: “Не будь нахабним і безсовісним, ступай тихенько, життя є небезпечний шлях; привчай себе задовольнятися з малого, не наслідуй тих, хто розтрачує серце по зовнішності. Вчися збирати розсіпані думки твої і повертати їх всередину себе. Щастя твоє всередині тебе, тут центр його закопаний: пізнавши себе, все пізнаєш. Не пізнавши себе, у пільмі ходитимеш і лякатимешся страху, де його не було. Пізнати себе повно, пізнатися й здружитися з собою — це є невід’ємний мир, істина щастя і мудрість досконала. Ах, якби я міг тепер закарбувати на твоєму серці пізнання самого себе!., але світло це осяває у пізньому віці, якщо хтось щасливий... Будь добрим до всіх. Не образиш і ворога свого, якщо хоч трохи намагатимешся себе пізнати...”.

Самопізнання і самовдосконалення пов’язане з духовністю особистості як спосіб її розбудови. Важливим компонентом структури особистості є ціннісні орієнтації, які регулюють, спрямовують, стимулюють поведінку і діяльність людини.

Цінність — значущість, яку люди надають явищам, речам і яка є основою ставлення до них.

Виражає цінність і ставлення людини до себе. Отже, система життєвих орієнтацій є сукупністю життєвих цінностей особистості, яка значною мірою визначає її життєвий шлях. Зважаючи на це, ідею виховання необхідно розглядати як процес розширення можливостей розвитку особистості, зорієнтованого на утвердження її як автора свого життя. Одним з підтверджень цієї точки зору є слова сучасного педагога-новатора Ш. Амонашвілі, який вважає істинно гуманною лише таку педагогіку, яка здатна залучити дитину до створення самої себе.

Мета виховання втілює у собі прагнення до гармонійного розвитку кращих якостей людської особистості. Таке розуміння мети єднає її з ідеалом виховання. У всі часи орієнтація на всебічний розвиток особистості мала непересічну цінність. Вона забезпечує від таких хибних підходів до трактування мети виховання, як ідеологізація (пріоритет класових інтересів) і технократизація (перевага раціонального над моральним у формулюванні мети виховання).

Мета виховання на різних етапах історичного розвитку відображає рівень педагогічної культури суспільства, інтереси та ідеали певних соціальних груп, узагальнює досвід сімейної та суспільної практики виховання. Обґрунтування виховної мети неможливе без аналізу і врахування особливостей соціально-економічного розвитку суспільства, стану теорії і практики виховання. У різні історичні періоди вона мала свої особливості, оскільки при обґрунтуванні її основним критерієм був ідеальний тип особистості, якого потребувало суспільство на конкретному етапі свого розвитку. Це визначає сутність різних виховних систем. Наприклад, Я.-А. Коменський вважав метою виховання формування людини, здатної “знати, діяти і говорити”, закликав “учити всіх всього”. Ж.-Ж. Руссо наголошував на необхідності забезпечити загальнолюдське, а не класове, професійне виховання. За Й.-Г. Песталоцці, загальна мета виховання полягає у виявленні в дітях справжньої людяності, якої можна досягти шляхом гармонійного розвитку всіх їхніх сил і здібностей. На думку Й. Гербарта, метою виховання є розвиток всебічних інтересів, гармонійне формування “добродесної людини”. У розвитку природних здібностей дітей убачав головну мету виховання Ф. Фребель. А педагогічна система М. Монтесорі ґрунтувалася на вихованні самостійної, незалежної творчої особистості з перших років її життя.

К. Ушинський наголошував, що мета виховання тісно пов’язана з культурою рідного народу, оскільки воно створене народом і засноване на народних засадах, має виховну силу, якої позбавлені системи, що ґрунтуються на абстрактних чи запозичених в інших народів ідеях: “...Основа виховання і мета його, а значить, і головний його напрям різні в кожного народу і визначаються народним характером”, тому “не можна запозичити чужого характеру і тієї системи, в якій виявляється характер”. На цій підставі він обґрунтував такі висновки:

- загальна система народного виховання для всіх народів неможлива ні на практиці, ні в теорії;
- кожен народ формує свою систему національного виховання, а тому запозичення одним народом у іншого виховних систем неможливе;
- досвід народів у вихованні є дорогоцінною спадщиною для всіх настільки, наскільки досвід всесвітньої історії належить усім народам. “Як не можна жити за зразком іншого народу, яким би принагідним цей

зразок не був, так не можна виховувати за чужою педагогічною системою, яка б вона не була струнка і добре обдумана. Кожний народ щодо цього повинен випробувати свої власні сили”.

У формуванні цілісної, самодостатньої, інтелектуально й духовно розвиненої особистості вбачала найголовніший сенс С. Русова. “Виховування мусить мати метою виробити людину з широким розумінням своїх громадських обов’язків, з незалежним, високорозвиненим розумом, братерським почуттям всіх людей, людину, здатну до роботи, таку людину, яка ніде, ні за яких обставин не загине морально і фізично й приведе в життя свою незалежну думку”.

У саморозкритті, самостворенні, самореалізації особистістю свого потенціалу вбачав головну мету вільного виховання К. Вентцель. Найважливіше для нього — створення “плану життя людини”, а не виконання навчального плану школи. “Весь процес навчання має бути організований так, щоб він мав характер досягнення дитиною самою собі поставлених цілей”.

В. Сухомлинський розумів ідеал виховання як головну працю душі дитини, спрямовану на засвоєння загальнолюдських цінностей. “Виховання полягає у тому, — писав він, — щоб вміло, розумно, мудро, тонко, сердечно доторкнутися до кожної з тисячі граней, знайти ту, котра, коли її, як діамант, шліфувати, засяє неповторним сяйвом людського таланту, а це сяйво принесе людині особисте щастя. Відкрити у кожній людині її, лише її неповторну грань — у цьому мистецтво виховання”. Цю ідею відстоював і австрійський психолог Віктор-Еміль Франкл, який доводив, що освіта повинна дати людині засоби для виявлення смислів.

Загальна мета виховання конкретизується в сучасних концепціях навчання і виховання. Згідно з Державною національною програмою “Освіта. Україна XXI століття” розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою: відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні. Тому необхідно створити в суспільстві атмосферу загальнодержавного, всенародного сприяння розвитку освіти, активізувати зусилля суспільства для виведення її на рівень досягнень сучасної цивілізації, залучити до її розвитку державні, громадські, приватні інституції, сім’ю, кожного громадянина. Важливо створити життєдайну систему безперервного навчання і виховання для забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального і культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

У сучасних концепціях визначено головну мету національного виховання в Україні: набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування у молоді особистісних рис громадянина Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури.

У Законі України “Про освіту” (стаття 26 “Дошкільне виховання”) йдеться про те, що “дошкільне виховання здійснюється у сім’ї, дошкільних дитячих закладах у взаємодії з сім’єю і має на меті забезпечення фізичного, психічного здоров’я дітей, їх повноцінний розвиток, набуття життєвого досвіду, вироблення умінь, навичок, необхідних для навчання в школі”. Сім’я зобов’язана сприяти здобуттю дитиною освіти у дошкільних та інших навчальних закладах або забезпечити дошкільну освіту в сім’ї відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти. Як зазначено у Державній національній програмі “Освіта. Україна XXI століття”, дошкільне виховання спрямовується на оволодіння рідною мовою в сім’ї та дошкільному закладі; забезпечення пізнавальної активності; розвиток творчих і художніх здібностей в ігровій та інших видах діяльності; виховання культури спілкування, поваги і любові до батьків, родини, Батьківщини; започаткування основ трудового виховання, екологічної культури, моральної орієнтації в національних і загальнолюдських цінностях. У ранньому дитинстві перші педагоги, батьки, покликані “створити умови для повноцінного фізичного та психічного становлення особистості, забезпечити дитині почуття захищеності, рівноваги, довіри, сформувати активне, зацікавлене ставлення до навколишнього світу”. Суспільне виховання разом із сімейним забезпечує повноцінний і всебічний розвиток дитини на засадах національної культури і духовності з урахуванням різноманітності національного складу та регіональних умов України.

Мета виховання є єдиною для всіх ланок системи освіти, що забезпечує повноцінний всебічний розвиток особистості від народження і протягом усього життя. Реалізація мети здійснюється відповідно до особливостей кожного вікового етапу з орієнтацією на наступність у вихованні повноцінної особистості.

Завдання виховання дітей дошкільного віку

Дошкільне дитинство — досить тривалий час розвитку дитини і неповторний за темпами. Завдання виховання на кожному етапі цього періоду мають свою специфіку. У немовлячому і ранньому дитинстві важливо формувати якості, які зумовлюють розвиток суто людських властивостей і здібностей (потреби у спілкуванні, прямоходінні, діях із предметами та ін.). Завдання виховання значно ускладнюється у дошкільному віці, коли формуються якості, що визначають подальший розвиток дитини.

Концепція дошкільного виховання в Україні передбачає широкі можливості для створення дошкільних закладів, які б якнайповніше використовували досягнення етнопедагогіки, світової педагогічної думки відповідно до реалій суспільного буття, виховних традицій народу, окреслюючи такі його завдання:

1. Пробудити в дитині духовне начало, розвинути його як домінуюче в структурі особистості.
2. Формувати особистість у контексті рідної культури, мови як емоційного природного середовища дитини, що відповідає її етнопсихології.
3. Відновити престиж української мови — материнської мови дітей, державної мови суверенної України, мови корінної нації як засобу соціалізації особистості.
4. Сформувати творчу індивідуальність, яка живе активно, цікаво, відповідно до вікових і фізіологічних потреб, готова фізично і психічно до подальших вимог сім'ї, школи, життя.
5. Прищеплювати дитині безкорисливість як вищу цінність культури, а також елементи економічної обізнаності, діловитості.

Вимоги суспільства до вихованості й навченості дошкільника, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті, сформульовані у Базовому компоненті дошкільної освіти, який репрезентує ступінь компетентності — комплекс особистісних якостей і властивостей, потреб і здібностей, елементарних теоретичних уявлень, що становлять систему знань дитини, життєво важливих практичних умінь, які гарантують здатність реалізувати можливості розвитку особистості.

Компетентність — це не лише поінформованість із різноманітних проблем, а й відповідна поведінка, яка ґрунтується на знаннях і чуттєвому досвіді. Компетентність передбачає інтелектуальну та поведінкову самостійність, ініціативу, творчість, незалежність, критичність, оптимізм, наполегливість, уміння доводити розпочате до кінця, брати на себе відповідальність за помилки. Дорослі мусять визнавати цю якість особливо важливою для особистісного становлення дитини, давати їй змогу виявляти самостійність, не караючи, не нав'язуючи готових рішень, не втручаючись у її діяльність, допомагаючи лише за об'єктивної необхідності.

Базовий компонент дошкільної освіти окреслює вимоги до її змісту, рівня та обсягу, які є основою оцінювання освітнього рівня дитини, узгоджують її інтереси й потреби суспільства щодо освіченості. Йдеться про формування певної життєвої позиції дошкільника, розвиток його елементарної життєвої компетентності.

Матеріал Базового компонента дошкільної освіти структуровано за сферами життєдіяльності, що відображає нові світоглядні підходи, досягнення сучасних природознавчих і людинознавчих наук. Його вимоги передбачають збагачення досвіду дитини, озброєння її навичками практичного життя, вдосконалення вміння спілкуватися з незнайомими людьми, гармонійно входити в нове оточення, вдаватися до асоціативних зв'язків, користуватися наявним досвідом, експериментувати, адекватно поводитися у незвичних життєвих обставинах.

Загалом, мета і завдання виховання дитини в сім'ї, дошкільних закладах полягають у формуванні її особистісної культури і компетентності. Конкретизує їх Концепція безперервної системи національного виховання, яка передбачає:

- повноцінний і всебічний розвиток дітей на засадах національної культури і духовності з урахуванням різноманітності національного складу та регіональних умов України;
- забезпечення фізичного і психічного здоров'я дітей, своєчасне виявлення тих, хто потребує корекції здоров'я; здійснення виховного процесу з урахуванням особистісних якостей, стану здоров'я, природних задатків дитини;
- розумовий розвиток дітей, розвиток пам'яті, уваги, мислення, уяви, допитливості, захопленість; оволодіння рідною мовою, прищеплення навичок культури спілкування;
- започаткування основ трудового виховання, екологічної культури, орієнтації в національних і загальнолюдських цінностях, набуття життєвого досвіду; виховання поваги і любові до батьків, родини, Батьківщини, людей праці; створення сприятливих умов для розвитку моральної самооцінки, яка має відображати ставлення дитини до себе як суб'єкта гуманних, доброзичливих взаємин з оточуючими;

- прилучення дітей до культури, мистецтва, традицій, обрядів українського народу, формування духовності, прищеплення шанобливого ставлення до культурних надбань, звичаїв, традицій інших народів; своєчасне виявлення ранньої обдарованості, забезпечення умов для розвитку талановитих дітей;
- соціалізацію особистості дитини, яка полягає в організації спілкування як особливого виду діяльності, що дає дитині змогу пізнавати дійсність, світ людських взаємин і саму себе не лише вербально, а й у процесі обміну емоціями й почуттями;
- інтеграцію родинного і суспільного дошкільного виховання на засадах народної педагогіки, національної культури, сучасних досягнень науки, надбань світового педагогічного досвіду;
- психологічну підготовку дітей до навчання у школі, забезпечення пізнавальної активності, розвитку творчих і художніх здібностей в ігровій та інших видах дитячої діяльності.

Закон України “Про дошкільну освіту” зосереджує увагу на таких завданнях дошкільної освіти:

- збереження і зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров’я дитини;
- виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу, цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточуючих і довкілля;
- формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду;
- виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти; забезпечення соціальної адаптації та готовності продовжувати освіту.

Детальною конкретизацією вимог Закону “Про дошкільну освіту” є Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні, який спрямовує на вирішення таких завдань:

- створення належних умов для реалізації дитиною свого природного потенціалу (фізичного, психологічного, соціального);
- формування механізмів саморозвитку дошкільника, розширення свідомості, сприяння його свідомому існуванню;
- розвиток базових якостей особистості;
- навчання жити у злагоді з довкіллям та собою, адекватно реагувати на події, оптимістично ставитися до життя, довіряти людському оточенню, відчувати себе захищеним, орієнтуватися в ньому;
- підтримка дитячої субкультури, збагачення дитячих видів діяльності;
- створення культурного середовища, сприяння становленню в дитини основ особистісної культури, залучення до світу національної та світової культур;
- вироблення оптимістичної гіпотези розвитку кожної конкретної дитини;
- опанування дошкільником навичками практичного життя;
- забезпечення гармонійного та особистісного розвитку, формування ціннісного ставлення до природи, культури, людей і до себе.

Отже, загальною метою виховання дітей дошкільного віку є всебічний розвиток дитини, формування базису її особистісної культури. Реалізується вона в єдності складових частин виховання дітей дошкільного віку.

3.2. Фізичне виховання дітей дошкільного віку

У дошкільному дитинстві закладаються основи здоров’я, виховуються основні риси особистості людини. Сім’я, дошкільні заклади мають створити сприятливі умови для оптимального фізичного розвитку дитини, отримання знань про людський організм, опанування санітарно-гігієнічних навичок. Дитина повинна поступово вчитися бути творцем досконалості свого тіла, здоров’я. Міцне здоров’я є запорукою розвитку дитини в інших особистісних аспектах. На цій особливості наголошує народна мудрість: “У здоровому тілі — здоровий дух”, — стверджували в античні часи; “Нема щастя без здоров’я”, — гласить українське прислів’я.

Фізичне виховання дітей дошкільного віку — систематичний вплив на організм дитини з метою його морфологічного і функціонального вдосконалення, зміцнення здоров’я, формування рухових навичок і фізичних якостей.

У перші шість-сім років фізичне виховання є основою всебічного розвитку дитини.

Система дошкільних установ має широкі й різноманітні можливості для забезпечення реалізації таких завдань фізичного виховання дошкільників:

- зміцнення здоров'я;
- забезпечення гармонійного розвитку організму;
- розвиток рухових умінь, навичок і фізичних якостей (сили, спритності, витривалості, гнучкості тощо);
- підвищення фізичної та розумової працездатності;
- загартування організму;
- прищеплення культурно-гігієнічних навичок, формування уявлень про здоровий спосіб життя;
- виховання потреби у заняттях фізичною культурою і спортом.

Фізичний розвиток у дошкільному віці є особливо стрімким. З огляду на це фізичне виховання має бути своєчасним, методично правильно організованим.

Фізичний розвиток і фізичне виховання

Фізичне здоров'я є головною умовою духовного і морального здоров'я дитини. У період дошкільного дитинства закладається фундамент здоров'я, формуються життєво необхідні рухові навички, вміння, розвиваються важливі фізичні якості, що свідчить про необхідність правильного фізичного виховання, яке має сприяти оздоровленню і повноцінному розвитку дитини.

Фізичний розвиток — процес зміни морфологічних і функціональних ознак організму, основою якого є біологічні процеси, зумовлені спадковими генетичними факторами, умовами зовнішнього середовища і вихованням.

Показниками фізичного розвитку є:

- антропометричні та біометричні дані: зріст, маса тіла, життєва ємкість легень, об'єм грудної клітки;
- розвиток основних рухів (ходьби, бігу, стрибків, метання, лазіння та ін.);
- рівень фізичних якостей (швидкості, спритності, сили, витривалості, гнучкості);
- рівень показників формування постави (вигинів хребта, відстані між кутами лопаток та ін.).

Ріст і розвиток дитини — не тотожні процеси: ріст — це збільшення розмірів тіла та окремих його частин, а розвиток — диференціювання тканин і органів. Дитина росте і розвивається нерівномірно. В періоди сповільнення темпів росту інтенсивніше відбуваються процеси диференціювання тканин і формоутворення, а в періоди інтенсивного росту дещо сповільнюються темпи розвитку. Однак процеси розвитку і росту взаємопов'язані та неперервні. Їх черговість і послідовність значною мірою визначають вікові особливості дітей.

Протягом першого року життя дитини процеси росту переважають над процесами диференціювання. Особливо важливим є період новонародженості (перші 2—2,5 місяці життя), коли організм пристосовується до позаутробних умов існування: встановлюються легеневе дихання, постійний кровообіг, самостійне травлення та інші життєво необхідні процеси. Від того, наскільки швидко відбудеться процес адаптації, залежить ступінь фізіологічної повноцінності та розвитку дитини в наступні періоди. Протягом першого року життя довжина тіла дитини збільшується на 24,3—25,4 см, маса — на 6950—7300 г, протягом другого року вона виростає відповідно на 10—15 см і 2,5—3 кг. Далі темпи росту стабілізуються: щорічно маса тіла збільшується на 1,5—2 кг, а зріст — на 4—5 см.

У період раннього дитинства швидко розвиваються рухові можливості, координація, зростає м'язова сила. Диференціювання центральної і периферичної нервових систем зумовлює розвиток мовлення, емоцій тощо. У дошкільному віці темпи росту знижуються і відбувається інтенсивний розвиток фізичної сили, спритності рухів. Параметри фізичного росту і розвитку дітей не є незмінними. За останні 20—30 років простежується явище акселерації — прискореного розвитку і збільшення антропометричних показників. Маса новонароджених дітей тепер на 100—133 г більша, а до підліткового віку діти стають на 15—20 см вищими, ніж їхні однолітки 100 років тому. Маса 6-річних дітей збільшилася за останні 75 років на 500 г, зріст — на 1,5 см, а однорічних дітей — відповідно на 1,5—2 кг і на 5 см. На думку вчених, це спричинене різними факторами зовнішнього середовища, зокрема впливом сонячної радіації, електромагнітних коливань, урбанізацією, зміною харчування тощо. Іноді акселерацію пояснюють зміною генетичного коду людей унаслідок шлюбних зв'язків між представниками різних рас і материків.

Людський організм є цілісною біосоціальною системою, що існує в єдності з навколишнім середовищем і регулюється центральною нервовою системою. У процесі фізичного розвитку постійно взаємодіють чинники спадковості та середовища, визначаючи особливості організму. За вченням російських фізіологів

Івана Сеченова (1829— 1905) та Івана Павлова (1849— 1936), зовнішнє середовище впливає на розвиток вроджених даних організму, регулює його функціональні можливості. Взаємодія чинників спадковості й середовища обумовлює особливості будови тіла, вищої нервової діяльності, здібностей дитини.

Організм може існувати й успішно функціонувати лише тоді, коли перебуває у рівновазі з навколишнім середовищем, під впливом якого йому доводиться змінювати фізіологічні функції, тобто виявляти реактивність.

Реактивність організму — здатність організму змінювати фізіологічні функції під впливом зовнішнього середовища.

У повсякденному житті реактивність організму виявляє себе через своєрідні захисні реакції, які протидіють шкідливим впливам навколишньої дійсності, допомагають йому якнайкраще пристосуватися до зовнішнього середовища.

Дитина приходить у світ з певними вродженими задатками і можливостями, а її повноцінний фізичний і психічний розвиток потребує з перших днів життя виховного впливу, спрямованого на формування особистості в єдності фізичних і психічних проявів. Інтенсивний ріст і розвиток організму дитини дошкільного віку та властива йому висока реактивність вимагають особливих професійних умінь і старань педагогів. Висока пластичність нервової системи дає змогу систематично впливати на організм дитини, розвивати вроджені задатки, створювати необхідні умови для розвитку нових якостей організму.

Фізичний розвиток дитини пов'язаний також із режимом рухової активності, яка є біологічною потребою організму і може бути задоволена в процесі фізичного виховання. Відомий французький лікар XVII ст. Тіссо стверджував, що “рухи за своєю дією можуть замінити будь-які ліки, однак усі лікувальні засоби світу не спроможні замінити дії руху”. В дошкільному віці рухова діяльність дитини є одним зі стимулів розвитку всіх функцій організму, вдосконалення резервних можливостей його фізіологічних систем.

Попри швидкий ріст і розвиток, органи і системи дитини дошкільного віку перебувають на стадії становлення і розвитку, а захисні сили організму є тим слабшими, чим менша дитина. Це вимагає постійної уваги до своєчасного розвитку кісткової системи і всього опорно-рухового апарату, формування правильної постави, а також правильного розвитку нервової і серцево-судинної систем, органів дихання. Уміло організована педагогом рухова діяльність є передумовою удосконалення функцій усіх систем, адже, як стверджувала російський гігієніст і педагог Лідія Чулицька (1870— 1938), рухи є фундаментом розвитку дитини.

Отже, фізичне виховання сприяє повноцінному фізичному розвитку дитини, підвищенню рівня функціональних та адаптаційних можливостей організму.

Фізичне виховання пов'язане з іншими виховними аспектами, оскільки, як зауважував В. Сухомлинський, турбота про здоров'я дитини є не просто комплексом санітарно-гігієнічних норм і правил, а передусім турботою про гармонійну повноту всіх її фізичних і духовних сил.

Стан здоров'я дитини є передумовою її успіху в будь-якій діяльності, адже повноцінний фізичний розвиток забезпечує загальну високу працездатність організму. Рухова діяльність сприяє розвитку системи аналізаторів, активізує роботу органів чуття, прискорює розвиток мовлення, допомагає формуванню розумових дій. Дитина вправляється у пізнанні навколишнього світу, у неї розвиваються просторові уявлення, розширюється кругозір. Заняття фізичною культурою і спортом загартовують її волю, активізують емоційну сферу.

Правильна організація фізичного виховання дітей сприяє пробудженню у них інтересу до рухової активності взагалі, а також до конкретних видів фізичних вправ. Розвиток інтересу до рухів відбувається на основі життєвої потреби дитини бути сильною, сміливою, спритною.

Засвоюючи правила гігієни, дитина набуває навичок культури поведінки, а організація фізкультурних занять з яскравим інвентарем, іграшками, у відповідному одязі розвиває естетичні почуття.

Рухова діяльність у процесі фізичного виховання готує дитину до трудової діяльності. На фізкультурних заняттях, під час ранкової гімнастики виховується дисциплінованість, виробляється прагнення досягти успіху, наполегливість. Успішна рухова діяльність у колективі однолітків, позитивна оцінка зусиль дитини дорослими, самоаналіз якості виконання вправ, радість співучасті у рухливих іграх — усе це сприяє розвитку емоційно-почуттєвої сфери.

Здорова, фізично розвинена дитина, як правило, вірить у свої сили, бадьора, життєрадісна, повноцінніше опановує принципи шляхетної поведінки у взаємодії з однолітками і дорослими, дбає про гармонійність свого буття, уважна до інших людей.

Розвиток теорії фізичного виховання

Фізичне виховання історично є однією з перших педагогічних проблем. Необхідність фізичних вправ для зміцнення здоров'я і загартування організму дитини відзначали Сократ, Платон, Арістотель. Зокрема, Платон стверджував, що "гімнастика є цілюща частина медицини". Вже у перших педагогічних системах було обґрунтовано роль фізичного розвитку як необхідної умови і результату правильного виховання.

Я.-А. Коменський вважав турботу про здоров'я дитини найпершим обов'язком матері, яка поруч із повноцінним харчуванням має забезпечувати умови для рухової активності дитини вже з перших днів життя. Для зміцнення здоров'я та фізичного розвитку дітей рекомендував правильно підібрані і дозовані фізичні вправи.

Догляд за тілом, турбота про зміцнення здоров'я необхідні для виховання гідної людини, вважав Дж. Локк, який започаткував введення обов'язкового фізичного виховання в англійських навчальних закладах у формі рухливих ігор та спортивних вправ.

Ж.-Ж. Руссо підтримував вимогу Я.-А. Коменського стосовно обов'язкового годування немовляти материнським молоком, а час від народження до двох років життя вважав найважливішим для фізичного виховання. Особливу увагу приділяв дитячим рухливим іграм та фізичним вправам на свіжому повітрі. Для того щоб розвинути розум дитини, щоб вона була мудрою і розсудливою, вважав Руссо, потрібно зміцнювати її тіло, зробити її здоровою.

Й.Т. Песталоцці у книзі "Елементарна гімнастика" охарактеризував типи вправ залежно від рухливості суглобів, за анатомічною класифікацією: вправи для голови, ніг, рук, тулуба. Ці вправи він розглядав як "підготовчий засіб" ефективного фізичного розвитку дітей, за допомогою якого можна забезпечити навчання більш складних рухів, спортивних вправ тощо.

Зв'язок фізичного і розумового виховання відзначав Г. Сковорода: фізичне виховання має зміцнити дітей "таким чином, що допоможе краще пізнати науки".

К. Ушинський надавав виняткового значення народним рухливим іграм як засобу фізичного виховання і схвалював дослідження цього засобу зміцнення здоров'я дітей. Значний внесок у цю справу зробили книги російського педіатра і педагога Єгора Покровського (1838—1895), у яких обґрунтовано культурологічні засади фізичного виховання, зібрано та проаналізовано ігри різних народів.

Один з основоположників гігієни і теорії фізичного виховання, лікар, анатом і педагог П. Лесгафт розробив систему фізичного виховання дітей, засновану на антропології — науці про людський організм. Його періодизація дошкільного дитинства ґрунтувалася на таких проявах досягнень дитини у фізичному розвитку, як перехід із лежачого положення у сидяче, поява молочних зубів і т. д. Систему фізичного виховання він підпорядкував закономірностям анатомії і фізіології.

Наукова концепція фізичного виховання П. Лесгафта заснована на зв'язку фізичних і духовних сил людини, провідній ролі свідомого оволодіння фізичними вправами. Розроблена методика поетапного оволодіння рухами свого тіла: від вивчення правильних рухів через поступове збільшення напруження до оволодіння орієнтуванням у часі і просторі.

Послідовник П. Лесгафта, вчений-гігієніст Валентин Гориневський (1857—1937) розробив систему засобів фізичного виховання, яка включала фізичні вправи, загартовувальні процедури, рухливі ігри. Він наголошував на значенні дошкільного віку як часу найбільшої пластичності тіла дитини.

С. Русова приділяла значну увагу питанням здоров'я, повноцінної життєдіяльності дитини та рухливим народним іграм.

Дослідженням проблем дошкільної гігієни, лікарсько-педагогічного контролю за фізичним розвитком дитини займалися Л. Чулицька, Юхим Аркін (1873—1948). Вони визначили вимоги до гігієни дошкільного закладу, педагогічного процесу, режиму дітей, добору фізичних вправ для дітей різних вікових груп.

Як важливий елемент всебічного розвитку людини розглядав фізичне виховання В. Сухомлинський, наголошуючи на необхідності гармонізувати фізичний розвиток і духовне життя дитини.

Проблеми фізичного виховання знайшли вирішення у теоретичних і методичних дослідженнях Є. Леві-Гориневської, Г. Викової (методика навчання дітей рухів, проведення занять з фізичної культури), М. Кистяковської (розвиток рухів у ранньому дитинстві), Т. Осокіної (система занять з фізичної культури).

Цілісну систему фізичного виховання дітей дошкільного віку розробив Е. Вільчковський; проблема забезпечення рухового режиму в дошкільному закладі досліджена Т. Дмитренко, Н. Денисенко; удосконалення основних рухів під час різних форм організації фізичного виховання — Г. Шалигіною, О. Богініч.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні наголошує на турботі про фізичне здоров'я дитини як одному з пріоритетів педагогічної роботи. Тому розроблення теоретико-методичних засад здійснення фізичного виховання є важливою частиною наукових досліджень у галузі дошкільної педагогіки.

Завдання фізичного виховання дітей

Головний зміст фізичного виховання полягає в оволодінні дитиною основами фізичної культури:

1. Опанування основ особистої гігієни. Йдеться про охайність, чистоту тіла, одягу, взуття, гігієну приміщення, режим дня (сон, харчування, раціональна організація активної діяльності й відпочинку).

З раннього віку дитину слід привчати до систематичного догляду за своїм тілом, прищепити навички здорового способу життя, бажання займатися фізичною культурою і спортом.

До культурно-гігієнічних навичок, якими повинні оволодіти діти протягом дошкільного дитинства, належать:

— навички їжі (акуратно їсти, користуватися посудом, серветкою та ін.);

— навички догляду за тілом (умивання, чищення зубів, розчісування волосся та ін.);

— навички утримання у чистоті і порядку одягу, дотримання порядку в приміщенні, його прибирання;

— навички здійснення різних видів діяльності (гри, праці, навчання) з дотриманням культурно-гігієнічних вимог.

2. Загартовування організму (здійснюють його з використанням природних факторів — сонця, повітря, води).

3. Виконання фізичних вправ, що є головним засобом фізичного виховання.

Завдання фізичного виховання дітей дошкільного віку поділяють на три групи.

1. Оздоровчі завдання. Це охорона і зміцнення здоров'я дітей, загартовування організму, підвищення його опору шкідливим впливам зовнішнього середовища, своєчасний розвиток усіх систем організму, підвищення їх функціональних можливостей, формування правильної постави і стопи.

2. Формування рухових навичок і умінь, виховання фізичних якостей. Це завдання полягає у розвитку життєво необхідних видів рухових дій: ходьби, бігу, стрибків, метання, лазіння, плавання, їзди на велосипеді; рухів рук, ніг, тулуба; шиккування і перешиковування. Рухова діяльність впливає на формування таких фізичних ознак організму, як спритність, сила, гнучкість, швидкість, загальна витривалість, від яких залежить успішне подолання людиною різних життєвих труднощів. Цілеспрямований розвиток рухових умінь і якостей слід починати в ранньому віці й організовувати його відповідно до вікових та індивідуальних можливостей дітей.

Важливе значення для здоров'я і фізичного розвитку дитини має формування правильної постави — звичного положення тіла у спокої та в русі. Правильна постава створює оптимальні умови для роботи серцево-судинної, дихальної та травної систем, значною мірою впливає на самопочуття та настрої. Порушення її може бути спричинене недотриманням гігієнічних умов, недостатньою розвиненістю кістково-м'язового апарату, недостатнім рівнем рухової активності дітей, відсутністю або низьким рівнем профілактичної роботи, вродженими вадами. Тому необхідно стежити за дотриманням таких гігієнічних умов життя і діяльності дітей, як освітлення, відповідність меблів та одягу, взуття віку дітей; правильно організувати заняття фізичними вправами: бігом, стрибками, підлізанням, пролізанням, що зміцнюють м'язи спини та підвищують гнучкість хребта. А головне — переконати дитину в значенні правильної постави для її здоров'я і краси, навчити правил самоконтролю під час сидіння, стояння, ходіння, раціонального розподілу навантаження.

3. Виховання у дітей культурно-гігієнічних навичок і вмінь здорового способу життя. Діти повинні знати, що добре, а що шкідливе для організму, і відповідно організувати свою поведінку. Вміння доглядати за тілом, одягом, особистими речами, культурно поводитися за столом під час вживання їжі, підтримувати порядок у приміщенні повинні перерости у стійкі звички. Не менш важливі здобуття уявлень і знань про користь занять фізичною культурою, іграми, виховування інтересу до активної рухової діяльності, формування потреби в систематичних заняттях фізичними вправами.

Фізичне виховання дітей дошкільного віку вирішує багато загальновиховних завдань. Фізичні вправи сприяють пізнанню навколишнього світу, розвитку органів чуття, координації рухів, морально-вольових якостей (сміливості, відповідальності, наполегливості та ін.). Загартовувальні процедури, оволодіння рухами, участь у рухливих і спортивних іграх виховують цілеспрямованість, самостійність, формують уміння управляти своєю поведінкою і своїм тілом. Колективні ігри допомагають вихованню дружніх і товариських стосунків, налаштованості на спільні дії, розвивають уміння взаємодіяти, адекватно оцінювати ситуацію, себе і партнерів. Відчуття краси і доцільності рухів тіла, звичка до чистоти й акуратності сприяють вихованню естетичних почуттів.

Фізичне виховання дітей не може бути спонтанним, безсистемним, закріпленним щодо використовуваних форм і методів. Організація його має відбуватися за дотримання таких умов:

- охорона нервової системи дитини, раціональне чергування активної діяльності та відпочинку, гігієна денного і нічного сну;
- наявність сприятливих умов для постійного позитивного емоційного стану, відсутність чинників, які пригнічують нервову систему дитини;
- планування й утримання відповідно до санітарно-гігієнічних норм приміщень дитячого садка і майданчика, обладнання фізкультурного залу, достатня кількість необхідного для кожного віку дітей спортивного інвентаря та іграшок.

Програми виховання і навчання у дошкільних закладах України визначають конкретні завдання і зміст роботи з фізичного виховання дітей кожної вікової групи.

Наприклад, програма “Малюк” до найголовніших завдань дошкільного виховання зараховує турботу про фізичне і психічне здоров’я дітей, забезпеченню якого має бути підпорядкована організація їхнього життя, предметного та соціального середовища, всіх видів діяльності. Основний показник роботи вихователя — фізично розвинені, загартовані, активні діти, які спокійно і вільно спілкуються між собою та з дорослими. Зміст розділу “Виховуємо здорову дитину” програми спрямовує на поетапне фізичне вдосконалення дітей, передбачаючи гнучкий режим дня, оптимальний повсякденний руховий режим. Програма орієнтує вихователів на використання різних форм роботи: щоденних занять з фізичної культури, ранкової та гігієнічної гімнастики, рухливих ігор, фізкультурних пауз, розваг, свят, днів здоров’я, піших переходів, самостійної рухової діяльності.

Програма “Дитина” виокремлює такі головні завдання фізичного виховання:

- зміцнення здоров’я, всебічний фізичний розвиток, загартовування, удосконалення функцій організму, підвищення фізичної та розумової працездатності дітей;
- сприяння формуванню правильної постави, профілактика плоскостопості;
- формування ігрових дій;
- розвиток рухових якостей (спритності, швидкості, сили, гнучкості, загальної витривалості);
- виховання позитивних моральних і вольових рис характеру дитини;
- сприяння набуттю доступних уявлень і знань про користь занять фізичною культурою, іграми, про основні гігієнічні вимоги і правила;
- виховання інтересу до активної рухової діяльності та формування потреби у систематичних заняттях фізичними вправами.

У фізичному вихованні дошкільників важливо дотримуватися принципу індивідуалізації та диференціації. У дитячих садках фізкультурно-оздоровчого типу виправданим є функціонування: групи загального типу; фізкультурно-оздоровчої групи, що дає змогу враховувати інтереси та здібності дітей щодо оволодіння різними фізичними вправами; групи дітей, які за станом здоров’я належать до підготовчої медичної групи; групи, вихованці якої мають певні порушення у стані здоров’я (спеціальні медичні групи), порушення опорно-рухового апарату; спортивні секції; фізкультурні гуртки; центри здоров’я та реабілітації.

Отже, фізичне виховання є однією з передумов ефективності розумового, морального, естетичного виховання, а належний рівень загального розвитку робить привабливою мету, пов’язану із досягненням фізичної досконалості.

Засоби фізичного виховання дітей дошкільного віку

Фізичне виховання дітей дошкільного віку здійснюється засобами, спрямованими на охорону здоров’я дітей (створення гігієнічних умов життя і діяльності, організація раціонального харчування, сну, перебування на свіжому повітрі), а також засобами, покликаними забезпечити активний вплив на організм

дитини з метою його фізичного розвитку (загартовуючі процедури, спеціальні фізичні вправи, гігієнічна гімнастика, режим дня).

Гігієнічні умови. Вони охоплюють комплекс зовнішніх чинників, які обумовлюють оптимальне функціонування і розвиток дитячого організму. Передусім це стосується дотримання норм площі приміщення, її правильного використання. Групові кімнати проектують відповідно до таких норм: на 20 дітей ясельного віку, на 25 дітей 3—7-ми років з розрахунку 2,5 м² на дитину зі світловим коефіцієнтом 1:4. Стіни повинні бути пофарбовані у світлі теплі кольори. Температура повітря в кімнатах для дітей 2—3-х років має становити +19°—20° С; для дітей 3—7-ми років - +18°—20° С. Меблі також повинні відповідати санітарно-гігієнічним нормам і віку дітей. На свіжому повітрі вони мають гуляти не менше 4—5-ти годин (у літній період — більше).

Для підтримання життєдіяльності дитини важливо правильно організувати харчування, оскільки їжа є також пластичним матеріалом для росту і розвитку дитячого організму. У ній мають бути всі необхідні компоненти: білки, жири, вуглеводи, мінеральні солі та різноманітні вітаміни, їсти діти повинні 4—5 разів на день. Добовий раціон необхідно розподілити так, щоб вони споживали: за сніданком — 20—25 його відсотків, обідом — 35—40, у полуденок — 10—15, на вечерю — 20.

Якість приготування, вчасність подання їжі, сервірування столу повинні збуджувати апетит, сприяти кращому її засвоєнню. Поганий апетит дитини є підставою для з'ясування його причин (погане самопочуття, хвороба). Якщо дитина неохоче їсть незвичну для неї, але корисну їжу, слід поступово привчати до неї, даючи її невеликими порціями, поєднуючи зі звичною їжею. Не варто зосереджувати увагу дітей на їхньому поганому апетиті, вмовляти їсти, розбещувати, задобрювати, щоб нагодувати. Краще впливати на їхні емоції влучним словом, заохочувати, використовуючи приклад однолітків.

Добова тривалість сну залежить від віку, стану здоров'я, індивідуальних особливостей нервової системи дитини. В середньому загальна тривалість сну за добу становить: для дітей перших 5 місяців життя 20—22 год., з 5-ти до 9-ти місяців — 16—18, у 9—12 місяців — 15—16, від одного до 2-х років — 12—14, з 3-х до 4-х років — 11—12, з 8-ми до 12-ти років — 10—11, з 12-ти до 16-ти років — 9—10, після 16-ти років — 8—9 год.

Протягом цього часу організм дитини компенсує витрати енергії. Чим менша дитина, тим більше часу необхідно для відновлення працездатності кори головного мозку.

Повноцінність сну залежить від правильної організації часу засинання і прокидання. Легкозбудливих дітей слід вкладати першими, оскільки при засинанні у них трапляються спалахи збудження. Для забезпечення глибокого сну необхідно усунути подразники (яскраве світло, голосні розмови та ін.). Прокидання також має бути диференційованим залежно від типу нервової системи дітей. Найрезультативніше забезпечує глибокий сон правильний режим активної діяльності та відпочинку. Універсальним засобом для глибокого сну є свіже повітря: діти повинні спати у добре провітреному приміщенні, а якщо є змога — на верандах.

Спілкування дітей з дорослими й однолітками перед сном повинно бути емоційно позитивним. Будити дитину слід так, щоб не переривати її сну до того, як нервова система відновить свою працездатність.

За будь-якої пори року ефективним засобом оздоровлення і фізичного виховання дітей є прогулянки. Їх слід організовувати на майданчиках, обладнаних для кожної вікової групи. Часто діти беруть на прогулянку іграшки, вихователі — дидактичний матеріал. За сприятливих погодних умов діти повинні бувати на свіжому повітрі щодня не менше 3—4 год. Активна діяльність на прогулянці (ігри, комплекси ігрових загальнорозвиваючих вправ, спортивні розваги, спостереження, трудова діяльність) загартовує їх, розвиває рухи, інші фізичні якості, підвищує життєвий тонус. Прогулянки розширюють можливості індивідуальної роботи вихователя з дітьми.

Загартовування організму дитини. Це удосконалення засобами тренування з використанням природних факторів (води, повітря, сонця) умовних реакцій щодо пристосування організму до середовища.

Загартовування істотно впливає на організм дитини. У дітей виробляється швидка реакція на зміни температури повітря, води, підвищуються такі життєво важливі показники, як уміст гемоглобіну, стійкість імунної системи до різних захворювань. Використання загартовувальних засобів підвищує загальне пристосування організму до будь-яких несприятливих подразників. Дитина, до якої застосовують один вид загартовування, краще сприйматиме інший, а перерва у здійсненні загартовувальних заходів (10—12 днів) спричинює швидку втрату загартовувального ефекту. За вимушеної перерви слід відновлювати процедури з використанням того самого подразника, з якого їх починали.

Загартовування ґрунтується на використанні умовнорефлекторного механізму. До важливих пристосувальних можливостей організму, які забезпечують зв'язок з навколишнім середовищем, належить

терморегуляція — здатність організму зберігати температуру тіла на певному рівні незалежно від зміни її у навколишньому середовищі. Апарат терморегуляції формується протягом перших трьох років, однак і в дошкільному віці трапляються випадки нестійкої температури тіла. Загартовувальні процедури викликають реакції, які забезпечують затримання тепла при охолодженні організму. Систематичне охолодження сприяє утворенню відповідних рефлексів, що змінюють інтенсивність теплопродукування, оскільки у процесі загартовування виробляється вища адаптація до охолодження і збереження тепла в організмі за несприятливих умов зовнішнього середовища.

Загартовувальні процедури планують і здійснюють за участю медичних працівників. Загартовування найкраще починати в ранньому дитинстві, здійснювати його систематично з урахуванням індивідуальних особливостей дітей. Силу подразників слід нарощувати поступово, але неухильно, оскільки незначна їх різниця не спричинює функціональних змін у діяльності організму. Ефективними є і контрастні короточасні впливи, які сприяють удосконаленню фізіологічних реакцій і виробляють усе вищий рівень опору організму несприятливим чинникам зовнішнього середовища. Обов'язковою умовою успішного загартовування є позитивний емоційний стан дитини під час підготовки, у процесі та після закінчення процедури.

Комплекс загартовувальних процедур передбачає:

— повітряні ванни. Діти приймають їх під час ранкової та гігієнічної гімнастики, після денного сну. Для цього знижують температуру з $+22^{\circ}$ — 23° С на один градус щотижня до $+16^{\circ}$ — 17° у молодшій і середній, до $+14^{\circ}$ — 15° С у старшій і підготовчій групах. Загальнорозвивальні вправи вони виконують босоніж, лише в трусиках; — водні процедури. На перших порах діти обмежуються умиванням, миттям рук, верхньої частини тулуба, миттям ніг, полосканням рота і носа відварами трав чи підсоленою водою. Воду охолоджують через кожні три дні, доводячи її до температури $+14^{\circ}$ С. Восени і на початку весни, коли температура повітря не нижча 0° С, перед сном рекомендується ходити по вологому килимку та обливати ноги, використовуючи контрастну температуру води від $+35^{\circ}$ — 40° С до $+16^{\circ}$ — 18° С. Обтирання тіла починають з масажу сухою рукавичкою, згодом — вологою. Ця процедура триває 1,5—2 хв. Обливання тіла під душем перед сном краще починати наприкінці квітня — на початку травня, при початковій температурі води в молодших і середніх групах $+35^{\circ}$ С і кінцевій $+24^{\circ}$ С, а в старших від $+32^{\circ}$ С до $+22^{\circ}$ С тривалістю від 15 сек. до 1,5 хв., збільшуючи інтервал через кожні 2—3 дні на 5 сек. Купання в басейні може тривати 3—12 хв. Дітям від 4 до 7-ми років рекомендують промивання носа, полоскання горла відварами лікарських трав тривалістю 1 хв.; — сонячні ванни. їх приймають улітку з 9 до 11 і з 16 до 18 год. тривалістю від 4—5-ти до 20-ти хв. у молодшій і до 30-ти хв. у підготовчій групах.

Оригінальну систему загартовувальних процедур пропонує автор програми “Створення умов природного розвитку дітей у системі дошкільного виховання” Л. Блудова, завідувач дитячим садком № 28 м. Луганська. Природне виховання вона розглядає як розвиток дитини за допомогою природних сил, бережливе ставлення до природи, а загартовування — як спосіб життя. При цьому корисними, на її погляд, є рекомендації лікаря М. Амосова, педагогів-новаторів, батьків Б. й О. Нікітіних, народного цілителя П. Іванова. Для загартовування повітрям пропонується перебування у приміщенні в трусиках і босоніж, при відкритих кватирках або вікнах. За будь-якої погоди доцільно ставати босоніж на землю і виконувати дихальні вправи із затриманням дихання (взимку — розтирання снігом і пробіжка по снігу, влітку — ходьба по землі, траві, дрібному гравію, піску). Щоденно, навіть за мінусової температури, необхідне обливання холодною водою з відра на свіжому повітрі. З двох років дітей доцільно парити щотижня в сауні або лазні з наступним охолодженням на снігу або в басейні. Загартовувальні процедури слід поєднувати з рухами, виконанням фізичних вправ. Діти мають усвідомлювати їх користь. Головне — сформулювати бажання дитини до таких занять: спочатку вибігатимуть на вулицю сміливіші діти, а згодом, наслідуючи їх, — інші. Тривалість перебування дитини на вулиці залежить від її бажання, а час визначає вихователь.

Досвід подружжя Б. й О. Нікітіних свідчить, що діти витримували різницю температур у 15° — 20° С і добре почувалися, коли їх виносили роздягненими з теплої кімнати ($+25^{\circ}$ С) на мороз (до -10° С). Однак використовувати такі методи загартовування в дошкільних закладах складно, оскільки вони вимагають обов'язкової участі батьків і медичних працівників.

За будь-якої методики в усіх видах загартовування необхідно дотримуватися таких принципів:

1. Систематичність — регулярне проведення загартовувальних процедур.
2. Поступовість — плавне нарощування сили подразника, правильність якого має підтверджувати короточасне поглиблення і прискорення пульсу, дихання, зовнішній вигляд шкіри, загальна позитивна реакція дитини.

3. Індивідуальний підхід — урахування стану здоров'я, самопочуття, досвід загартовування кожної дитини.

Передумовою раціонального використання природних факторів у фізичному вихованні дошкільників є знання закономірностей фізичного і розумового розвитку дітей, змін у їхніх організмах. Позитивний вплив природних факторів буде надійним і стійким за єдності гігієнічних, загартовувальних вимог у дошкільному закладі та сім'ї.

Режим дня дитини. Потреби дитини у сні, харчуванні, чистоті, зміні видів діяльності, прогулянках на повітрі зумовлюють відповідний режим дня, що має важливе значення для збереження і зміцнення її здоров'я, повноцінного розвитку.

Режим дня — правильний розподіл у часі головних процесів життєдіяльності дитини.

Розвивальний і виховний ефект режиму заснований на принципі ритмічності, згідно з яким усі заняття мають відповідати ритму життєдіяльності організму. Режим змінюється залежно від віку, стану здоров'я, особливостей виховання дітей у сім'ї й дошкільному закладі. Завдяки йому діти звикають у певний час спати, їсти, гратися, навчатися, що зумовлює утворення і закріплення в корі головного мозку системи умовних “рефлексів на час” (І. Павлов). Це означає, що у певний час залежно від режиму дня організм виявляє відповідну рефлекторну діяльність, тому необхідно правильно розподілити у часі всі процеси життєдіяльності дитини.

Звичка до певної діяльності у певний час готує до неї нервову, інші системи організму, запобігає виникненню негативних емоційних станів, перевтоми. Щоденне дотримання режиму дня позитивно впливає на перебіг усіх фізіологічних процесів у організмі, стан нервової системи. Режим дня, який відповідає потребам віку і стану здоров'я дитини, сприяє її життєрадісному, бадьорому настрою, має велике виховне значення, оскільки привчає її до порядку, організованості, відповідальності.

Активна діяльність повинна чергуватися з відпочинком для відновлення сил організму. Адже кожна праця потребує певних зусиль, раціональний розподіл яких зумовлює оптимальний рівень утомлюваності. Недостатній відпочинок спричинює перевтому, яка може призвести до розладу діяльності нервової системи. Отже, за будь-якого виду діяльності важливо не перевищувати оптимального рівня втомлюваності, що дає змогу за активного відпочинку швидко відновити працездатність.

Діти дошкільного віку надзвичайно чутливі до зміни режиму дня. Це пов'язане з активним формуванням у цьому віці кори головного мозку, нервові клітини якої не можуть довго перебувати в активному стані. Тому порушення режиму знижують працездатність організму, спричинюють розлади діяльності і поведінки дітей, які стають роздратованими, вередливими. Чим менша дитина, слабша її нервова система, тим важливіше дотримання встановленого порядку зміни видів діяльності. На думку К. Ушинського, “головний закон дитячої природи можна висловити так: дитина вимагає діяльності невпинно і втомлюється не діяльністю, а її одноманітністю і однобічністю. Змусьте дитину сидіти — вона дуже швидко втомиться, лежати — те саме, йти вона довго не може, не може довго ні говорити, ні співати, ні читати, і менш за все довго думати; але вона бавиться і рухається цілий день, змінює і змішує всі ці діяльності і не втомлюється ні на хвилину, а міцного дитячого сну достатньо, щоб відновити сили на майбутній день”.

Ніщо так не організовує дітей, як правильний розпорядок дня. Якщо з раннього віку привчати їх до режиму, вони швидко до нього звикнуть і дотримуватимуться його.

Режим дня дитини дошкільного віку має відповідати таким педагогічним вимогам:

1. Відповідність природному ритму основних фізіологічних процесів дитячого організму, чергування активної діяльності з відпочинком.

2. Постійність, стійкість і визначеність головних елементів. За словами А. Макаренка, ретельне дотримання встановленого режиму зменшує кількість порушень у поведінці дітей і відповідно знижує або виключає необхідність звертатися до покарань. Організація режиму дня повинна бути доцільною, раціональною, що мають усвідомлювати і діти. Вихователь мусить вимагати його дотримання доброзичливо, спокійно, але наполегливо, рішуче. Ці вимоги здатна сприймати вже півторарічна дитина. Особливо важливо контролювати дотримання режиму, передусім на початкових етапах. Це бажано робити непомітно для дитини.

3. Гнучкість. Режим має враховувати природні біоритми дитячого організму. Для розвитку саморегуляції організму важливо, щоб усі аспекти режиму враховували бажання, індивідуальні особливості дитини. Наприклад, дитині зі збудливою, слабкою нервовою системою потрібно частіше відпочивати і більше спати,

а залежно від її самопочуття, стану здоров'я, попередньої або наступної діяльності можна скоригувати час прийому їжі та ін.

Загальними компонентами режиму дітей в усіх вікових групах дитячого садка є: прибуття у дитсадок, ранкова гімнастика, самостійні ігри, приготування до сніданку, сніданок, допомога у прибиранні посуду, заняття, прогулянка, обід, сон, гігієнічна гімнастика, самостійна діяльність, полуденок, прогулянка, ігри, вечерея. Водночас режим дня кожної вікової групи має свої особливості.

У молодших групах, діти яких ще недостатньо оволоділи навичками самообслуговування, відводять більше часу на підготовку до прогулянки, одягання, прийом їжі, намагаючись це робити не за рахунок часу, відведеного на ігри і самостійну діяльність дітей. У старшій і підготовчій групах, дітям яких доводиться вирішувати значно складніші навчально-виховні завдання, не варто збільшувати час заняття за рахунок інших компонентів режиму.

Привчати дітей до нового режиму має вихователь у взаємодії з батьками, які повинні дотримуватися його рекомендацій щодо організації життєдіяльності дітей удома. При цьому батьки повинні усвідомлювати, що режим дня є засобом не лише фізичного виховання, а й основою успішного розумового, морального та естетичного розвитку.

Вчасні та якісні культурно-гігієнічні процедури є передумовою сенсорного виховання. Завдяки чіткій повторюваності режимних процесів у дітей формується орієнтування у часі, уявлення про частини доби, дні тижня; вони вчаться цінувати час, не запізнюватися, не поспішати, робити все вчасно; засвоюють навички культури поведінки, знання про гігієну; звикають до організованості, охайності, порядку.

Діти легко звикають до режиму в дитячому садку і сім'ї, якщо всі умови виконання режимних процесів збуджують у них позитивні емоції та асоціюються з ними: чиста тепла вода, пахуче мило, білосніжні скатертини, накрохмалені серветки.

Фізичні вправи. Організм дошкільника потребує активної рухової діяльності. Цю його здатність характеризують як "природну стихію" дитини (Ю. Аркін). Фізичне виховання здійснюють, використовуючи спеціально підібрані, методично правильно організовані, керовані педагогом рухи і складні види рухової діяльності — фізичні вправи. Вони відчутно впливають на дитину, розвиваючи її рухові уявлення, увагу, мислення, волю, емоції, спричиняючи позитивні зміни у роботі серцево-судинної, дихальної та інших систем організму, викликаючи почуття бадьорості, радості. Фізичні вправи як специфічний засіб фізичного виховання справляють ефект лише за комплексного використання з оздоровчими силами природи та гігієнічними факторами.

До фізичних вправ, які використовують у вихованні дітей дошкільного віку, належать гімнастика, ігри рухливі та зі спортивними елементами, спортивні вправи, елементарний туризм. У дитячому садку основними фізичними вправами є гімнастика.

Гімнастика — система фізичних вправ, яка сприяє загальному розвитку організму та зміцненню здоров'я.

З її допомогою формуються життєво необхідні навички рухової діяльності, фізичні якості. Її компонентами є основні рухи, загальнорозвиваючі вправи, шиккування і перешиккування, танцювальні вправи. До основних рухів належать ходьба, біг, стрибки, повзання і лазіння, метання і ловлення, вправи на збереження рівноваги, які збагачують руховий досвід дітей, дають їм змогу вільно діяти у навколишньому середовищі, виховують впевненість у своїх силах, спритність, швидкість, сміливість. Загальнорозвивальні вправи використовують для рівномірного розвитку м'язової системи і всебічного впливу на організм дитини. Кожна вправа, як правило, діє на розвиток і зміцнення конкретних груп м'язів (рук і плечового поясу, ніг, тулуба тощо), тому їх підбір має забезпечувати розвиток усіх груп м'язів дитячого організму. Шиккування, повороти і перешиккування використовують для раціонального й організованого розміщення дітей під час занять. Вони сприяють вихованню дисциплінованості, формуванню правильної постави, легкої ходи. Танцювальні вправи розвивають легкість, ритмічність рухів, правильну поставу.

Останнім часом у багатьох дошкільних закладах використовують гімнастику у-шу, яка поєднує базові рухи тіла, тренування дихання, самомасаж. Їх включають до підготовчої частини фізкультурних занять, а окремі елементи — до заключної (вправи на розслаблення).

Важлива роль у фізичному вихованні належить рухливим іграм, завдяки яким діти вчаться використовувати свої знання і вміння у незвичних ігрових умовах. У дитячих дошкільних закладах найчастіше організують сюжетні та безсюжетні рухливі ігри, ігри спортивного характеру (баскетбол, теніс, бадмінтон та ін.), ігри зі співом, хороводні ігри.

Для підготовки дітей до занять спортом, розвитку різноманітної самостійної рухової діяльності й активності, загартовування використовують спортивні вправи (плавання, катання на лижах, ковзанах, велосипеді тощо).

Елементи туризму (пішохідні та лижні прогулянки за межі території дитячого садка) мають на меті удосконалення рухових навичок, опанування навичок орієнтації на місцевості, підвищення рухової активності дітей.

Головною передумовою формування всебічно розвиненої, здорової дитини є достатній рівень рухової активності під час усіх форм організації фізичного виховання (ранкової гімнастики, фізкультурних занять, днів здоров'я, рухливих ігор, фізкультурних пауз і фізкультурних хвилин, спортивних свят і розваг). Це актуалізує необхідність комплексного використання фізичних вправ з метою створення умов для найбільшої рухової активності дитини, доцільної зміни моментів напруження і розслаблення, фізичного навантаження і відпочинку.

Комплекс засобів фізичної культури утворює руховий режим дитячого садка, який передбачає послідовне збільшення фізичних навантажень протягом дня. За даними наукових досліджень, недостатнє моторне навантаження (до 50 %), тобто так званий пасивний руховий режим (Т. Дмитренко), спричинює відставання у фізичному розвитку дітей. Для посилення рухової активності використовують навчально-виховну роботу (заняття, індивідуальну роботу, рухливі ігри, ранкову гімнастику та ін.) і самостійну рухову діяльність (розваги, спортивні свята, самостійні рухливі ігри, спортивні вправи), прогулянки та ін.

Відповідно до функціональних потреб дитячого організму оптимальні норми рухового режиму в різних організаційних формах (ранкова гімнастика, заняття з фізичної культури, фізкультурні хвилини, не менше трьох рухливих ігор на день, спортивні вправи тощо) в усіх вікових групах протягом дня становлять: влітку — 18—20 тис. кроків, восени — 15—16,5 тис, взимку — 16,5—18 тис, весною — 16—17,5 тис кроків.

Протягом дня у рухливі ігри слід вносити певні зміни й ускладнення. Якщо протягом 2-х — 3-х днів підряд нічого не змінювати у проведенні ігор, рухова активність дітей буде знижена на 18—32 %. Отже, раціональний руховий режим дітей забезпечується комплексом усіх організаційних форм фізичного виховання.

Під час фізкультурних занять, ранкової гімнастики, рухливих ігор корисні дихальні вправи, використання елементів точкового масажу, вдихання фітоароматів, вправи для розслаблення м'язів тіла під спокійну мелодію, вправи для розвитку дрібних м'язів рук, ніг.

Норми фізичного розвитку дітей містяться у програмах їх виховання у дошкільних закладах. Автор системи сімейного виховання дітей Б. Нікітін пропонує у з'ясуванні рівня фізичного розвитку дітей послуговуватися "індексом справедливості", який урахує зріст, масу тіла, витривалість дитини. Його визначають у природних умовах, під час ігор і подолання перешкод (лазіння по деревах, перехід через канаву тощо).

Програма Е. Вільчковського "Здоровий малюк" пропонує різноманітні фізичні вправи для дітей від народження до трьох років, а також необхідне для них фізкультурне обладнання, що робить її придатною для використання вихователями і батьками. Програма "Будь здоровий, малюк!" Е. Вільчковського і Н. Денисенко зорієнтована на дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, передбачає відповідні оздоровчі, освітні, виховні напрями. "Програма з фізичної культури для дошкільних закладів фізкультурно-оздоровчого напрямку" Е. Вільчковського має на меті створення у дошкільному закладі режиму підвищеної рухової активності дітей 3—7 років завдяки впровадженню різноманітних форм фізичного виховання, пропонує методику визначення морфологічних показників і функціонального стану організму дитини.

Педагог-новатор Микола Єфименко вважає, що основою кожного заняття має бути ігрове дійство з ненав'язливо вплетеними у нього елементами навчання, розвитку, корекції, оздоровлення, виховання. Завдання педагога полягає в такій організації заняття, щоб діти засвоювали передбачений програмою матеріал підсвідомо, із задоволенням рухаючись, граючись. Ігровий підхід, за його переконанням, повинен стати провідним в усіх аспектах роботи, передусім у діагностиці фізичного розвитку дітей: кожне рухове завдання педагога має бути маленькою театральною ігровою сценою. Цій меті підпорядковані розроблені автором тренажери і вправи, ігрова термінологічна мова, якою повинен користуватися педагог, навчаючи дітей рухів.

Різнманітність засобів фізичного виховання передбачає необхідність знання особливостей кожної дитини, постійний аналіз змін у дитячому організмі, внесення відповідних коректив, що можливе за безумовної єдності інтересів і зусиль вихователів, батьків, медичних працівників.

Виховання культурно-гігієнічних навичок

Здоров'я дітей, загартованість їхніх організмів, інтерес до здорового способу життя залежать і від того, наскільки сформовані у них культурно-гігієнічні навички. Фізіологічною основою культурно-гігієнічних навичок є утворення умовно-рефлекторних зв'язків, вироблення динамічного стереотипу, а головною умовою їх формування — раціонально організоване життя дітей у дитячому садку, чіткий режим дня, постійність вимог до поведінки дитини з боку дорослих. Важливими при цьому є чистота приміщення, якісне прибирання, провітрювання, естетика організації культурно-гігієнічних процедур, приклад охайності й особистої гігієни дорослих. Гігієнічні процедури проводять щоденно в один і той самий час, що сприяє формуванню постійних навичок.

Уже на другому році життя діти повинні уміти підставляти руки під струмінь води, змивати мильну піну з них, користуватися рушником, пити з чашки, їсти ложкою, користуватися серветкою, дякувати після прийому їжі, користуватися носовичком. Трирічні малюки мають їсти самостійно й акуратно, ретельно пережовувати їжу, правильно тримати ложку, самостійно засукувати рукави перед умиванням, користуватися милом, умиватися, витиратися. У середній групі дітей навчають правильно користуватися столовими приборами (ложкою, виделкою, ножом), серветкою, їсти акуратно, полоскати рот після їжі, правильно чистити зуби, зачісуватися, дотримуватися правил користування предметами гігієни. Діти старшої і підготовчої груп повинні контролювати дотримання особистої гігієни, культурно поводитися за столом.

Культурно-гігієнічні навички поєднують у собі явища гігієни і культури. Діти мають усвідомити, що їхнє ставлення до гігієнічних вимог є не лише ставленням до власного здоров'я, а й свідченням поваги до людей, адже неакуратна, неохайна людина викликає відразу, небажання спілкуватися з нею.

Віднедавна значного розвитку набуває валеологія — наука про збереження і зміцнення здоров'я. Її сутність полягає в тому, що людина повинна пізнати і створити себе, навчитися берегти і зміцнювати своє здоров'я.

Основними напрямками роботи з валеологічного виховання дітей дошкільного віку є:

- формування мотиваційних установок на здоровий спосіб життя як основну умову збереження і зміцнення здоров'я;
- формування бережного ставлення до власного здоров'я;
- прищеплення навичок особистої гігієни;
- ознайомлення дітей із способами профілактики захворювань і запобігання травматизму;
- формування культури діяльності, дотримання гігієнічно обґрунтованих вимог до організації життєдіяльності загалом.

Набуття дітьми дошкільного віку валеологічної культури передбачає оволодіння ними первинними знаннями про свій організм і здоров'я, вміннями дотримуватися доцільного режиму життя і діяльності, харчування, сну, відпочинку, систематичне та якісне здійснення гігієнічних процедур, заходів запобігання хворобам. Вихователі і батьки повинні активізувати увагу дитини до її самопочуття, загального стану організму. Вона мусить уміти аналізувати свою надмірну збудливість або пригніченість, які можуть свідчити про початок захворювання. Це є основою формування здорового способу життя, елементарних умінь самоспостереження і самоаналізу власного стану здоров'я.

Для успішного виховання в дошкільників культурно-гігієнічних навичок необхідно забезпечити:

- цілеспрямовану роботу батьків і педагогів щодо усвідомлення дітьми значущості фактора здоров'я, цінування його; запобігання шкідливих звичок, недбалого ставлення до свого організму, зовнішнього вигляду і поведінки;
- єдність вимог до гігієни дитини в дошкільному закладі та сім'ї, позитивний приклад культури поведінки дорослих;
- належну естетичність приміщення дитячого садка і сім'ї, що передбачає ретельне його прибирання, чистоту, доцільність і зручність у використанні обладнання, меблів, посуду, іграшок тощо;
- постійне вправлення у дотриманні вимог культури поведінки, своєчасність і чіткість режимних процесів;
- контроль з боку вихователів, допоміжного персоналу, батьків за якістю виконання культурно-гігієнічних навичок;
- індивідуальну роботу з кожною дитиною, врахування її стану здоров'я, темпів оволодіння навичками, ставлення до гігієнічних процедур; при цьому важливо знати, як дитина сприймає позитивну оцінку чи осуд її поведінки авторитетним дорослим, як ставиться до відповідних учинків однолітків.

Фізичне виховання є основою гармонійного розвитку, формування здорового способу життя дітей дошкільного віку. Воно має бути спільною турботою батьків, педагогів і самої дитини, яку з ранніх років слід привчати піклуватися про своє здоров'я.

3.3. Розумове виховання дітей дошкільного віку

Виховання і навчання спрямовані на те, щоб нові покоління, засвоюючи основи наук, суспільно-історичний досвід, були підготовленими до самостійної життєдіяльності, цивілізованого ставлення до природи, культури, інших людей, адаптації у світі, який динамічно змінюється. Ці вимоги особистість засвоює свідомо чи несвідомо як необхідні умови життя і діяльності. Разом із знаннями, які формуються у дитини в процесі виховання, розвиваються способи пізнавальної діяльності: вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати. Очевидно, тому розумова досконалість високо цінується всіма народами. “Не краса красить, а розум”, “Знання та розум — скарб людини”, — гласить народна мудрість, пов'язуючи з розумовими даними формування моральних якостей особистості (“Немає доброти без розуму”). Розум є важливим засобом пізнання навколишньої дійсності (“Бачить око далеко, а розум — ще далі”). Він свідчить не лише про дану людині від природи кмітливості і тямовитості, а й про здобутий у процесі виховання і самовиховання рівень розвитку (“Не той дурний, хто не вчився, а той, хто вчитися не хоче”). Отже, у процесі засвоєння дитиною знань, розвитку її інтелекту, мислення відбувається формування культури розумової праці. У цьому і полягає сенс розумового виховання.

Розумове виховання — систематичний, цілеспрямований вплив дорослих на розумовий розвиток дитини з метою формування системи знань про навколишній світ, розвитку пізнавальної діяльності, здатності до самостійного пізнання.

Метою розумового виховання є підвищення рівня загального розвитку дошкільників. У дошкільному віці дитина засвоює основи знань про навколишній світ, взаємини людей, про зовнішні якості, внутрішні, суттєві зв'язки предметів. Старші дошкільники виявляють здатність до первинних форм умовисновків і узагальнень. У них формуються такі важливі якості, як активність мислення, допитливість та ін.

Розумове виховання забезпечує необхідний рівень розвитку дитини під час систематичного навчання, в іграх і на заняттях, у повсякденному житті. Визначальну роль при цьому відіграє спілкування з дорослими і власна пізнавальна діяльність. Особливої уваги батьків і педагогів потребує формування у дітей основ культури розумової праці, що є передумовою високопродуктивної інтелектуальної діяльності в дорослому віці.

Важливими напрямками розумового виховання, крім розвитку ерудиції, формування світогляду, оволодіння системою наукових і прикладних знань, досвіду пізнавальної діяльності, здатності до прийняття нетрадиційних рішень, що загалом характеризують інтелект людини, є формування емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, до себе, а також розвиток пізнавальних інтересів, потреби у самоосвіті. Основи цих важливих складових особистісного й інтелектуального розвитку закладаються у дошкільному віці.

Розумовий розвиток і розумове виховання

З погляду психології, розум людини — функція мозку, яка полягає у точному й адекватному відображенні закономірностей явищ навколишнього життя, а також у відповідній регуляції діяльності людини щодо освоєння дійсності та власного вдосконалення. Сформованість цих якостей свідчить про розумовий розвиток дитини як важливу складову особистості, основи якої формуються у дошкільному дитинстві під впливом фізичного, розумового, естетичного, морального виховання.

Розумовий розвиток — ступінь розвитку в дитини пізнавальних процесів (відчуттів і сприймання, мислення та мовлення, пам'яті й уваги), сформованість умінь 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.

Відбувається розумовий розвиток дитини одночасно із психічним і є свідченням її інтересів, почуттів тощо. Виявляється він в обсязі, характері та змісті знань, рівні розвитку психічних процесів (відчуттів, сприймання, запам'ятовування, уяви, мислення), пізнавальних здібностей, характері провідної діяльності. Про розвиток дитини свідчать:

- запитання, які вона ставить дорослим;
- судження, в яких виявляється її розуміння різних явищ, подій та їх причин;
- продукти діяльності (малюнки, різноманітні вироби та ін.);
- зміст, форми ігор;
- характер спілкування з дорослими та однолітками;
- способи виконання завдань, розв'язань розумових задач.

Неабияке значення має й те, як дитина намагається пізнати навколишні предмети і явища, чи виявляє при цьому пізнавальний інтерес, допитливість.

Згідно з дослідженнями психологів, темп 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 та відношення. У них починають формуватися абстрактне мислення, узагальнення тощо.

Протягом перших років життя особливе значення має чуттєвий досвід, без якого неможливий пізнавальний розвиток. За спостереженням І. Сеченова, дитина ніби фотографує навколишні предмети, її свідомість ще до появи мовлення наповнюється фактами, які вона ще не може пояснити. Супроводження словами дорослого відчуттів, сприймання дитиною предметів, її дій допомагає встановленню зв'язку між зоровим і слуховим сприйманням, формує здатність викликати в уяві образ названого предмета. Як тільки дитина навчиться говорити, вона виявляє здатність розуміти зв'язки і відношення між явищами, їх причини. Отже, чуттєві враження малюка поступово стають надбанням його мислення як вищої форми пізнавальної діяльності.

Якщо протягом перших трьох років життя провідна роль у розумовому розвитку належить сприйманню, то надалі зростає роль пам'яті та уяви. З уявою пов'язані основні процеси пам'яті, мислительна діяльність. У переддошкільному віці розумовий розвиток дитини сягає рівня передпонятійних узагальнень — наочно-образного відображення суттєвих ознак і відношень речей, що підводить її до наукових понять.

Протягом дошкільного віку відбувається розвиток наочно-дійового (пов'язаного з практичними діями) та наочно-образного (оперування образами) мислення. Дослідження психологів і педагогів довели, що внаслідок використання спеціальних прийомів навчання дітям старшого дошкільного віку стають доступними узагальнені знання і способи дій, почуття і логічні операції, які донедавна вважалися ознаками мислення школярів. Дошкільнята здатні розуміти загальні принципи, зв'язки і закономірності, які є основою наукових знань, пізнавати суттєві аспекти явищ навколишнього світу.

Надто раннє оволодіння логічною формою мислення може загальмувати розвиток його образної форми: навчившись розв'язувати завдання за допомогою логічних роздумів, дитина все менше звертатиметься до використання образів. Однак, як стверджують психологи, не оволодівши до закінчення дошкільного віку елементарними прийомами логічного мислення, дитина не зможе успішно навчатися в школі.

У розумовому розвитку дитини важливу роль відіграють усі психічні процеси. Розумова діяльність нерозривно пов'язана з розвитком уваги, яку К. Ушинський називав дверима душі, через які проходить усе, що є в свідомості людини. Протягом дошкільного дитинства увага розвивається від мимовільної, незначної за обсягом, до стійкої, зосередженої.

Пам'ять дає дитині необхідний матеріал для мислення. Вона є основою формування вмій і навичок. Запам'ятовування збагачує досвід і розширює кругозір, без яких неможливий розвиток здібностей і діяльності дітей.

Емоції надають своєрідного забарвлення сприйманню, уявленням, судженням. Пізнавальну діяльність супроводжують такі почуття, як допитливість, сумнів, упевненість, що тісно пов'язані з пізнавальними інтересами.

Уява в переддошкільному віці теж пов'язана зі сприйманням, але вона ще надто обмежена за своїм змістом. Протягом дошкільного дитинства вона розширюється, збагачується, сприяючи розвитку мислительних процесів.

У старшому дошкільному віці всі психічні процеси стають цілеспрямованішими, стійкішими, ускладнюється пізнавальна діяльність. Відбувається перехід від “практичної” позиції до “пізнавальної” (Д. Ельконін), коли пізнавальне завдання виникає не лише у зв’язку з ігровою і практичною діяльністю, а й із власне пізнавальною.

Одним із важливих показників розумового розвитку дитини є рівень розумової активності — здатності дитини самостійно ставити пізнавальні завдання та знаходити способи їх вирішення. Діти не просто засвоюють знання, а й збагачують цей процес власним досвідом, що зумовлює виникнення нових, оригінальних пропозицій, здогадок. За належної підтримки дорослих діти прагнуть одержати якомога більше нових знань, що має важливе значення для формування їхньої розумової активності.

Педагогічна наука покликана знайти такі засоби виховання, які забезпечать розвиток усіх форм розумової діяльності та найповніше відповідають сучасним знанням про можливості й особливості розумового розвитку в дошкільному віці.

Метою розумового виховання є всебічний розвиток дітей. Воно тісно пов’язане з моральним, фізичним та естетичним вихованням. Адже успіх розумової діяльності дитини значною мірою залежить від стану її здоров’я, оскільки активна рухова діяльність сприяє розвитку швидкої реакції, кмітливості, точності орієнтування у навколишньому середовищі. Усвідомлення дитиною значення рухів, фізичних вправ, правил гігієни сприяє успішному фізичному розвитку. Для правильного морального розвитку важливо, щоб правила, норми, стосунки з дорослими й однолітками формувалися свідомо, щоб дитина розуміла і позитивно ставилася до моральних вимог. Як зазначав В. Сухомлинський, активне життя дитячої думки є найголовнішою передумовою і свідомого ставлення до навчання, і твердих, глибоких знань, і тонких інтелектуальних взаємин у колективі. Вміння дітей сприймати якості предметів удосконалюється в процесі трудового виховання. І розумове, і естетичне виховання мають одну спрямованість — пізнання дитиною навколишнього світу. Різнобічність і повнота цього процесу обумовлюються єдністю пізнавального й естетичного сприймання, що позитивно впливає на розвиток духовної культури дитини.

Розвиток теорії розумового виховання дітей

Здатність до пізнання навколишнього, уміння орієнтуватися в ньому, знаходити правильні способи вирішення життєво важливих проблем була необхідною для людини в усі часи. Тому питання про те, що таке розум і як виховувати людину, здатну до свідомого життя, турбує людство з давніх-давен.

Ще школи Давнього Єгипту в II—I тис. до н. е. особливу увагу приділяли умінню слухати вчителя, бо “той, хто вміє слухати, вміє і говорити”. Давні єгиптяни усвідомлювали, що успіх у навчанні найбільше залежить від бажання самого учня, спрямованості його вольових зусиль.

В індуїстській педагогічній традиції людина уподібнювалася колісниці, а розум — колісничому, який за допомогою віжків (розсудку) спрямовує коней (почуття).

Конфуцій запропонував ідею про те, що потенціал людської природи може бути реалізований лише тоді, коли людина вступила на шлях пізнання істини.

Необхідність допомоги людині у пізнанні істини ставив на перше місце Сократ. Він спростував переконання софістів, які навчали “науки перемагати” за допомогою діалектики (мистецтва полеміки) та риторики (вміння говорити). Натомість Сократ стверджував, що процес здобуття істинного знання людиною є породженням цього знання нею самою. Педагогічний метод Сократа — майевтика — був заснований на критичному ставленні учня як до традиційних уявлень, так і до тверджень учителя і сприяв самостійному осмисленню проблем, розвитку активності.

Ідеї давніх мислителів знаходять підтвердження в етнопедагогіці. Народна педагогіка метою виховання вважає ідеальну особистість, здатну до вдосконалення навколишньої дійсності й самовдосконалення. Українські прислів’я підносять розум як найвищу цінність (“Знання та розум — скарб людини”, “За вченого двох невчених дають”, “Не краса красить, а розум”). Душевні та фізичні якості людини народна мудрість також пов’язує з розумом (“Доброта без розуму пуста”, “Сила перед розумом никне”, “Людина без розуму, що сніп без перевесла”, “Розумний розсудить, а дурень осудить”). З ним не може зрівнятися ні врода (“Шкода краси, де розуму немає”), ні багатство (“Не купити ума, як нема”), ні показна вченість (“Розумний любить вчитись, а дурний вчити”). Знання, як стверджує народна мудрість, безмежне, і здобути його можна лише наполегливими зусиллями (“Дурному розуму не вставиш”, “Вік живи — вік учись”).

Перша в історії педагогіки фундаментальна праця з дошкільного виховання “Материнська школа” Я.-А. Коменського розглядала розумове виховання як важливий засіб формування особистості дитини. Головним

у розумовому розвитку її автор вважав розвиток мислення, формування самостійної розумової діяльності. Тому розумове виховання потрібно починати якомога раніше, щоб розвивати у малюка здібності до споглядання речей. Я.-А. Коменський запропонував систему знань — елементарних уявлень про навколишній світ, — за допомогою якої дитину поступово вводять у світ природи, людських взаємин. Необхідною умовою розумового розвитку, на його погляд, є розвиток чуттєвих основ мислення: пізнання починається з відчуття, відчуття передає пам'яті образи дійсності, яка зберігає їх протягом усього життя. Починати навчання він рекомендував не зі словесного пояснення про речі, а з реального спостереження за ними. У процесі розумового виховання важливу роль відіграють відчуття й уявлення, думки і слова, мова і дії.

На основі переконань, згідно з якими природним силам дитини властиве прагнення до розвитку, Й.-Г. Песталоцці створив теорію елементарної освіти. Він виходив з того, що будь-яке знання складається з найпростіших елементів, засвоюючи які, людина пізнає світ. Такими елементами є число, форма і слово. Елементарне навчання покликане виробити в дитини вміння лічити, вимірювати і говорити. Запропоновану Й.-Г. Песталоцці методику такого навчання може використати у розумовому вихованні своєї дитини кожна мати.

Засновник дитячого садка Ф. Фребель виходив з необхідності використовувати різноманітні ігри для розвитку органів чуття дітей, ознайомлення їх із природою, життям людей, підготовки до школи. Цій меті він підпорядковував дидактичний матеріал, призначений для формування уявлень про форму, величину, просторові відношення, числа, — так звані дари, а також систему занять та ігор, спрямовану на розвиток сенсорики. Дитина, на його думку, наділена, крім основних інстинктів, інстинктом пізнавальним, дослідницьким, який є основою навчальної діяльності. У дошкільному віці розвиток прагнення до пізнання повинен реалізовуватися через безпосереднє споглядання предметів навколишнього світу.

К. Ушинський важливим чинником формування особистості в дошкільному віці вважав розумове виховання. Його авторству належить теорія розвитку розумових здібностей дітей паралельно з розвитком мовлення. Він стверджував, що розвивати мовлення окремо від думки неможливо, а розвивати його перед думкою — шкідливо. Самостійні думки є породженням лише самостійно здобутих знань про предмети і явища, які оточують дитину. Обстоюючи принцип наочності в розумовому вихованні, К. Ушинський наголошував на необхідності того, щоб предмет безпосередньо відображався у Душі дитини, її відчуття у цьому процесі перетворювалися на поняття, а з понять складалася втілена в слові думка. Усе це має відбуватися на очах і під керівництвом учителя.

Ідеї К. Ушинського про розумове виховання знайшли своє втілення у концепціях Є. Водовозової, яка розглядала його у єдності з моральним, естетичним, фізичним вихованням. За її твердженнями, турбота про виховання розуму повинна полягати в удосконаленні зовнішніх органів чуття і розвитку уяви. Процес сенсорного (чуттєвого) виховання має відбуватися одночасно з розвитком вищих психічних функцій, пізнавальних процесів, з якими пов'язаний розвиток мислення, мовлення, пам'яті. Дитину слід учить усвідомлено сприймати навколишній світ, розвивати спостережливість. “Якщо вихователь не зумів зробити цього в ту пору, коли у дитини лише починає пробуджуватися спостережливість до навколишнього, яка має таке величезне значення для психологічного життя людини, то розумові здібності дитини поступово притуплюються, і, ставши школярем, вона буде байдуже дивитися на світ”.

У необхідності розвитку природної дитячої допитливості, самостійності мислення, швидкості думки, наполегливої роботи над формуванням пізнавальних інтересів дошкільнят переконувала С. Русова, застерігаючи водночас від нав'язування дітям явищ для спостереження. Це зобов'язує педагога до вивчення особливостей розвитку кожної дитини, сприяння розквіту її індивідуальності, оскільки виховання повинно допомогти виявитися самостійним творчим силам дитини.

Л. Шлегер, яка очолювала у Москві один з перших дитячих садків, застерігала педагогів від орієнтації на виклад дітям готових знань, оскільки, за її переконаннями, “дитячий садок має на увазі розвиток у неї [дитини. — Т. П.] здатності здобувати ці знання самій з оточуючого життя. Тому слід говорити про програму життя, а не про програму занять”.

Оригінальну методику розвитку мовлення дітей запропонувала російський теоретик і практик дошкільного виховання Є. Тихеева. Як і К. Ушинський, розвиток мовлення вона розглядала у зв'язку з розвитком мислення. Особливу увагу приділяла ознайомленню дітей з навколишнім середовищем. Роботу з розвитку мовлення, на її погляд, слід поєднувати із сенсорним вихованням, оскільки розумовий розвиток розгортається в єдності відчуття і слова. На цій основі вона розробила методику роботи з дидактичними картинками, навчання дітей розповіді та читання художньої літератури, проведення ігор-занять з

ознайомлення з предметами і явищами навколишнього світу, розвитку мовлення і навчання елементарної математики.

Проблеми розумового виховання дітей перебували у центрі уваги науковців і практиків під час створення перших програм дитячого садка. На І з'їзді з дошкільного виховання (1919) тривали дискусії про принципи відбору змісту знань для дітей дошкільного віку, серед яких чільне місце було відведено принципу зв'язку виховання і навчання з життям. Водночас ішлося про необхідність звільняти навчальний процес від надмірної ідеологізації, переобтяження свідомості дітей знаннями про політичні події. В одному з перших документів дитячого садка — “Програмі роботи у нульових групах” — наголошувалося на важливому значенні формування навичок учіння при підготовці до школи.

У пізнанні особливостей розумового розвитку дітей важливу роль відіграють роботи швейцарського психолога Жана Піаже (1896—1980), який вважав, що людина є активною, допитливою і винахідливою протягом усього життя. Діти й дорослі постійно нагромаджують, перебудовують власні знання про світ, намагаються осмислити свій досвід, поєднати набуті знання у систему. З огляду на це він виокремив такі стадії когнітивного (пізнавального) розвитку особистості:

- сенсомоторна (від народження до 18 місяців);
- доопераційна (від 18 місяців до 7 років);
- конкретних операцій (від 7 до 12 років);
- формальних операцій (після 12 років).

У дошкільному дитинстві відбувається перехід від “сенсомоторного інтелекту” до початкових форм логічного мислення, головне значення якого полягає в тому, що дитина починає мислити “в умі”, уявляючи дії, які можуть забезпечити успішне вирішення завдання.

Педагогічну теорію розумового виховання збагатили своїми дослідженнями розумового розвитку і виховання дошкільників психологи Л. Виготський, О. Запорожець, Леонід Венгер (1925—1992) та ін. Л. Виготський роль навчання вбачав у змісті знань, які засвоюють діти. О. Запорожець доводив важливість своєчасного розвитку в дошкільну пору інтелектуальних та емоційних якостей дитини, оскільки подолати недоліки у становленні особистості важко або взагалі неможливо. Г. Костюк доводив, що розумове виховання сприяє розвитку дитини за умови активізації її розумової, особливо мислительної діяльності, формування у неї вмінь і навичок навчальної діяльності та використання здобутих знань.

Головним показником розвитку дитячого мислення є рівень сформованості образних і логічних мислительних операцій: як оволодіває дитина схематизованими уявленнями (образне) та виокремленням і співвіднесенням істотних параметрів об'єктів (логічне мислення).

Важливою умовою правильного процесу виховання є оцінка рівня розумового розвитку дітей. Діагностика розумового розвитку покликана виявляти реальні досягнення дитини у процесі навчання, враховуючи, що досягнутий нею рівень є результатом не тільки навчальних, а й усіх виховних впливів (у тому числі соціальних, демографічних та ін.). Щодо цього розроблено систему показників розумового розвитку дитини, яка охоплює ступінь сформованості пізнавальних і мислительних (інтелектуальних) дій.

Загалом, сучасна педагогіка і психологія зосереджуються на дослідженні таких проблем розумового розвитку дітей дошкільного віку:

- діагностика розумового розвитку;
- особливості пізнавальної діяльності;
- виховання і навчання розумово обдарованих дітей;
- інтелектуальна підготовка до навчання в школі;
- сучасні технології розумового виховання;
- розвиток інтелектуальних здібностей;
- роль навчання у розумову розвитку дитини, його зміст, форми і методи.

Українські вчені плідно працюють над такими проблемами розумового розвитку дошкільників:

- особливості системи розумового виховання дітей дошкільного віку (О. Фунтікова);
- формування пізнавальних здібностей дітей дошкільного віку (Л. Проколієнко, О. Проскура);
- методика вивчення загального рівня розумового розвитку п'яти-шестирічних дітей з метою диференційованого підходу в навчально-виховному процесі (Т. Кондратенко, В. Котирло, С. Ладивір);
- особливості мовленнєвого розвитку (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Стрюк, К. Крутій), навчання зображувальної діяльності (Г. Сухорукова, В. Котляр), ознайомлення з природою (Н. Яришева, З. Плохій, Н. Лисенко), навчання математики (К. Щербаківа, Т. Степанова, Н. Баглаєва).

Сучасні інформаційні технології окреслюють новий спектр проблем, пов'язаних з розвитком і використанням інтелектуальних можливостей особистості. Постіндустріальна епоха пред'являє якісно нові вимоги до інтелектуального потенціалу людини, що предбачає зміни в системі освіти і розумового виховання.

Завдання розумового виховання дошкільників

Вироблені людством і зафіксовані в культурі засоби і способи пізнання світу передають дитині дорослі. Згідно із сучасними концепціями дошкільного виховання прищеплення знань, умінь і навичок слід спрямовувати на виховання у дітей уміння самостійно пізнавати світ. У цьому контексті окреслюється мета розумового виховання — формування всебічно розвиненої дитини, її розумової активності, самостійності, творчих здібностей. Досягненню мети підпорядкований зміст розумового виховання — формування у дітей певного обсягу знань про навколишні предмети і явища (суспільне життя, працю дорослих, живу і неживу природу тощо), способів мислительної діяльності (уміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати).

Конкретизують мету і зміст розумового виховання його завдання, які залежать передусім від вікових особливостей дітей. Розумове виховання дітей дошкільного віку покликане забезпечити вирішення таких завдань:

1. Набуття елементарних знань про навколишнє середовище (призначення, якості та властивості предметів, природу), життя і працю людей, суспільні явища. Завдання вихователя полягає в тому, щоб послідовно вести дітей від первинних, поверхових, безсистемних уявлень до пізнання явищ дійсності. Найефективнішим у цьому є засвоєння не окремих знань і вмінь, а певної системи знань, яка відображає істотні залежності та зв'язки у конкретній галузі дійсності. Як зауважував О. Запорожець, навіть запитання, які ставлять діти дорослим, свідчать про те, що вони не обмежуються знаннями про окремі факти дійсності, а прагнуть проникнути у сутність речей і причинно-наслідкові зв'язки між явищами дійсності.

Відповідно до вікових можливостей мислительної діяльності діти повинні здобувати чіткі знання про предмети: їх призначення, якості (колір, величина, форма), властивості, матеріали, з яких вони зроблені; про явища живої і неживої природи, їх взаємозалежності й закономірності; про суспільні явища та їх взаємозв'язки; про людину взагалі і про самого себе. Підбір і систематизація знань повинні допомогти дитині пізнати найпростішу взаємозалежність між явищами. Наприклад, при ознайомленні з явищами природи дитина має усвідомити загальну закономірність залежності будови тіла тварини від умов її існування.

У ранньому віці знання про навколишнє середовище стосуються насамперед безпосереднього оточення. З оволодінням дитиною основними вміннями і навичками продуктивної, ігрової та навчальної діяльності розширюються її знання про предмети, явища природи і суспільного життя, правила і норми поведінки тощо.

2. Формування умінь і навичок розумової діяльності. Передавання дітям знань передбачає формування в них певних способів сприймання (вміння спостерігати, розглядати і обстежувати предмети тощо), розвитку пізнавальних процесів (мовлення, мислення, уяви, пам'яті, уваги).

У процесі розвитку чуттєвих способів пізнання розумові операції спершу відбуваються на сенсорному (чуттєвому) рівні. Знання, здобуті на основі цих способів пізнання, постають як уявлення. З розширенням кола уявлень, узагальненням знань розвиваються складніші мислительні дії (порівняння, класифікація), які розгортаються на основі не лише чуттєвого, а й раціонального пізнання. Ці процеси пов'язані насамперед із розвитком мовлення (поповненням і активізацією словника, вихованням звукової культури), зв'язного мовлення (мовлення, для якого характерний змістовий і граматичний зв'язок слів, словосполучень, речень) як важливими напрямками розумового виховання. Адже слово є основним засобом пізнання навколишнього світу, усвідомлення зв'язку між предметами і явищами, джерелом знань. Мовлення за допомогою сформульованого на словах завдання спрямовує дитину на пошуки способів його вирішення, відображає зміст конкретних образів-уявлень, є інструментом узагальнення, аналізу, порівняння, формує судження і умовисновки.

З розвитком сенсорики (чуттєвої сфери) відбувається перехід до логічного мислення, дитина набуває загальних уявлень, які стають основою розвитку її пізнавальної активності.

Мислення — узагальнене відображення дійсності в процесі її аналізу і синтезу, пов'язаний із мовленням психічний процес пошуків і відкриттів нового.

Протягом дошкільного віку формуються і вдосконалюються головні розумові дії (мислительні операції): аналіз (розкладання цілого на його складові), синтез (об'єднання предметів і явищ за спільними ознаками), порівняння (встановлення схожих і відмінних ознак об'єктів), узагальнення (перехід від одиничного до загального, від менш загального до більш загального), класифікація (розподіл предметів за певними ознаками) та ін.

Важливе значення для розумового розвитку дитини має розвиток уваги.

Увага — спрямованість і зосередженість особистості, що передбачає підвищення рівня сенсорної, інтелектуальної, рухової активності індивіда.

На основі уваги розвивається уважність і спостережливість дитини. Психологічні дослідження свідчать, що в дошкільному віці за допомогою слова можна повернути увагу дитини до будь-яких предметів, діяльності, навчити зусиллями волі зосереджувати увагу на виконанні конкретних завдань.

Результати мислительних операцій дитини не зникають безслідно. Вони фіксуються, зберігаються, відтворюються у корі головного мозку залежно від життєвих ситуацій, потреб. Це означає, що пам'ять є особливою формою психічного життя людини, аналітико-синтетичної діяльності.

Пам'ять — процеси фіксування (запам'ятовування), зберігання, відтворення, забування індивідом його попереднього досвіду.

Від того, як у дошкільні роки буде розвинена пам'ять дитини, якого масштабу сягне її обсяг, наскільки ефективним буде довільне запам'ятовування (підпорядкована певній меті цілеспрямована розумова діяльність щодо закріплення нового матеріалу), значною мірою залежатиме подальша розумова діяльність.

У процесі набуття досвіду, формування мислення протягом дошкільного дитинства відбувається розвиток уваги.

Уява — процес створення людиною образів об'єктів на основі попереднього досвіду.

У психічному житті дитини уява відіграє важливу роль, оскільки в цьому віці вона є особливо рухливою. За правильного розумового виховання уява не відволікає свідомість від дійсності, а допомагає процесу її пізнання. Досвідчений педагог, дбаючи про розвиток уяви, намагається створювати дітям основу для яскравих вражень, виховувати здатність і прагнення до творчих задумів та їх реалізації.

3. Розвиток розумових здібностей, формування пізнавальних інтересів і допитливості. Різні індивіди неоднаково оволодівають знаннями, набувають навичок і вмій, що залежить від здібностей.

Здібності — психічні особливості людини, які створюють передумови для успішного оволодіння певним видом діяльності.

Природною основою здібностей індивіда є задатки — вроджені анатомо-фізіологічні особливості нервової системи. Формою вияву здібностей є обдарованість (високий рівень загальних і спеціальних здібностей, які є передумовою творчих досягнень) і талант (поєднання особливих здібностей, завдяки яким людина створює значущі, новаторські продукти діяльності). Розумову обдарованість індивіда характеризують:

- ранній вияв високої пізнавальної активності й діяльності;
- швидкість і точність виконання розумових операцій, які характеризуються стійкістю уваги й оперативної пам'яті;
- сформованість навичок логічного мислення, багатство активного словника, швидкість і оригінальність вербальних (словесних) асоціацій;
- виражена установка на творче виконання завдань, розвинутість творчого мислення й уяви, вміння вчитися.

У старшому дошкільному віці виявляються такі якості розумової діяльності дитини:

- допитливість — здатність до наполегливого пошуку різних способів вирішення розумового завдання; вона є джерелом активності дитини, прагнення глибоко і різнобічно пізнати світ; породжує і забезпечує функціонування пізнавального інтересу, який є емоційно забарвленим виявом потреб людини; застерігає від “гри у допитливість”, спонукає педагогів і батьків до створення сприятливих умов для розвитку дитини у різноманітних видах діяльності;
- критичність — здатність до об’єктивної оцінки фактів, явищ та аналізу результатів діяльності;
- кмітливість — швидкість розумової реакції;
- вдумливість — глибина і зосередженість розумової діяльності.

Для розвитку пізнавальних інтересів і пізнавальної активності необхідно формувати багатий і різноманітний сенсорний досвід дітей, послідовно розвивати основні види мислення, ігрову та інші види діяльності (спілкування, продуктивну, навчальну), розширювати і поглиблювати знання, удосконалювати загальні та спеціальні навички розумової діяльності (обстеження предметів, спостереження за явищами навколишньої дійсності, виокремлення суттєвих ознак предметів і явищ, порівняння й узагальнення тощо). Вже у дошкільному віці потрібно навчати дитину самостійного пошуку знань, що сприяє формуванню вміння ефективно пізнавати дійсність. Надзвичайно сприятливим середовищем для розвитку пізнавальної активності дітей є природа.

Ефективне розумове виховання значною мірою залежить від того, наскільки вмілим і цілеспрямованим є педагогічне керівництво процесом розумового розвитку, від педагогічних умінь, особистого прикладу і налаштованості педагога постійно працювати над збагаченням розуму дитини.

Зміст і засоби розумового виховання дітей

Розумове виховання полягає у збагаченні знань дитини, розвитку мислительних процесів, формуванні вміння знаходити, осмислювати, інтерпретувати, використовувати відповідно до потреби інформацію. Його успіх залежить від характеру засвоєваних знань, від засобів і методів, якими послуговується вихователь, його уміння налаштовувати дитину на постійний інтелектуальний розвиток і продуктивну інтелектуальну діяльність. Ці аспекти є складовими змісту розумового виховання.

Зміст розумового виховання — формування у дітей певного обсягу знань про предмети і явища (суспільне життя, природу, людину тощо), способів мислительної діяльності (вміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати).

Найістотніші зрушення у розумовому розвитку дитини є результатом засвоєння не окремих знань і вмінь, а певної їх системи і загальних форм розумової діяльності, які є основою розумового розвитку. Таке бачення змісту розумового виховання спирається на психологічні дослідження (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Запорожець, М. Поддьяков та ін.), ідеї гуманістичної педагогіки К. Ушинського, який переконував у недоцільності штучного спрощення наукових знань до рівня дитячого розуміння, а також у нераціональності донесення до дітей знань, які перевищують рівень їхнього розумового розвитку.

Для розумового виховання важливо забезпечити здобуття дитиною систематизованих знань — організованих у певній послідовності й повноті знань, що дає змогу розглядати і використовувати їх як єдине ціле. Орієнтація на систематизацію сприяє актуалізації попередньо здобутих знань і глибокому розумінню тих, що формуються. У процесі засвоєння систематизованих знань можливе формування загальної стратегії пізнавальної діяльності дітей — від виокремлення предмета до встановлення його зв’язку з іншими предметами, поряд з якими він існує. Згодом відбувається аналіз його окремих властивостей у системі функціональних зв’язків з іншими предметами. Отже, необхідним елементом змісту розумового виховання є засвоєння систематизованих знань про навколишній світ.

Зміст розумового виховання реалізується через використання таких його засобів:

1. Ознайомлення з предметами і явищами навколишнього світу. Обсяг і характер знань визначає програма виховання і навчання у дошкільних закладах дітей кожної вікової групи відповідно до можливостей їхнього розумового розвитку. Усі знання об’єднані в розділи: про природу, предметний світ, працю дорослих, явища суспільного життя тощо.

У ранньому дитинстві дитину знайомлять з конкретними предметами і явищами найближчого оточення. Оволодіння різними видами предметних дій і мовою забезпечує формування елементарного кола уявлень:

про якості і властивості предметів побуту, іграшки, певні об'єкти природи, про призначення окремих предметів і способи користування ними.

У дошкільний період дитина оволодіває основними уміннями і навичками різних видів діяльності: ігрової, трудової, навчальної, спілкування, малювання, ліплення, конструювання. Розширення знань про предмети і явища відбувається завдяки опануванню і розвитку нових видів діяльності, поглибленню змісту тих, які сформувались у ранньому віці. Педагоги, батьки допомагають дітям сформувати уявлення про сім'ю, життя і працю дорослих, норми і правила поведінки, стосунки між людьми, явища суспільного життя, рідне місто чи село, рідний народ, його звичаї і традиції тощо. У старшому дошкільному віці знання поєднуються з формуванням пізнавального ставлення до навколишнього світу, що вимагає розвитку певних способів його освоєння. Діти оволодівають такими мислительними операціями, як порівняння, узагальнення, класифікація; у них формується загальний метод розумової діяльності — здатність швидко і точно зрозуміти завдання, планомірно і послідовно вирішувати його, правильно оцінювати результати. Розумова діяльність дітей формується у процесі навчання під керівництвом дорослого.

Усе, що оточує дитину (люди, предметний світ, природа, явища суспільного життя), є джерелом розумового розвитку. У своєму повсякденному житті дитина здобуває нові знання, набуває нового досвіду. Цей процес, особливістю якого є вплив суспільного середовища на інтелектуальну працю, О. Усова назвала природною "дидактикою життя".

Дитина ознайомлюється з навколишнім середовищем завдяки безпосередньому, послідовному й активному сприйманню предметів і явищ. Виховання, як зауважував К. Ушинський, повинно вправляти здатність дітей до спостереження — цілеспрямованого збирання фактів про предмети і явища дійсності, поведінку і діяльність особистості з метою їх аналізу і тлумачення. Правильно організоване спостереження сприяє вихованню у дітей зосередженої уваги і поглиблює їхній інтерес до пізнання світу.

2. Спілкування з дорослими. Особливу роль у розумовому вихованні відіграють відповіді дорослих на численні запитання дітей, які є одним із показників їхнього розумового розвитку. Спочатку ці питання є простими: "Яка киця?", "Що робить зайчик?". Пізніше розвивається допитливість та інтерес до предметів і явищ не лише безпосереднього оточення, а й віддалених: "Чому дме вітер?". Сукупність дитячих запитань учені (О. Сорокіна) класифікують на такі категорії:

- питання, що містять бажання дитини одержати від дорослих пораду або допомогу ("Ви навчите мене малювати цей візерунок?"); адекватною реакцією на них буде конкретна допомога дорослих у тому, про що дитина просить;
- питання, що відображають намагання дитини викликати емоційне співпереживання дорослих ("Добре я відповідав на занятті?"); у такому разі педагог, відповідаючи на питання дитини, має виявити зацікавленість нею, її успіхами, а за необхідності — співчуття;
- пізнавальні питання, зумовлені прагненням дітей до знань ("Звідки приходить зима?"); вони зобов'язують педагогів, батьків до точних, правильних за змістом і з наукової точки зору відповідей.

В ознайомленні дітей з навколишнім світом не можна недооцінювати спілкування з дорослими поза процесом навчання. Цей спосіб розумового виховання М. Поддьяков назвав стихійним, неорганізованим навчанням.

3. Різні види діяльності дітей. Важливим засобом виховання є організована вихователем розумова діяльність дітей. У ранньому віці розумове виховання відбувається у процесі організації предметної діяльності дітей. Це вимагає створення предметного середовища, яке б спонукало дітей до пізнавальних дій.

Важливим фактором є розвиток мовлення, що відкриває нові можливості для формування первинних уявлень, допомагає встановлювати зв'язки між предметами, діями і словами, що їх називають, підводить дітей до елементарного узагальнення.

У розумовому вихованні важлива роль належить грі, в якій відображаються враження дітей про навколишню дійсність, творчо інтерпретуються їхні уявлення про предмети і явища, розуміння подій. Перші ігри малюків виникають із предметної діяльності. Їх розвиток відображає спрямованість пізнання дитини. Із фокусуванням її уваги на людину в грі з'являється рольовий розподіл, який відображає людські взаємини. Рольова взаємодія сприяє усвідомленню дітьми правил і норм поведінки людей, мотивів їхньої діяльності тощо. У процесі формування ігрового задуму, розгортання сюжету гри діти удосконалюють плануючу функцію мислення, розвивають свої пізнавальні інтереси. У грі діти можуть послуговуватися засвоєними знаннями за власним задумом, переживають багато радісних емоцій, виявляють ініціативу, мають можливість бачити результати своєї діяльності.

Дбаючи про підвищення виховного ефекту творчих ігор, вихователю слід постійно збагачувати їх зміст шляхом розширення вражень, знань дітей про навколишню дійсність. Вдумливе педагогічне керівництво повинно спиратися на рівень розуміння дітьми процесів і явищ, який виявляється у грі, і поступово розвивати послідовність ігрових дій, учить дітей плануванню.

Особливо доцільні у розумовому вихованні дітей дидактичні ігри, що в ранньому віці сприяють мовленнєвому розвитку. У середньому і старшому дошкільному віці дидактичні ігри розвивають увагу, кмітливість, винахідливість, уточнюють, систематизують, узагальнюють знання про світ. Усі компоненти структури гри (ігрове завдання, зміст, дії, правила) спрямовані на розумовий розвиток, можливості якого розширюються внаслідок Урізноманітнення й ускладнення ігор. Важливо навчити Дітей розуміти гру, пояснювати її зміст, правила, способи дій, що розвиватиме їхнє мислення, мовлення, вчитиме самоконтролю.

Розумовий розвиток дитини залежить і від того, наскільки вона включена у продуктивні види діяльності. Кожна продуктивна діяльність передбачає вміння дитини планувати, тобто спершу уявляти образ того, що створюється, а потім утілювати його у практичній діяльності. Так, конструювання вимагає цілісного сприйняття предмета, що конструюється, його складових частин, умінь уявляти його в різних просторових положеннях, планувати практичні дії, оцінювати процес і результати своєї діяльності та ін. Ці дії у процесі роботи вдосконалюються. В організації предметних видів діяльності вихователь має постійно дбати про збагачення уявлень дітей про предмети, їх якості та властивості, особливості різних будівель і споруд, а також про специфіку необхідних для створення конкретної моделі матеріалів.

У процесі зображувальної діяльності (малювання, ліплення, виготовлення аплікацій) розширюються, поглиблюються знання про предмети і явища навколишнього світу, розвиваються сенсорні здібності. Образотворча діяльність розгортається на основі сприймання, осмислення, переживання сприйнятого, виявлення свого ставлення до нього через зображення. Ця закономірність і визначає суть навчання дітей образотворчої діяльності. У творчому процесі дитина вчиться аналізувати предмети, порівнювати їх, виокремлювати їх ознаки, сприймати створене і завершене зображення, оцінювати його. їй доводиться оперувати уявленнями, перетворювати попередній досвід за допомогою уяви, вдосконалювати плануючу функцію мислення. Спрямовуючи зображувальну діяльність дитини, педагог, крім передавання певних практичних навичок і умінь, має дбати про організацію систематичного спостереження за предметами і явищами, удосконалення способів їх обстеження, розвиток аналітико-синтетичних здібностей.

На розумове виховання дітей дошкільного віку впливає і трудова діяльність. Вона, значною мірою розгортаючись на сенсорній основі, вимагає від дитини елементарних навичок планування: визначати послідовність робіт, розподіляти обов'язки між учасниками, домовлятися про спільний результат. Дитина повинна заздалегідь готувати все необхідне для роботи, вміння добирати, використовувати інструменти і матеріали. У процесі організації трудової діяльності дітей вихователю слід потурбуватися про взаємозв'язок трудового і розумового виховання. Потрібно, щоб формування практичних навичок не випереджало і не відставало у часі, а відбувалося паралельно із формуванням знань і розумових умінь. На їх основі педагог розвиває вміння виявляти ініціативу, творчість, цілеспрямованість і наполегливість у досягненні результату.

4. Навчання. Цей вид діяльності є найдієвішим засобом розумового виховання. Разом із збагаченням дітей новими знаннями в процесі навчання підвищується рівень їхнього розвитку, вдосконалюються всі форми мислительної діяльності. У процесі спеціального навчання діти вчать аналізувати предмети, оволодівають стратегією пізнавальної діяльності. Провідна роль навчання у розумовому вихованні обумовлена активною позицією педагога. Вихователь добирає, структурує для повідомлення дітям інформацію, цілеспрямовано формує вміння і навички та організовує діяльність дітей, аналізує засвоєння ними знань, що є підставою для подальшої індивідуальної роботи з ними. Під час занять формуються навички навчальної діяльності дитини: слухати і чути те, що говорить педагог, діяти згідно з його вказівками, досягати потрібних результатів й оцінювати їх. Навчальна діяльність на заняттях є колективною, внаслідок чого дитина може порівнювати свої результати із результатами інших дітей, аналізувати власні помилки, усвідомлювати необхідність і напрями самовдосконалення.

Системне використання засобів розумового виховання забезпечує загальний розвиток дитини, набуття нею знань про навколишній світ, формування її пізнавальних здібностей.

Система сенсорного виховання

Основою загального розумового розвитку є сенсорний розвиток. Адже пізнання починається із сприймання предметів і явищ, а далі формується на основі образів сприймання, стає результатом їх перетворення. Як зауважував О. Запорожець, певні системи, тобто закономірно побудовані ряди форм, кольорів, величин та інших якостей речей, отримують певне мовне позначення. Оволодіваючи цими системами, індивід отримує своєрідний набір еталонів, з якими він може зіставити будь-яку сприйняту річ, охарактеризувати її, знайти її місце серед інших.

Чуттєве пізнання має особливо важливе значення у Дошкільному дитинстві, оскільки цей період найсприятливіший для формування і вдосконалення діяльності органів чуття, нагромадження уявлень про світ. Це налаштовує на серйозну увагу до сенсорного розвитку дитини у дошкільний період.

Сенсорний (лат. *sensorium* — орган чуттів) розвиток дитини — розвиток її відчуттів і сприймання, формування уявлень про властивості предметів (форму, колір, розмір, положення у просторі тощо).

Сенсорний розвиток необхідний людині для оволодіння будь-якою практичною діяльністю. Він не втрачає значення зі вступом дитини до школи і відіграє важливу роль у житті дорослої людини, відбувається на основі функціонування системи аналізаторів, що забезпечує багатомірний зв'язок зі світом, сприяє життєвій активності людини. Із сенсорного розвитку виростає логічне пізнання, яке прискорює накопичення нових чуттєвих даних, сприяє їх включенню до раніше створеної системи знань і досвіду. Чим вищий сенсорний розвиток дитини, тим більше фактів і явищ потрапляє у сферу її сприймання. Якщо в дитини належно розвинуті мислительні механізми, то вона виявляє неабияку здатність шукати, знаходити, фіксувати, аналізувати, інтерпретувати велику кількість інформації про світ і себе. Формування, спрямування і коригування цих умінь окреслює проблематику сенсорного виховання.

Сенсорне виховання — система педагогічних впливів, спрямованих на формування способів чуттєвого пізнання, вдосконалення відчуттів і сприймань.

Роль сенсорного виховання у розвитку дітей дошкільного віку безперечна: 9/10 усього їхнього розумового багажу — результати діяльності органів чуття.

До головних завдань сенсорного виховання належать:

- формування у дітей системи перцептивних (обстежувальних) дій;
- формування системи сенсорних еталонів;
- розвиток умінь самостійно використовувати сенсорні еталони у власній діяльності.

Немає такої педагогічної системи, яка б ігнорувала роль сенсорного виховання. Наприклад, М. Монтессорі вбачала у сенсорному вихованні неабиякі можливості щодо підготовки дитини до повноцінного життя у природному і соціальному середовищах. Формування повноцінної особистості, на її погляд, неможливе без належного розвитку органів чуття, оскільки чуттєве сприймання є основою розумового і морального буття. Це означає, що розвинуті органи чуття є передумовою інтелекту й вихованості особистості. Тому система сенсорного виховання має бути спрямована на формування сенсорної культури — культури сприйняття зовнішнього світу. Дитина, яка оволоділа сенсорною культурою, не тільки звертатиме увагу, виокремлюватиме якості предметів і явищ навколишнього світу, а й самостійно набуватиме знань, відкриватиме свій внутрішній світ, що значно важливіше для неї, ніж готові повідомлення дорослих.

У процесі сенсорного виховання важливо організувати, за словами М. Монтессорі, педагогічне “підготовче середовище”, яке є передумовою реалізації дитиною можливостей власного розвитку через самостійну діяльність. Одним із головних чинників цього середовища є дидактичний матеріал. Розроблений М. Монтессорі дидактичний матеріал зорієнтований на розвиток окремих сфер відчуттів, вироблення умінь слухати тишу і звуки, розрізняти кольори, форму, вагу тощо. Він зосереджує дитячу увагу на певній ізольованій властивості предмета (об'ємі — циліндри, куби і призми; довжині — поділені на дециметри палиці; кольорах — шматочки шовку; шумах — циліндричні коробочки з різним умістом тощо). Цей матеріал не лише розвиває органи чуття дитини, а й спонукає до розумової дії, вчить розрізняти, впорядковувати враження, забезпечує дитині змогу повторити посильні для її віку вправи. Такі вправи з дидактичним матеріалом сприяють самовихованню, оскільки передбачають контроль можливих помилок. Вправляючись, дитина швидко починає помічати свої помилки, а намагаючись їх виправити, досягає правильного вирішення поставленого завдання, вчиться надалі уникати неправильних рішень і дій. Під час такої роботи дитина виховує в собі чіткість, акуратність і цілеспрямованість.

Систему сенсорного виховання М. Монтессорі високо оцінила С. Русова, яка також вважала розвиток органів чуття першим кроком до самостійної свідомості дитини, доводила необхідність “якнайраніше давати раціональний розвиток чуттям”. Це слід робити “постійно, щодня потроху, одночасно стежачи за усіма чуттями, бо вони разом виявляються і не працюють нарізно, поодиноці”.

Сучасна система сенсорного виховання створена на основі наукових даних про психологічний і фізіологічний розвиток дитини. У дошкільному віці інтенсивно розвиваються всі органи чуття. Особливо сприятливий ранній вік дитини, коли ознайомлення з якостями предметів є вирішальним у розумовому розвитку (М. Щелованов). Цей період називають “золотою порою” сенсорного виховання. А обмеження зовнішніх вражень породжує у дитини відчуття “сенсорного голоду”, уповільнює її розумовий розвиток.

Протягом дошкільного дитинства сенсорна культура формується у взаємозв'язку з розвитком мовлення і мислення, оскільки сприймання живить мислення чуттєвим матеріалом, а мислення сприяє розвитку сприймання, збагачує його. Відчуття і сприймання не є пасивними процесами. Вони розгортаються як особливі дії аналізаторів, спрямовані на обстеження предмета, його якостей і властивостей. Протягом дошкільного дитинства сенсорні процеси виокремлюються у самостійні довільні дії, на основі яких формуються способи спостереження, розглядання, пошуку.

Сенсорний розвиток є процесом засвоєння соціального досвіду, оволодіння системою відповідних еталонів.

Сенсорні еталони — зразки якостей предметів, створені людством у процесі суспільно-історичного розвитку.

Еталонами кольору є сім кольорів спектра та їх відтінки; еталонами форми — геометричні фігури; величини — метрична система мір та ін. Засвоєння сенсорних еталонів не обмежується дошкільним віком, а є досить складним і тривалим процесом.

Психологи виокремлюють такі періоди засвоєння еталонів у дошкільному віці:

- 1) перед еталонний період (від народження до початку 3-го року життя); дитина відображає окремі особливості предметів, здебільшого суттєві, важливі для безпосереднього використання;
- 2) період предметних еталонів (до 5-ти років); образи якостей предметів дитина зіставляє з певними предметами;
- 3) набуття якостями предметів еталонного значення (від 5-ти років і далі); дитина співвідносить якості предметів із загальноприйнятими еталонами: вода холодна, стільниця прямокутна, електролампочка скляна тощо.

Розвиток сприймання відбувається в процесі різноманітної діяльності, кожен вид якої має свої основи і забезпечує ефективну динаміку певних сенсорних процесів.

Сучасна педагогічна наука на основі даних психології і педагогіки окреслює зміст сенсорного виховання, яке має здійснюватися за принципом формування, збагачення і поглиблення орієнтування дітей (починаючи з раннього віку) у навколишньому світі. Ознайомлення з кольором, формою, розміром предметів повинно відбуватися одночасно з удосконаленням звукового аналізу мови, формуванням музичного слуху, розвитком м'язово-суглобової чутливості та ін. Ці вміння є важливими для музичної, образотворчої, трудової діяльності, мовленнєвого спілкування.

Опанування дитиною сенсорних дій поєднується з різноманітною діяльністю, що забезпечує життєву придатність сенсорних знань і вмінь. Сенсорне виховання передбачає і спеціальну роботу щодо ознайомлення дітей із сенсорними еталонами, спеціальними способами зіставлення якостей предметів із засвоєними зразками, тобто із способами обстеження предметів.

Для виокремлення певних груп якостей потрібні як прості дії (дотик, погладжування — для визначення гладкості поверхні), так і складніші системи обстежувальних (перцептивних) дій, якою є, наприклад, система виявлення звукового складу слова. Все це і становить зміст сенсорного виховання.

На кожному етапі дошкільного дитинства завдання і зміст сенсорного виховання конкретизують його загальну мету. Останні наукові дані свідчать про можливість формування у дітей протягом перших років життя тонких диференціювань предметів різних форм, розмірів, кольорів та їх відтінків. Починаючи з семи тижнів, дитина стежить за предметами, що переміщуються, розрізняє кольори. Тримісячні діти розрізняють об'ємні форми (прямокутна призма, куб, куля та ін.). Тому сенсорне виховання слід починати якомога раніше, щоб використати природні можливості дитини.

За стихійного засвоєння сенсорного досвіду в дитини можуть скластися хибні уявлення про якості предметів, і процес їх засвоєння штучно затягнеться у часі. Тому сенсорне виховання повинно послуговуватися методом навчання.

Дитині складно дається пізнання просторових відношень. Нелегким є формування уявлень про час, який діти сприймають не конкретним аналізатором, а шляхом чергування явищ життя, що постійно повторюються: день змінюється вечором, заняття — прогулянкою, а прогулянка — обідом тощо. У формуванні часових уявлень важливо досягти розуміння часової послідовності й тривалості. Для цього слід спрямовувати пізнання дитини від розуміння короткого проміжку часу до усвідомлення частин доби, від правильного розуміння понять “учора”, “сьогодні”, “завтра” до засвоєння послідовності днів тижня, пір року та ін.

Важливим є і розвиток слухового сприймання. Вже наприкінці 2-го року життя дитина має розвинений фонематичний слух, а в дошкільному віці оволодіває здатністю до звукового аналізу слів. Для розвитку тактильної, нюхової та смакової чутливості у процесі сенсорного виховання вдаються до спеціальних вправ на порівняння, а також використовують досвід повсякденного життя дітей. Важливо вміло включати завдання сенсорного виховання у діяльність дітей.

Процес сенсорного виховання у дошкільному віці поділяють на такі етапи:

1) підготовчий етап (перші три роки життя). На першому році життя головний зміст сенсорного виховання полягає у забезпеченні дитині різноманітних зовнішніх вражень. З розвитком хапальних рухів слід допомогти пристосувати їх до форми, розмірів і місцезнаходження предмета. Поступово для дитини ці якості набувають певного значення (маленьке береться однією рукою, велике — двома).

На другому і третьому роках життя дитину необхідно ознайомити з властивостями предметів: формами, кольорами, розмірами та ін. Дії з предметами слід організувати так, щоб для досягнення результату доводилося зіставляти предмети за формою, розміром, установлювати їх схожість або відмінність. Виконуючи продуктивні дії, дитина на 3-му році життя вже знає, що форма, розмір, колір — постійні ознаки предметів, як користуватися цими предметами;

2) систематичне засвоєння дитиною сенсорної культури. Після трьох років слід переходити до систематичного ознайомлення із сенсорними еталонами та способами їх використання. У сприйманні кольору сенсорними еталонами є хроматичні (забарвлені) кольори спектра (червоний, оранжевий, жовтий, зелений, блакитний, синій, фіолетовий) та ахроматичні (білий, чорний). Спочатку слід формувати уявлення про білий і чорний, далі про хроматичні кольори (із блакитним знайомлять трохи пізніше). Діти повинні засвоїти також і відтінки кольорів.

Ознайомлення з еталонами форми (геометричними фігурами) у сенсорному вихованні відрізняється від їх вивчення у процесі формування елементарних математичних уявлень. Його метою є пізнавання відповідної форми, називання і вміння діяти з нею, а не аналізувати її.

Еталонами величини є умовні мірки. У процесі сенсорного виховання, на відміну від математичної підготовки, можна не використовувати метричну систему, а встановлювати розміри предмета залежно від місця, яке він займає в ряду однорідних (великий, маленький, найбільший).

Уявлення про розмір ускладнюються у процесі переходу від порівняння двох-трьох предметів до багатьох, що утворюють ряд величин, які зменшуються або збільшуються. Пізніше дітей ознайомлюють з відтінками кольору, варіантами геометричних фігур, відношеннями за розміром, що виникають між елементами ряду, який складається з більшої кількості предметів. Одночасно їм розкривають способи обстеження предметів: групування за кольором і формою на основі зразків-еталонів, послідовний огляд і опис форми, виконання дій окоміру. І, нарешті, слід розвивати аналітичне сприймання — вміння орієнтуватись у поєднанні кольорів, виділяти окремі виміри величин, розрізняти форму предметів.

Більшість дослідників вважає недоцільним відокремлення до трьох років продуктивної діяльності дітей, дидактичних ігор і вправ із сенсорного виховання. Пізніше продуктивна діяльність ускладнюється, навчання її набуває планомірності й систематичності. Сенсорне виховання у цей період відокремлюється і реалізовується під час організованих дидактичних ігор і вправ.

Сучасні програми навчання і виховання дітей у дошкільних закладах, крім програми “Малятко”, як правило, не містять розділу “Сенсорне виховання”. Завдання його реалізуються в інших розділах, у яких ідеться про мовленнєвий розвиток дітей, ознайомлення їх з навколишнім світом, розвиток продуктивних видів діяльності.

3.4. Моральне виховання дітей дошкільного віку

На всіх етапах розвитку суспільства мораль, як і право, політика, традиції, звичаї, табу, є важливим регулятором людської поведінки, людських відносин, а моральність (моральна практика) — одним із критеріїв оцінки чеснот людини.

Мораль (лат. *moralis* — моральний, від *mos (moris)* — звичай, воля, закон, властивість) — система поглядів, уявлень, норм, оцінок, які регулюють поведінку людей; форма суспільної свідомості.

Поєднуючи в собі моральну свідомість, моральну практику, моральні відносини, мораль як складний феномен реалізується у реальному бутті людини, її повсякденній взаємодії з соціумом, з природою, аналітичному баченні себе, своїх помислів і дій. Щодо цього однаково важливі й усвідомлення норм і принципів загальнолюдської моралі та моралі середовища, в якому живе людина, і дотримання їх у повсякденній практиці, і послуговування ними в оцінці реалій суспільного буття, людських учинків, у тому числі своїх. Такі якості не передаються генетично, вони формуються в процесі соціалізації людини під впливом багатьох соціальних інститутів, передусім у процесі виховання і самовиховання.

Моральний розвиток і моральне виховання

З позицій гуманістичної свідомості основою особистості є її моральний розвиток, який виявляється у сповідуваній нею системі поглядів, уявлень, норм, оцінок, що регулюють її поведінку. Моральна особистість узгоджує свої дії з інтересами інших людей, керується у своїх помислах критеріями загальнолюдських цінностей, відповідає за свої вчинки не лише перед законом, людьми, а й перед власною совістю. Саме на таких вимірах моральності людського буття наголошує народна мудрість, надбаннями якої живиться етнопедогогіка. У ній втілені моральні імперативи (веління, настанови), критерії моральності, які проповідують доброту, чесність, щирість, вірність, любов, повагу до людей, відвагу, окреслюють обриси морального розвитку особистості.

Моральний розвиток — рівень засвоєння уявлень про моральні норми, сформованості моральних почуттів і моральної поведінки.

Становлення уявлень особистості про світ, стосунки людей, про себе починається у дошкільному дитинстві одночасно з розвитком почуттів і моральних якостей (гуманізму, колективізму, любові до батьків та ін.). Перші уроки моралі дитина засвоює у сім'ї, опановуючи з допомогою батьків норми порядності, доброти, працьовитості тощо. У процесі морального розвитку протягом дошкільного дитинства під впливом дорослих формується спрямованість особистості — система мотивів поведінки. С. Русова, вважаючи творення моральної особистості стрижнем усієї виховної роботи, стверджувала, що “моральним вихованням має бути перейняте все навчання, все життя”, а головним у цій роботі є “вироблення характеру”.

Знання моральних норм є етапом морального удосконалення. Механізмом перетворення моральних норм на суб'єктивну моральність є моральні почуття — стійкі переживання у свідомості людини, її суб'єктивне ставлення до себе, явищ суспільного буття, до інших людей. Певний тип поведінки набуває для індивіда значення й усвідомленості через почуття задоволення, радості або, навпаки, — сорому, дискомфорту. Завдяки моральним почуттям моральна свідомість і вчинки набувають морального смислу. Моральна свідомість поєднує у собі знання моральних норм, усвідомлення їх значення для особистості, яке здійснюється через моральні почуття. Значну роль при цьому відіграє воля, яка допомагає людині опановувати себе, дає їй внутрішню свободу і спонукає до морального вчинку.

Моральність людини є результатом засвоєння і внутрішнього прийняття нею норм моралі, які набувають регулюючої сили, зумовлюють її поведінку, ставлення до світу і себе. Виявляється вона у вільному свідомому виборі способу дій і здатності до моральної поведінки. За твердженням психологів, формування моральної поведінки відбувається у такій послідовності: життєва ситуація — морально-чуттєве переживання — моральне осмислення ситуації і мотивів поведінки — моральний вибір учинку — вольовий стимул — моральний учинок — моральна спрямованість поведінки — моральна якість.

Сформовані в дошкільному віці основи моральної спрямованості особистості значною мірою визначають подальше її життя, а виправити допущені батьками, педагогами помилки у моральному вихованні дітей важко або неможливо.

Моральне виховання — цілеспрямована взаємодія дорослого і дитини з метою формування моральних почуттів і якостей, засвоєння моральних норм і правил, розвитку моральних мотивів і навичок поведінки.

Зміст морального виховання підпорядкований вічним цінностям і конкретним потребам суспільства, які з плином часу змінюються. Засноване воно на принципах рівноцінності особистостей педагога і дитини, гуманістичності змісту і засобів виховання, довіри і поваги в процесі виховання, створення позитивної емоційної атмосфери, творчої взаємодії педагога і дитини.

Моральне виховання передбачає різноманітні впливи на думки, почуття, соціальну практику індивіда, його самовдосконалення. Цей процес поєднує в собі такі особливості:

- цілеспрямованість (полягає в чіткій окресленості мети педагогічних впливів);
- багатофакторність (передбачає врахування усіх чинників, які відіграють суттєву роль у процесі виховання);
- віддаленість у часі результатів роботи (виховання є тривалим процесом, результати якого не можуть бути досягнутими відразу);
- неперервність (полягає в систематичності взаємовпливів вихователя і вихованця);
- визначальна роль педагога (педагог має бути моральним взірцем для дитини);
- цілісність (передбачає внутрішню єдність усіх виховних засобів і впливів щодо формування моральної культури людини).

Моральне виховання з перших років життя дитини спрямоване на формування її моральної позиції, ціннісних орієнтирів, інтересів і потреб. Адже на цьому етапі закладаються основи морального розвитку особистості, розвиваються уявлення, почуття, звички, які спрямовують подальше її вдосконалення. Особливо значні зміни відбуваються у мотиваційній сфері дитини-дошкільника, що виявляються у розвитку моральних мотивів поведінки, а на етапі старшого дошкільного віку вони набувають супідрядності — підпорядкованості певній вищій меті. Тому неухвага до морального виховання в дошкільному віці не може бути компенсована у подальші роки.

Моральне виховання тісно пов'язане з моральним розвитком, оскільки взаємодія між педагогічними впливами і розвитком особистості відбувається через сприймання, усвідомлення, оцінку й перевірку досвідом моральних вимог.

Дошкільне дитинство є початковим періодом становлення особистості, коли формуються основи характеру, ставлення до навколишнього світу, людей, до себе, засвоюються моральні норми поведінки, важливі для особистісного розвитку якості психіки. Однією з перших моральних потреб є потреба у спілкуванні. Задовольняється вона у процесі взаємодії з дорослими, які добирають педагогічно доцільні зміст і засоби спілкування. У ньому дитина здобуває перший досвід моральної поведінки. Це аж ніяк не означає, що дорослий формує її за власним задумом чи зразком. Дитина розвивається лише тоді, коли сама активно діє. Мистецтво вихователя виявляється у пробудженні і спрямуванні її активності на самовиховання.

Пластичність нервової системи дошкільника є передумовою його високої емоційної активності. Навколишні предмети і явища завжди викликають у нього певні емоції. Тому незабутність перших вражень забезпечується не стільки глибиною їх усвідомлення, скільки силою емоційного впливу. У цьому віці динамічно розвивається як характер, так і способи вияву емоцій. У найменших дітей виникає такий настрій, як і в людей, з якими вони спілкуються: дитина неначе “заражається” від них. Високий рівень розвитку емпатії (здатності до співпереживання) є результатом розуміння дитиною емоційного стану іншої людини. Цей стан вона не просто “копіює”, а сприймає душою. Така форма вияву почуттів зумовлена потребою у підтримці з боку іншої людини, в її допомозі, а тому має моральний зміст.

Процес морального формування особистості відбувається нерівномірно. У кожний період дошкільної пори дитина виходить на якісно нові рівні морального розвитку. Такими рівнями є:

1. Уявлення про моральні норми. У молодшому дошкільному віці виникають перші уявлення про те, що добре, а що погано. Це відбувається у процесі формування нового типу стосунків між дитиною і дорослим. Розвиток самостійності дитини у цей час супроводжується потребою співучасті в житті дорослих, спільній

діяльності з ними. Прагнення до позитивної оцінки, підтримки і схвалення своїх дій сприяє організації процесу засвоєння дитиною моральних норм.

У середньому дошкільному віці яскраво виявляється позиція “захисника” норм поведінки, еталоном яких є дорослий. Як правило, у своїх скаргах діти здебільшого повідомляють, що хтось із однолітків не дотримувався вимог дорослого чи правил поведінки. Перший етап формування у дітей уявлень про добро і зло, про те, як потрібно поводитися з іншими людьми, як відноситись до своїх і чужих учинків, пов’язаний із безпосереднім емоційним ставленням до людей, які пред’являють ці вимоги.

2. Моральні почуття і мотиви поведінки. У старшому дошкільному віці моральні почуття і знання пов’язуються з почуттям обов’язку. Дитина у цьому віці здатна усвідомлювати моральний смисл своєї поведінки. Виникають внутрішні моральні інстанції (Л. Виготський) — прагнення поводитися згідно з моральними нормами не тому, що цього вимагають дорослі (батьки, вихователі), а тому, що це приємно для себе й інших.

Протягом дошкільного дитинства розвиваються такі внутрішні моральні якості:

— почуття власної гідності. Дитина відчуває гордість за добре виконану роботу, гідний вчинок, свою поведінку загалом;

— почуття сорому. Виявляється у ніяковості, яку дитина відчуває від невдалого вчинку, власної провини — спочатку під впливом зауважень дорослого (“Як тобі не соромно!”), а в старшому дошкільному віці воно поєднується з почуттям власної гідності і стає стійким (“Погано чинити не слід не тому, що покарають, а тому, що соромно”). Дитині також соромно, коли принижують її гідність. Щоб уникнути сорому, докорів дорослих, вона може утриматися від учинків, які викликать осуд;

— почуття обов’язку. Виявляється воно у формі емоційних станів, розвиваючись у діапазоні від задоволення, яке 3—4-річна дитина відчуває при схваленні дорослим її поведінки, до радості за добрий вчинок, допомогу товаришеві, виконане доручення (у 5—6 років). Як стверджують дослідники, у 6—7-літніх дітей почуття обов’язку є мотивом їхніх учинків, переживається глибоко, стає стійким. Це почуття впливає на поведінку, спонукає до вияву турботи про товаришів, чуйності, симпатії, відповідальності, сприяє подоланню егоїстичних тенденцій у поведінці. Однак у цьому віці воно властиве ще не всім дітям.

Важливе значення для засвоєння моральних норм має така особливість дітей, як прагнення до контакту з однолітками, яке можна задовольнити лише за умови дотримання моральних вимог і правил, орієнтації на можливість бути зрозумілим у колективі. Іноді грубий учинок чи конфлікт може бути спричинений незнанням того, як слід поводитися у конкретній ситуації, чого уникати. Досвід негативної поведінки дитини може призвести до замкнутості, відчуження та інших небажаних наслідків. Більшість “важких” дітей у період дошкільного і молодшого шкільного віку відчували дефіцит уваги, розуміння у спілкуванні з однолітками і тому часто конфліктували з педагогами, батьками, товаришами.

3. Звички моральної поведінки. Виховання моральної поведінки означає забезпечення єдності мотивів і дій особистості. Моральні мотиви спонукають до певної дії, надають поведінці особистісного змісту. У дошкільному віці починається формування ієрархії (підпорядкування) мотивів поведінки, які є свідченням моральної вихованості. Адже один і той самий учинок може бути зумовлений різними мотивами і свідчити про різні рівні засвоєння певних норм. Наприклад, одна дитина допомагає однолітку, сподіваючись на його вдячність і підтримку в майбутньому; інша — щоб її добрий учинок помітив і відзначив педагог; третя — тому що у складному становищі опинився її друг; четверта — керуючись почуттям співпереживання.

Моральне виховання передбачає становлення у дитини системи домінуючих мотивів, що відповідають моральним нормам і визначають її стосунки з оточуючими людьми. Важливим аспектом розвитку мотивів поведінки у дошкільному віці є підвищення рівня їх усвідомленості: дитина починає розуміти, чим зумовлені її вчинки, як пов’язані вони з наслідками поведінки. Це стає можливим завдяки розвитку в дошкільника самосвідомості — розуміння того, ким він є, якими якостями наділений, як ставляться до нього інші і чим зумовлене це ставлення. Самосвідомість виявляє себе через самооцінку — вміння оцінювати свої досягнення і невдачі, якості і можливості. Розвиток самосвідомості не означає, що дитина вже не потребує виховних впливів дорослого. За твердженням французького психолога Анрі Валлона (1879—1962), для розвитку особистості дитини віком від 3 до 6 років украй необхідна прихильність людей. Без неї дитина може стати жертвою страхів і тривожних переживань, її може вразити психічна атрофія, слід від якої нерідко зберігається протягом усього життя і позначається на смаках і волі індивіда.

4. Основи соціальної компетентності. Про розвиток особистості дитини свідчить зміна її активності у соціальній ситуації. Йдеться про вплив середовища і ставлення до нього дитини. У визнанні значущості кожного із цих явищ полягає принципова різниця між навчально-дисциплінарною та особистісно-

орієнтованою (гуманістичною) концепціями виховання. Вихованням свідомого ставлення дитини до явищ дійсності займається гуманістична педагогіка, а навчально-дисциплінарна вирішальну роль відводить формуючим впливам середовища.

У ранньому віці починає формуватися “базисна довіра до світу” (Е. Еріксон) — уявлення дитини про надійність дорослих, емоційна близькість із ними. За правильного виховання вона переростає у відкритість до соціальних впливів, готовність сприймати інших людей, інтерес до спілкування. У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні ці якості означені як основа соціальної компетентності дитини, що охоплює:

- уміння орієнтуватися у світі людей (рідні, близькі, знайомі, незнайомі, різної статі, віку, роду занять та ін.);
- здатність розуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки;
- уміння поважати інших людей, допомагати, турбуватися про них;
- спроможність обирати відповідні ситуації спілкування і спільної діяльності.

Соціально компетентна дитина здатна відчувати своє місце у системі стосунків людей, адекватно поводити себе.

Отже, цілеспрямований процес залучення дитини до моральних цінностей людства і конкретного суспільства починається у ранньому дитинстві. Успішність цього процесу залежить від єдності моральної свідомості і поведінки. Визначальною у ньому є роль дорослого як “соціального провідника”, зразка для наслідування, організатора соціального досвіду дитини.

Розвиток теорії морального виховання дітей

Тільки-но людина почала усвідомлювати своє “Я”, одразу була змушена перейматися проблемами взаємодії з іншими людьми. Перші норми моралі формувалися в умовах розвинутої родової общини як звичаї. З часом виховний досвід багатьох поколінь створив відповідні нормативи, ідеалом яких є чесна людина-трудівник, а норми моралі набули характеру традицій.

Протягом усієї історії людства ці проблеми хвилювали найвидатніших його мислителів. А стихійні спроби акумуляції емпіричного досвіду втілені в етнопедагогіці. Вона репрезентує омріяний народом ідеал досконалої особистості — носія найкращих людських рис. Сила виховного народного ідеалу полягає у його простоті, зрозумілості дорослому і дитині.

Виховний ідеал кожного народу має певні особливості, обумовлені його історичним буттям, господарською практикою, географічним розташуванням. Але моральне, смислове ядро його у всіх народів спільне. В уявленнях народу справедливість, повага до людей, доброта, чесність, щедрість, вірність, любов, відвага завжди перемагають злі сили. Народна мораль засуджує брехунів, нікчем, наклепників, зрадників, лицемірів, тих, хто не поважає старших, насміхається над іншими тощо.

Народна практика використовує з виховною метою трудові будні та свята. Для неї всі люди незалежно від віку можуть бути і вихованцями, і вихователями. Головним педагогом є думка громади, в якій народжується, росте, виховує своїх дітей людина, а критеріями оцінки є вироблені віками моральні норми (уявлення про добро і зло). Належачи до громади, кожна людина є своєрідним педагогом, оскільки бере участь у виробленні думки про інших людей.

Важливими чинниками морального виховання є історична пам'ять, традиції роду і сім'ї, бо кожна людина несе в собі колективну пам'ять поколінь. Метою виховання в народній педагогіці є формування усвідомлення належності до коренів роду і народу, значущості таких людських чеснот, як голос совісті, обереги, любов матері тощо.

Виховання моральності починається з раннього дитинства (“Бережи честь змолоду”). Головну відповідальність за виховання дітей несуть батьки. Народний ідеал всебічного розвитку особистості втілений в усній народній творчості, яка високо поцінює шляхетні риси людини, засуджує все, що підриває моральні устої. Джерелом виховного досвіду народу є прислів'я, приказки, пісні, казки, загадки, які влучно, змістовно і цікаво репрезентують такі моральні категорії, як “добро” і “зло”, “правда” і “кривда”, “совість” і “безчестя”. Благо добра і недопустимість зла утверджують у душі дитини змалечку (“Добра справа і у вогні не горить, і у воді не тоне”).

Чи не найголовнішим чинником морального виховання є в народній педагогіці праця, яку тлумачать не лише як джерело матеріальних благ, а і як категорію моралі. У колискових піснях котику наказують працювати (дитиночку колихати, дрова рубати, піч топити, грядку копати, рибку ловити та ін.). Котик, який працює сумлінно, одержує пошану від людей (він буде черевички шити, а “люди будуть купувати, люди

будуть шанувати”). Як зазначав В. Сухомлинський, народна педагогіка “знає, що дитині посильне, і що непосильне”, бо в ній органічно “поєднується життєва мудрість з материнською і батьківською любов’ю”. Вона “не боїться, що праця втомлює, вона знає, що праця неможлива без поту і мозолів”. У ній стверджується і те, що праця, вимагаючи від людини великого старання, сили, відповідальності, є не тільки важкою, а й радісною. Важливим засобом народного трудового виховання, в якому діти беруть участь разом із дорослими, є трудові свята, що розкривають дітям роль і значення праці в житті народу, ознайомлюють з основними видами традиційних трудових занять, демонструють результати зусиль дорослих, виховують повагу до праці і бажання трудитися.

Виховну функцію виконує гуманістична спрямованість народної педагогіки. Надзвичайно цінними щодо цього є народний кодекс моралі, усна народна творчість: пісні, пригоди казкових персонажів, прислів’я і приказки, повчання яких легко сприймаються і запам’ятовуються; образність і точність загадок. Народна педагогіка прилучає дітей до моральних цінностей шляхом заохочення, порад, а не примусу, вона активізує самостійність дитини (“Де хотіння, там і вміння”), розкриває силу батьківського прикладу (“Яка хата — такий тин, який батько — такий син”).

Педагогічний досвід різних народів у царині морального виховання дітей раннього віку значною мірою вплинув на окреслення проблемного поля для наукової педагогіки, яка черпала в етнопедagogіці різноманітні мотиви, емпіричний матеріал для широких узагальнень і висновків.

Тільки внутрішньо вільна людина, за словами Я.-А. Коменського, може бути моральною, бо вона свідомо приймає людські права і обов’язки, діє по совісті, а не з примусу чи страху. Він наголошував на необхідності виховання таких “добрих якостей”, як помірність, охайність, шанобливість до старших, люб’язність, справедливість, благодійність, терплячість, делікатність, уміння триматися гідно, поводитися стримано й скромно.

“Виховання діяльної любові до людей”, яке починається з любові до матері, інших членів сім’ї, Й.-Г. Песталоцці вважав центром усієї роботи з дітьми. Педагог у цій роботі має опиратися не на повчання, а на розвиток моральних почуттів і переконань дітей.

Виняткової значущості надає моральному вихованню К. Ушинський. У його теорії поєднано досягнення психології, філософії, фізіології. Особливу роль у моральному вихованні він відводив ідеї народності, народному ідеалу людини, адже народ створює такі виховні засади, на які не здатна найкраща педагогічна теорія і які не можуть бути запозиченими в іншого народу. Якщо батьки зичать щастя дитині, то потрібно виховувати її не для щастя, а для “праці життя”, наголошував К. Ушинський.

На необхідність виховання дітей з ранніх років “на рідному ґрунті”, пробудження в них духовних сил, моральних почуттів до людей, світу, природи вказувала С. Русова: “Національне виховання виробляє в людини не хистку моральність, а формує міцну, цільну особу... Воно через пошану і любов до свого народу виховує в дітях пошану і любов до інших народів, і тим приведе нас не до вузького відокремлення, а до широкого єднання і світового розуміння між народами і націями”. Цього можна досягти, спираючись на те добре, що закладене в них від народження (співчуття, доброта, прагнення до ласки і позитивної оцінки дорослого). Негативні вчинки дітей є наслідком об’єктивних причин, пов’язаних із фізичним або психічним нездоров’ям, несприятливими впливами середовища, реакцією на невмілі виховні впливи дорослих, ігнорування індивідуальності дитини.

П. Блонський основою морального виховання вважав стосунки між дитиною і дорослим, моральні впливи на дитину, що ґрунтуються на ласкавому, довірливому ставленні, повазі до її особистості. Педагог виховує насамперед тим, як він мислить і говорить, відчуває та діє. Найефективніше виховання, як правило, апелює до внутрішніх сил дитини, діє на неї через зовнішні чинники, але, так би мовити, зсередини.

Певний вплив справили на теорію і практику морального виховання дітей дошкільного віку ідеї А. Макаренка про виховання у колективі. Особливу увагу він приділяв вихованню єдності моральної свідомості і поведінки дітей: “Широка етична норма стає дієвою лише тоді, коли її “свідомий” період переходить у період загального типу, традиції, звички, коли ця норма починає діяти швидко і точно, підтримана громадською думкою і громадським смаком”. Дитина має пізнавати моральні норми у системі конкретних і реальних взаємин людей. Засвоєння їх змісту повинно породжувати моральну активність (готовність до свідомої поведінки у складних ситуаціях), яка є основою моральної поведінки, а також свідоме і відповідальне ставлення дитини до своїх учинків. Моральному вихованню в колективі сприяє атмосфера ділового співробітництва, добровільної взаємозалежності, доброзичливості.

Наукова педагогічна думка зосереджувалася на дослідженні таких проблем: моральне виховання у процесі ознайомлення дітей з навколишньою дійсністю (Є. Радіна); зв'язок морального і розумового виховання на матеріалі ознайомлення з працею дорослих (Г. Лескова); моральне виховання у грі (Д. Менджеричька, Р. Жуковська, Ф. Левін-Щиріна); виховне значення трудової діяльності дітей дошкільного віку (З. Борисова, Л. Порембська); виховання колективних взаємин дітей (О. Булатова, Т. Маркова, В. Нечаева та ін.).

Спілкуванню педагога і вихованця, за переконаннями В. Сухомлинського, має бути притаманна духовна єдність, без якої виховання нагадує блукання в темряві. Азбука моралі засвоюється у дитинстві разом з пізнанням світу, тому зробити її життєвою є найважливішим завданням педагога. Застерігаючи від формалізації процесу виховання, В. Сухомлинський наголошував на важливості активізації почуттів дітей, оскільки кожна людина у дошкільному дитинстві повинна пройти "емоційну школу", "школу виховання добрих почуттів". Практичний його досвід гармонійно поєднує переконливе слово, читання художніх творів для дітей, пояснення суті норм загальнолюдської моралі, етичні бесіди, створення моральних ситуацій. Його ідеї сприяли усвідомленню значення морального виховання як своєрідної основи розвитку особистості. Важливе значення для формування наукових засад морального виховання мали проведені у другій половині ХХ ст. психологічні дослідження з проблем розвитку емоцій у дітей дошкільного віку (О. Запорожець, Я. Неверович), дитячої соціальної психології (Т. Рєпіна), обґрунтування вченими системи морального виховання дітей дошкільного віку в дитячому садку і сім'ї (А. Виноградова, В. Нечаева, С. Козлова, Р. Буре, Р. Іванкова та ін.).

В Україні плідно працювала над проблемами морального виховання дітей дошкільного віку Л. Артемова, яка керувала створенням програм виховання і навчання дітей у дошкільних закладах.

Завдяки зусиллям українських психологів багато зроблено щодо пізнання особливостей особистісного режиму дошкільника (О. Кононко), формування вольових якостей (В. Котирло), виховання гуманних почуттів і взаємин у дітей (С. Кулачківська, С. Ладивір, Ю. Приходько).

Сучасна світова психолого-педагогічна наука зосереджена на дослідженні таких проблем морального виховання дітей дошкільного віку:

1. Формування субкультури дитинства в умовах сучасного інформаційного суспільства. Нині гуманізм набуває значення не лише бажаного принципу, а й необхідного імперативу (вимоги) існування людства. Тема виховання гуманістичної спрямованості особистості з раннього дитинства є пріоритетною соціально-педагогічною проблемою.
2. Розвиток культури ненасилля, виховання в дусі миру, толерантності, безпеки. Формування позитивного ставлення до навколишнього світу, соціальної впевненості, активності.
3. Взаємодія дорослих (батьків, педагогів) і дітей, рівень свободи дитини у педагогічному процесі та впливу педагога з метою спрямування її розвитку.
4. Поліетнічне виховання, засвоєння дитиною культур і мов інших народів на основі національної. Виховання інтересу до інших народів і культур.
5. Екологічне виховання, формування екологічного світогляду, усвідомленого ставлення до природних об'єктів та себе самого як частини природи.

Актуальним для українських учених напрямом досліджень є наукове забезпечення особистісно-орієнтованої моделі дошкільної освіти. Визнання особистості дитини головною цінністю вимагає розробки шляхів реалізації цієї ідеї у педагогічному процесі. Як визначено у Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні, головним завданням особистісно-орієнтованої моделі дошкільної освіти є розвиток у дитини здатності до самовизначення у життєвому просторі відповідно до вікових можливостей, ціннісного ставлення до природи, рукотворного світу, людей і самої себе.

Інтерес науковців викликає проблема соціалізації особистості дитини в процесі виховання. Як об'єкт міждисциплінарного вивчення, проблема соціалізації набуває особливого значення саме у педагогіці, яка покликана забезпечити теорію і методику введення дитини в соціум і формування у неї важливих соціальних якостей (ціннісних орієнтацій, соціальної компетенції та ін.).

Не менш значущими є питання виховання у дошкільників милосердя, вміння співпереживати, виявляти діяльну турботу про інших людей.

Ці проблеми актуалізуються в зв'язку з розвитком суспільства і людства загалом, прагненням до пошуку нових гуманістичних смислів. Адже інтерес до гуманістичних цінностей у педагогіці зростає саме у переломні періоди соціального розвитку.

Завдання морального виховання

Сучасні концепції дошкільного виховання спрямовують педагогів на особистісно-орієнтований підхід, використання різноманітних форм взаємодії дорослого і дитини, гуманізації педагогічного процесу в дошкільному закладі.

У системі національного виховання серед інших завдань виділяють:

- виховання громадянської й соціальної відповідальності;
- вивчення і пропаганду культурних надбань свого й інших народів;
- озброєння знаннями про пріоритети загальнолюдських цінностей, ознайомлення з проблемами, які набувають життєвого значення для долі цивілізації (охорона навколишнього середовища, атомне роззброєння), готовність жити і діяти за принципами гуманізму;
- оволодіння народною мораллю, етикою;
- ознайомлення з родинною педагогікою;
- виховання поваги до батька, матері, бабусі, дідуса, свого роду.

Формування моральної свідомості (уявлень про моральні норми). Моральна свідомість індивіда існує в уявленнях, поняттях, переконаннях, ідеалах. У дошкільному віці формуються елементарні уявлення про мораль, судження про те, що добре і що погано, що можна робити і чого слід уникати. У цьому процесі дитина вчиться правильно оцінювати вчинки, обирати адекватну ситуації форму поведінки, усвідомлювати свої дії. Оцінювання вчинків відбувається за способом їх здійснення (як вчинив), результатами (які наслідки вчинку) і мотивами (чому так вчинив).

Психолог Ж. Піаже, проаналізувавши генезис моральних суджень на різних етапах дошкільного періоду, стверджував, що дітям молодшого, середнього і навіть старшого дошкільного віку властиві автономна мораль, некритичне ставлення до вимог дорослих. Свої вчинки вони оцінюють переважно за результатом. Приділяючи значну увагу розвитку логіки у моральних судженнях дітей, Ж. Піаже значно нижче оцінював значення моральних почуттів, що дало підстави визначити обґрунтовану ним теорію як моральний реалізм дитини.

Моральний реалізм дитини — концепція, згідно з якою у дітей дошкільного віку значно вище розвинута логіка моральних суджень, ніж моральні почуття.

Вітчизняні вчені доводять, що всі моральні норми доступні для засвоєння дітьми, немає серед них “дорослих” і “дитячих” норм. Однак педагог повинен враховувати, що знання дошкільника існують у формі уявлень, тому не варто вимагати від нього тлумачення етичних понять. На цьому життєвому етапі він усвідомлює лише загальну тенденцію: бути турботливим, чесним, ввічливим — це добре. Користуючись згаданими поняттями, дитина не може витлумачити їх суті. Але, як свідчать дослідження, зміст моральних норм завжди цікавить дітей, що спростовує твердження про моральний реалізм дитини дошкільного віку в умовах цілеспрямованого формування етичних уявлень. Наприклад, 3—4-річна дитина може усвідомити лише загальну характеристику моральних якостей, не диференціюючи їх змісту (“добрий” — “поганий”). Часто неадекватними є визначення старших дітей. Диференціювання таких моральних понять, як “доброта”, “чуйність”, “справедливість”, “чесність”, “дружба”, “товариськість”, “працелюбство” та інші, відбувається поступово.

Моральним уявленням і судженням дітей дошкільного віку властиві елементарність, конкретність, зв'язок із почуттями. Щоб виховання могло створити для людини “другу природу” (К. Ушинський), необхідно, щоб його ідеї трансформувалися у переконання вихованців, переконання — у звички, а звички — в нахили. Недостатній розвиток уявлень про норми і правила поведінки знижує рівень моральних мотивів, обмежує моральну поведінку.

Розвиток навичок моральної поведінки. Навички моральної поведінки є невід'ємною складовою розвитку дитини, визначають її вчинки, зумовлюють ставлення до навколишньої дійсності, дорослих і однолітків. Адже важливо не лише те, як дитина поводить себе, а й те, як вона приймає рішення про певний вчинок: самостійно чи під впливом дорослих. Звична поведінка дошкільників формується поступово, з набуттям досвіду.

У процесі пізнання дітьми моральних засад педагог має допомагати їм виховувати у собі самостійність, культуру спілкування і різних видів діяльності, налаштованість на вчинки відповідно до норм моралі. Часто рівень моральних уявлень випереджає розвиток поведінки дитини, оскільки формування навичок

поведінки потребує більше часу і вправлення, ніж формування заснованих на пам'яті уявлень. Крім того, у процесі виховання педагог не завжди може забезпечити єдність знань дітей про моральні норми з вимогами дорослих щодо їхньої поведінки. Тому втілення уявлень про моральні норми у реальні вчинки дітей за різних життєвих ситуацій є дуже складним завданням.

Виховання моральних почуттів. У дошкільному віці рушійною силою поведінки дитини є моральні почуття, які виражають бажання та емоційні стани, забарвлюють психічні процеси.

Моральні почуття — стійкі переживання у свідомості людини, які зумовлюють її вольові реакції, ставлення до себе, інших людей, явищ суспільного буття.

У ранньому віці емоції мають соціальний характер і виникають у процесі спілкування з дорослими, згодом — з однолітками. З часом моральні почуття стають глибшими, стійкішими, стосуються все ширшого кола явищ, що зумовлене збагаченням форм спілкування з дорослими та однолітками, опануванням різних видів діяльності.

Розвиток моральних почуттів дитини має супроводжуватись відповідними вчинками. Відповідність переживання і вчинку свідчить про моральну спрямованість поведінки дитини. У процесі морального виховання почуття дітей починають відігравати роль мотивів поведінки. Справжній моральності властива стійкість моральних мотивів, потреба у моральній поведінці. Якщо дитина здійснює вчинок з примусу чи страху перед покаранням, то моральною її вважати не можна. Сила моральних мотивів у старшому дошкільному віці може бути не меншою, ніж сила природних потреб дитини. Вже 3—4-річні діти здатні виконувати малопривабливі для них, зовні нецікаві справи, керуючись важливою для них метою, а також можуть відмовитися від того, що їх безпосередньо приваблює (наприклад, від нової цікавої іграшки), щоб принести задоволення товаришеві. Однак постійно вимагати від дитини такої поведінки ще рано, оскільки це може спричинити штучну, показну "вихованість". Виховання мотивів поведінки повинно відбуватися в єдності з вихованням свідомого ставлення до задоволення власних потреб.

Результатом морального виховання є соціальна компетентність дитини — відкритість до світу людей як потреба особистості, навички соціальної поведінки, готовність до сприймання соціальної інформації, бажання пізнавати людей, робити добрі вчинки.

Закономірності процесу морального виховання

Успіх морального розвитку дітей можливий за правильної організації процесу виховання. Основні закономірності морального виховання зумовлені певними особливостями засвоєння дитиною моральних цінностей.

1. Двосторонність процесу морального виховання. Дитина є співучасником виховного процесу, активно сприймає педагогічні впливи, а вихователь організовує процес морального виховання, орієнтуючись на особливості дитячого сприймання. Перебіг психічних процесів і станів під час морального виховання, які є основою розвитку певних потреб, мотивів, якостей, є не поверховим, а глибинним. Тому аналіз процесу виховання, його результатів на кожному етапі вимагає від вихователя глибоких знань і педагогічної майстерності.

2. Тривалість процесу морального виховання. Результати педагогічного впливу не можуть бути виявлені відразу. Він вимагає безперервності. Невизначеність у часі, недостатнє усвідомлення вихователями своєчасності вирішення певних завдань можуть заформалізувати процес морального виховання. Дитина не чекатиме, поки хтось надумається виховувати її доброю, чесною, сміливою. У неї щодня формуватиметься певний досвід поведінки, і за відсутності відповідних педагогічних умов цей стихійно сформований досвід може бути цілком протилежним тому, якого вихователь намагатиметься досягти у своїй подальшій роботі. Ігнорування періодів, коли психічні реакції людини найчутливіші до найменших зовнішніх впливів, спричинює непоправні втрати у розвитку особистості дошкільника.

3. Дієвість процесу морального виховання. Становлення взаємин дитини одночасно є її моральним вихованням. Стосунки інших людей, свідками яких є діти, справляють на них вплив лише тоді, коли дитина має до них відношення. Ця закономірність є виявом дієвого підходу до морального формування особистості. Вона засвідчує непродуктивність намагань виховувати дитину на відстороненій моделі людських взаємин, у які вона не включена.

4. Особистісний характер засвоєння моральних цінностей. Ця особливість морального виховання вимагає зорієнтованості виховних впливів на індивідуальність кожної дитини. Педагог прагне сформувати єдність уявлень і поведінки дитини, підтримуючи її моральні вчинки. Якщо моральні дії мотивовані, мають певну спрямованість, вони породжують почуття задоволення, впевненості у собі або сорому, невдоволення. Оскільки дошкільникам притаманна висока емоційність, необхідно в оцінці їхніх учинків виходити з того, які почуття хоче викликати педагог. Яскраві позитивні переживання дитини, пов'язані з відповідними моральними вчинками, повинні поєднуватися з чітко вираженим ставленням до них педагога і колективу дітей. Важливе виховне значення має стимулююча функція позитивної оцінки, адже дітям властиве прагнення бути хорошими. Позитивна оцінка заохочує їх до моральних учинків, що стають прикладом для наслідування, забезпечує доброзичливе ставлення однолітків, формує паростки колективної думки.

5. Здійснення морального виховання в процесі життєдіяльності дитини. Як важливий компонент педагогічного процесу в дитячому садку, моральне виховання не може бути виокремленим у спеціальну діяльність, оскільки вся життєдіяльність дитини пов'язана з її моральністю.

Усвідомлюючи закономірності процесу морального виховання, педагог може здійснювати його з тією мірою "дотику" до дитячої душі, яка забезпечить розвиток неформальної моральності дитини.

Моральне виховання в процесі спілкування з дорослими

Спілкування є головною соціальною потребою дитини, яка виявляється з перших місяців її життя. Спочатку ініціатором спілкування є дорослий, згодом ініціатива переходить до дитини, а наприкінці першого півріччя життя спілкування включається у спільну предметну діяльність дитини і дорослого. Дитина від народження розвивається як соціальна істота, набуваючи в контактах з людьми, які її оточують, певного досвіду.

Протягом раннього дитинства розвиток спілкування дитини з дорослим долає два етапи:

- перше півріччя — емоційно-особистісне, ситуативне спілкування;
- від другого півріччя до 3-х років — практичне, дієве спілкування. На цьому етапі дорослий виступає партнером у грі, взірцем для наслідування, особою, яка оцінює знання і вміння дитини.

Потреба дитини в оцінці дорослого є одним із головних стимулів її поведінки. Діти, які мають повноцінне спілкування з дорослими, виявляють ініціативність, прагнуть привернути увагу до своїх дій, довірливо, відкрито й емоційно ставляться до дорослого, вимагають від нього співучасті у своїх справах, чутливі до його ставлення й оцінки, перебудовують свою поведінку залежно від його поведінки. Вони тонко розрізняють схвалення й осуд, віддаючи перевагу предметному співробітництву з дорослим, виявляють до нього любов і охоче відгукуються на ласку, привертають до себе увагу і прагнуть його позитивної оцінки. Якщо дорослий і надалі ініціюватиме емоційні форми спілкування, а дитина вже прагнутиме діяльності з предметами, може виникнути конфліктна поведінка.

У дошкільному віці розширюються можливості дитини щодо пізнання навколишнього світу і спілкування з дорослими. Це відбувається у таких формах:

1. Пізнавальне спілкування. Дитина, добре володіючи мовою, розмовляє з дорослим про речі, які не перебувають у полі її зору, виявляє допитливість.

2. Особистісне спілкування. Дитина вбачає у дорослому джерело знань, їй важливо заслужити його повагу, визнання, вона потребує підтримки і схвалення дорослим правильності своєї поведінки. Якщо дитина впевнена, що дорослий справедливий і добре до неї ставиться, вона спокійно вислуховує його зауваження і побажання щодо своїх знань, умінь, навичок, активно реагує на них, прагне відповідно скоригувати свою поведінку чи дії. Головною умовою особистісної форми спілкування є потреба у взаєморозумінні.

Надзвичайно важливо забезпечити дитині емоційний комфорт, оскільки почуття захищеності, задоволеності своїми взаєминами з іншими сприяє формуванню довір'я до людей, є основою розвитку самооцінки й реалізації особистісних потреб. Емоційно захищена дитина активна, самостійна, у неї яскраво виражені емоційні реакції.

Ефективність виховного впливу спілкування дитини з педагогом залежить від вимог вихователя, які мають бути справедливими, обґрунтованими, послідовними, спрямованими; від його зауважень (важливо, щоб вони були необразливими, доброзичливими, не принижували гідності дитини), а також оптимального співвідношення позитивних і критичних оцінок.

Довірливе, педагогічно ефективне спілкування з дітьми можливе за умови, що педагог є розвинутою особистістю, прагне морального самовдосконалення. Важливе значення має індивідуальний стиль його

діяльності. Щодо Цього побутують різні твердження. Прихильники навчально-дисциплінарної моделі взаємодії педагога і дитини ратують за те, що педагог повинен бути суворим, вимогливим, постійним у своїх стосунках з дітьми тощо. Однак вихователі, які наділені сильною або інертною нервовою системою, віддають перевагу особистісно-орієнтованій моделі виховання, для якої характерні довіра і повага до дітей. Вони не лише спрямовуватимуть, а й уміло організовуватимуть діяльність дітей, дбаючи про те, щоб вона була для них цікава і розвивала їх.

Для оптимальної комунікативної взаємодії з дітьми важлива й адекватна оцінка вихователями власних професійних якостей. Завищена самооцінка може призвести до того, що педагоги із слабкою нервовою системою, для яких типовими є м'які, обережні впливи на дітей, намагатимуться використовувати суворі форми виховання.

Безперечно, діти прагнуть спілкування з відкритим до них, добрим педагогом, і, спілкуючись із ним, самі намагаються бути такими. Це не позбавляє педагога необхідності бути послідовним у своїх вимогах, адекватно оцінювати вчинки дітей. Доброзичливість вихователя у спілкуванні з дітьми не є альтернативою його вимогливості. Особливості його поведінки залежать від таланту, досвіду, знання дітей і себе. Без цього неможливі добір ефективних засобів педагогічного впливу, очікувані результати від їх використання.

Моральне виховання у грі

Одним з ефективних засобів морального виховання є гра, оскільки вона відповідає потребам та інтересам дітей, сприяє вияву їхньої самостійності, ініціативи, творчості, імпровізації, перевірці себе. У грі дитина активно пізнає навколишній світ, стосунки між людьми, правила і норми поведінки, себе, свої можливості, усвідомлює свої зв'язки з іншими. Цілеспрямований характер гри дає їй змогу добирати потрібні засоби, іграшки, товаришів по грі, здійснювати ігровий задум, вступати в стосунки з однолітками, а її творчий характер допомагає реалізувати свої уявлення про оточення, ставлення до нього тощо.

Тому гра у педагогічному процесі дитячого садка використовується як засіб не тільки формування певних знань, а й для виховання моральних уявлень і почуттів, розвитку самостійності, ініціативи, відповідальності. Адже дитина у своїх іграх демонструє власне духовне життя.

В ранньому віці перейти до гри від предметної діяльності може лише дитина, яка вміє спілкуватися з дорослими. Реалізуючи у грі прагнення прилучитися до життя дорослих, дитина здійснює своє бажання бути такою, як вони. У процесі гри вона без прямих педагогічних впливів вихователя засвоює норми людських взаємин, моральні цінності. Діти самі обирають тему гри, розгортають її сюжет на основі власного досвіду, знань, умінь. Відображаючи реальне життя, гра є найактивнішою сферою спілкування дітей, під час якого вони обмінюються думками, переймають досвід і вміння дорослих, оцінюють себе й інших, висловлюють власні моральні судження і цим впливають одне на одного. Гра привчає дитину рахуватися з іншими (вона неможлива, якщо діти не вміють погодити свої дії), розвиває моральні почуття.

Ігрові переживання залишають глибокий слід у свідомості дитини, сприяють розвитку добрих почуттів. У грі розкривається духовний світ дитини, рівень її морального розвитку. Не випадково Д. Ельконін радив педагогам при вступі дитини до школи цікавитися тим, у які ігри і з ким вона любить гратися.

Моральне виховання у трудовій діяльності

Трудова діяльність дошкільника є ефективним засобом виховання у дітей працелюбності, відповідальності, цілеспрямованості, організованості, почуття колективізму тощо. Вона позитивно впливає на розвиток творчих здібностей, почуття власної гідності через усвідомлення значущості своєї діяльності. Трудовий процес переважно є колективним, передбачає розгалужені взаємозв'язки дитини, в яких вона усвідомлює значення дружніх стосунків, взаємодопомоги, відповідальності за доручену справу, дотримання моральних норм.

Однак моральний потенціал праці може бути реалізований лише за умови правильної її організації і цілеспрямованого педагогічного керівництва. При цьому важливо мати на меті формування в дитини любові до праці, суть якої полягає в усвідомленні, переживанні, відчутті розумного, духовно багатого, морально піднесеного смислу будь-якої роботи.

Трудова діяльність дітей не є для них життєвою необхідністю, не передбачає створення нових матеріальних і духовних цінностей, включення їх до суспільно-економічної системи. Однак вона також

результативна. Її результатом є не тільки матеріальна сутність (вирощена рослина, накритий стіл тощо), а й моральний аспект (дитина усвідомлює значення затрачених зусиль, цінність для інших і для себе своїх старань). Отже, праця дітей впливає на формування особистості. Якщо дитина працюватиме у несприятливих умовах, це не матиме позитивного ефекту, нерідко породжуватиме розчарування у такій праці й у всьому, що з нею було пов'язане.

Рівень розвитку трудової діяльності дитини можна оцінювати на підставі аналізу таких компонентів, як мета, засоби здійснення, результат і мотиви. Вирішальна роль у визначенні мети належить дорослому, бо лише у старшому дошкільному віці діти здатні усвідомлено ставити мету й обирати засоби для її досягнення. Залежить це і від досвіду їхньої попередньої діяльності. Засобами досягнення мети є трудові навички і вміння, формування яких пов'язане з інтересом до діяльності. Такими ж важливими є вміння планувати роботу, здійснювати самоконтроль, доводити справу до завершення, оцінювати результати. Важливим у моральному аспекті є й мотив. Зрозумілий і прийнятий дитиною мотив істотно впливає на якість результатів трудового процесу. Мета і мотив трудової діяльності визначають її особистісний смисл, формують належне ставлення до праці.

Педагог, який усвідомлює мету своєї діяльності, має широкі можливості для того, щоб допомогти дитині зрозуміти, що тільки у праці людина може реалізовувати свою сутність, особистий потенціал, досягти висот у соціальному і духовному бутті. А важливим критерієм її моральності є те, як вона ставиться до праці, якою є вона у взаємодії з усіма людьми в процесі трудової взаємодії, наскільки відповідальна вона перед суспільством (йдеться про сплату податків як моральний обов'язок, благодійність та ін.).

Моральне виховання в процесі навчання

Принцип виховуючого навчання передбачає єдність освітніх і виховних завдань. Навчання дітей дошкільного віку здійснюється не лише на заняттях, а й у повсякденному житті. Вони навчаються з перших хвилин існування, пізнаючи навколишній світ і себе. Цей процес значно більше, ніж на наступних етапах розвитку особистості, залежить від дорослого, оскільки передбачає постійне спілкування дитини з педагогом і батьками. Вплив вихователя повинен спрямовуватися не лише на ефективність навчання, а й на встановлення гуманних стосунків між дітьми і педагогом, а також на взаємини дітей.

Виховний ефект навчання у дошкільному віці забезпечують:

1. Емоційна насиченість навчання. Завдяки їй утримується увага дітей на об'єкті пізнання, власній дії, поведінці дорослого, виникає інтерес до засвоєння змісту навчання.
2. Поєднання ігрових та неігрових моментів. Ігрові моменти у дошкільному навчанні формують культуру пізнання, волю й почуття.
3. Взаємоперехід позицій дитини і дорослого. Навчальні зусилля краще спрямувати не на дисциплінуючий мотив "так потрібно", а на усвідомлення дитиною значення навчання для себе.

Процеси навчання і морального виховання дітей дошкільного віку за мотивами, змістом і засобами здійснення є тотожними. Адже стосунки між дитиною і дорослим, що складаються в процесі навчальної діяльності, впливають на формування моральних якостей дітей, закріплюються і розвиваються в інших видах діяльності. Вони одночасно спрямовані на формування позитивного ставлення до навчання, пізнавальної активності, потреби самостійного пошуку відповідей на конкретні питання, прагнення вчитися; на розвиток морально-вольових якостей (наполегливості, відповідальності, старанності), а також на виховання чуйного, доброзичливого ставлення до однолітків, формування досвіду спільної діяльності.

Виховна сила навчання зумовлена не лише роллю вихователя, а й потребою дитини в отриманні нових вражень, знань і способів пізнавальної діяльності. Задоволення цієї потреби позитивно впливає на розвиток особистості. Якщо педагог при цьому зважає на моральний аспект процесу навчання, дитина поступово усвідомлюватиме, що успішне навчання є запорукою формування її як успішної особистості.

Моральне виховання ефективно лише за умови уважного ставлення педагога до дитини, здійснення навчання і виховання на гуманістичних засадах, оскільки дисциплінарна модель взаємодії в процесі виховання породжує відчуженість, а формалізм — байдужість, подвійну мораль, лицемірство, нещирість. Упровадження і розширення особистісно-орієнтованої моделі спілкування сприяє забезпеченню психологічного комфорту, радісного сприймання Дитиною світу. Лише за таких умов формується повноцінна особистість, гуманістичні засади її ставлення до навколишньої дійсності (природи, творіння людської праці, до людей і до себе).

Методи морального виховання

Моральне виховання, як і будь-який напрям виховної роботи з дітьми дошкільного віку, передбачає використання системи прийомів, способів, операцій пізнання особливостей їхнього світовідчуття, мислення, поведінки і цілеспрямованого впливу на них. Щодо цього дошкільна педагогіка має у своєму арсеналі універсальні та специфічні методи. Використовують їх залежно від конкретної педагогічної ситуації: віку, рівня розвитку дітей, особливостей соціуму, його стратифікаційних груп, у яких росте й виховується дитина, тощо.

Методи морального виховання — способи педагогічної взаємодії, за допомогою яких здійснюється формування особистості відповідно до мети і завдань морального виховання і вікових особливостей дітей.

До найпоширеніших методів морального виховання належать методи формування моральної поведінки, методи формування моральної свідомості, методи стимулювання моральних почуттів і мотивів поведінки.

Методи формування моральної поведінки. Ця група методів спрямована на вироблення досвіду поведінки згідно з моральними нормами і правилами. Серед них виокремлюють такі методи:

а) практичне залучення дитини до виконання конкретних правил поведінки. Починаючи з раннього віку, дітей привчають дотримуватися режиму сну, харчування, активної діяльності, правил спілкування і колективного співжиття. У використанні цього методу акцентують на організації життя дитини відповідно до вимог, а також на постійному підтриманні її поведінки згідно з цими вимогами. Педагог при цьому повинен використовувати різноманітні засоби, щоб дитина в реальному житті пересвідчилася у правильності, доцільності для неї такої поведінки, зрозуміла, що порушення правил спричинює небажані наслідки для неї і близьких їй людей;

б) показ і пояснення. Ними активно послуговуються у вихованні культури поведінки, навичок колективних взаємин тощо. Дітей систематично і в різних життєвих ситуаціях привчають до певних способів поведінки: вітатися, ввічливо просити про послугу, дякувати, бережно ставитися до іграшок, навчального матеріалу та ін.;

в) приклад поведінки дорослих (у середньому і старшому дошкільному віці — й однолітків). Організуючи різноманітну діяльність дітей, педагог установлює чіткі правила, пояснює їх дітям, переконує, що дотримання певних правил є важливою умовою їхнього успіху. Старші дошкільники можуть самостійно встановлювати правила спільної діяльності й контролювати їх виконання, мотивуючи це доцільністю для всього колективу;

г) оволодіння моральними нормами у спільній діяльності. Особливість цього методу полягає в тому, що діти оволодівають певними моральними нормами начебто спонтанно, без ініціювань педагогом, а у спільній діяльності з ним, батьками. Вони самі доходять висновку, що дотримання певних норм є передумовою успішної діяльності, досягнення позитивного результату, хороших взаємин у сім'ї, колективі. Дитина неодноразово пересвідчується, що її популярність залежить від успіхів у спільній діяльності, а вони — від уміння чітко формулювати правила цієї діяльності й дотримуватися їх;

г) вправлення у моральній поведінці. Суть методу полягає у створенні педагогом спеціальних умов для вправлення дітей у дотриманні моральних норм. Для цього слід потурбуватися про те, щоб створені ним ситуації не були штучними, а наближалися до життєвих, звичних для дитини. З цією метою використовують різноманітні доручення, ускладнюючи їх відповідно до віку дітей;

д) створення ситуацій морального вибору. Цей метод передбачає використання особливих вправ, спрямованих на формування моральних мотивів поведінки у дітей старшого дошкільного віку. Такі вправи можуть бути запрограмовані вихователем або обрані дітьми самостійно. Наприклад, вихователь може запропонувати дітям дивитися новий діафільм або допомагати двірнику прокладати доріжки в снігу. Якщо діти відкладають приємну для них справу, щоб виконати обов'язок, необхідний з погляду моральних норм, то вони повинні мати змогу здійснити його без зволікань. Такий їхній учинок обов'язково має бути схвалений.

Методи формування моральної свідомості. Використання їх має на меті засвоєння моральних уявлень і моральних понять. Це здійснюють, послуговуючись такими методами:

а) роз'яснення конкретних моральних норм і правил. Ведучи мову про них, педагог повинен доступно за формою і змістом розкрити сутність конкретних норм і правил, продемонструвати, до чого призводить ігнорування їх. Важливо проілюструвати це сюжетами з фільмів, казок тощо;

б) навіювання моральних норм і правил. Цей метод ґрунтується на схильності дитини до наслідування і високій емоційності. Особливої уваги потребують несміливі, замкнуті діти, використання навіювання щодо яких може підтримати їхнє прагнення до активної поведінки, збудити віру у власні сили.

Методи роз'яснення і навіювання реалізуються у формі етичних бесід, у процесі яких відбувається формування основ моральної свідомості. Водночас діти мають змогу усвідомити, осмислити свій моральний досвід.

Етичні бесіди — розмови вихователя з дітьми на моральні теми під час занять, у повсякденному житті.

Головне завдання етичних бесід полягає в роз'ясненні значення моральних норм і правил поведінки, аналізі вчинків дітей і дорослих, колективному обговоренні етичних проблем. Негативні прояви поведінки також можуть стати приводом для розмови, яка має на меті вироблення в дітей відповідної оцінки негативного вчинку і прагнення уникати його.

Готуючись до етичної бесіди, педагог має враховувати, що досвід дошкільника містить окремі враження, результати спостережень, ставлення до вчинків літературних героїв та однолітків. Важливо актуалізувати для дитини цей досвід. Це допоможе дитині зрозуміти, що її дії стосовно іншої людини не байдужі дорослим, ровесникам і що вчинки в колективі, сім'ї, суспільстві мають моральний смисл.

Вибір вихователем виду етичної бесіди залежить від конкретної педагогічної ситуації. Бесіди, які стосуються повсякденного життя, проводять в усіх вікових групах. Це обговорення прочитаних художніх творів або вчинків дітей (краще вести дітей від схвалення хорошого вчинку до засудження негативного), аналіз спостережень за поведінкою людей, розповіді про виконання доручень колективу. Нерідко для бесід спеціально відводять конкретне заняття, даючи заздалегідь завдання простежити за певним явищем, подією або подумати над конкретною проблемою.

Зміст, побудова, тривалість і методика бесіди залежать від її теми, віку дітей. Бесіди можуть бути колективними (з усією групою дітей), груповими (з кількома дітьми), індивідуальними.

Методи стимулювання моральних почуттів і мотивів поведінки. Використання їх передбачає спрямування дитини на дотримання моральних норм, застереження від їх порушень. З цією метою використовують:

а) приклад інших. Ефективність його ґрунтується на здатності дошкільника до наслідування людей, які оточують його, героїв літературних творів, кінофільмів, спектаклів. Безперечно, це мають бути популярні серед дітей особистості;

б) педагогічна оцінка поведінки, вчинків дитини. Педагогічна оцінка має орієнтуючу (уточнює уявлення дітей про моральні вимоги) і стимулюючу (заохочує до моральної поведінки) функції. Важливо, щоб вона була об'єктивною, своєчасною, а її вимогливість, принциповість поєднувалися з добрим ставленням до дитини, зацікавленістю в її успіхах. Крім того, дитина має знати, чим мотивована конкретна оцінка її вчинку;

в) колективна оцінка поведінки, вчинків дитини. Використання її забезпечує єдність уявлень і поведінки дошкільника. Будь-які дії дитини мають у своїй основі певну мету, моральну спрямованість, а їх наслідки породжують почуття задоволення, впевненості у собі або сорому, невдоволення. При цьому слід враховувати, що дошкільникам притаманна висока емоційність, тому в оцінці їхніх вчинків необхідно виходити з того, які почуття намагається збудити педагог. Схвалені педагогами, однолітками моральні вчинки зумовлюють позитивні переживання дитини. Ще сильніше переживає дитина свої неправильні дії, невдачі, які отримали публічну оцінку. Це означає, що інструментом колективної оцінки слід послуговуватися обережно. Крім того, залучаючи дітей до оцінювання вчинків однолітків, вихователь не повинен ототожнювати оцінку вчинку з оцінкою особистості дитини ("Ти поганий", "Ти хороший"). Водночас важливо наголосити на необхідності правильного способу поведінки, порадити, як можна досягти цього;

г) схвалення моральних учинків дитини. Дошкільникам властиве прагнення до особистісного вдосконалення, визнання їхньої поведінки достойною. Схвальна оцінка заохочує моральні вчинки, дає приклад для наслідування іншим дітям, забезпечує їхнє доброзичливе ставлення, формує основи колективної думки. Заслугує на підтримку прагнення дітей не лише самим добре поводитись, а й вимагати відповідної поведінки від однолітків.

Далеко не всі діти однаково здатні до альтруїстичних учинків. За добру справу потрібно дякувати, не боятися виділяти дитину серед товаришів, а надто тоді, коли вона виявляє стійку гуманістичну спрямованість. Особливо актуальна усталеність моральних мотивів, яка є передумовою налаштованості

дитини на добрі вчинки не лише тоді, коли її бачить і оцінює вихователь, а й за відсутності педагогічного контролю, і не тільки в дитячому садку;

г) заохочення дитини до моральних учинків. Послугування цим методом вимагає від вихователів і батьків великого педагогічного такту. Прагнення до моральної поведінки має бути підтримане, схвалене дорослим, однак щоразу це робити складно. Дитину треба підвести до усвідомлення, що така поведінка важлива, необхідна і корисна для неї, приємна для інших. Заохочення необхідні, якщо дитина вперше виявляє ініціативу в моральних учинках: поступається власними бажаннями, часом, дорогими для неї речами, іграшками на користь інших; поводить морально стосовно того, хто її образив. При цьому дитина має розуміти заохочення не як обов'язкову підтримку її вчинків дорослими, а як увагу до її особистості. Чим старші діти, тим важливіше стимулювати самостійність їхнього морального вибору;

д) осуд недостойних учинків дитини. З огляду на особливості психічного розвитку дитини цей метод використовують рідко, оскільки він може заподіяти їй моральної шкоди, викликати негативне ставлення до особистості педагога. Дошкільник повинен знати, що певний тип його поведінки засмучує дорослого, а переживання має стимулювати виправлення помилки. Звертаючи увагу на неправильний учинок дитини, необхідно висловлювати впевненість у тому, що вона може вчинити інакше ("Мені прикро, що ти не поступився місцем дівчинці. Сподіваюсь, що наступного разу ти не забудеш про це").

Кожна конкретна педагогічна ситуація передбачає відповідний вибір методів впливу на моральну свідомість і моральну практику дитини, ефективність яких залежить від комплексного їх використання. За будь-якої форми взаємодії педагог повинен виявляти повагу до особистості дитини, впевненість у перспективах її розвитку, стимулювати процес самовиховання.

Виховання вольової поведінки

Воля є важливим чинником морального розвитку особистості, основою свідомого дотримання правил поведінки, забезпечує вибір способу поведінки відповідно до загальнолюдських норм моралі, інколи навіть усупереч власним бажанням і потягам. Щоб досягнути мети, довести до завершення доручену справу, відмовитися на користь товариша від омріяної перспективи, людина повинна виявити не тільки знання, вміння, особистісну культуру, а й вольові зусилля.

Моральність особистості є наслідком таких морально-вольових якостей, як самостійність, організованість, цілеспрямованість, наполегливість, дисциплінованість, сміливість.

Розвиток волі починається з першими свідомо спрямованими, довільними діями. А довільна поведінка розвивається із формуванням ініціативності — самостійності дитини у виборі дії, прийнятті рішення, що дає їй змогу відчувати себе джерелом дії, та усвідомленості — здатності розуміти смисл своєї діяльності й ситуації, в якій відбувається ця діяльність. Поступово розвивається здатність ставити перед собою складніші завдання, долати труднощі, що надає діям справді вольового характеру. Цей процес триває з 3 до 7 років. Про ступінь вольового розвитку свідчить здатність до цілеспрямованої поведінки за обставин, що перешкоджають досягненню мети, доланню різноманітних перешкод.

Особливо відповідальним для розвитку волі є період, під час якого формується самостійність дитини, яка намагається звільнитися з-під опіки дорослих, хоч і не володіє ще достатніми вміннями і навичками. Нав'язування волі дорослого у цей час може спричинити порушення поведінки дитини — негативізму. При переході від раннього до власне дошкільного віку найхарактернішими є такі прояви негативної поведінки:

1. Прагнення робити все навпаки. Дитина ігнорує прохання дорослого лише тому, що її про це просили, навіть якщо вона й мала намір це робити. За такої ситуації дитина чинить наперекір не лише дорослому, а й собі.

2. Упертість. Часто її плутають з наполегливістю. Свідченням упертості є домагання дитиною свого лише тому, що вона так хоче і не бажає змінити свого рішення.

3. Непокірність. Проявляється як неслухняність, небажання підкорятися будь-кому. Дитина весь час обурюється тим, що пропонує і робить дорослий; категорично відмовляється виконувати те, що донедавна робила залюбки.

4. Самовілля (свавілля). Реалізується в домаганнях самостійності, прагненні робити все самому, відмовляючись від допомоги дорослого. Така налаштованість нерідко породжує конфлікти, агресивну бунтівну поведінку, сварки, категоричне неприйняття, ображення старших, ламання іграшок.

5. Деспотизм. Свідченням його є крайня свавільність, ігнорування інтересів інших. Найчастіше проявляється у взаємодії з рідними, особливо в сім'ях, у яких виховується одна дитина.

Усі ці явища спричинені зламом попередніх і становленням нових якостей особистості дитини. У зв'язку з недостатньою розвиненістю вольової сфери дитині не просто адекватно виконувати вимогу, пораду дорослого, переборювати труднощі, досягати мети.

У цей найвідповідальніший період виховання вольової поведінки дитини батьки не завжди можуть обрати доцільні способи педагогічного впливу, розібратися в суті та причинах негативізмів. Вони схильні вважати такі прояви спадковими якостями характеру або ознаками віку, які дитина має неминуче подолати. Іноді настирливе домагання дитини задовольнити свої вимоги розглядають як показник сформованої волі та майбутньої сили характеру. Такий погляд є не лише наслідком педагогічної неграмотності батьків, а і їхнього бажання бачити свою дитину кращою, досконалішою. Насправді впертість, примхи свідчать не про сильну, а про слабку волю, порушення розвитку вольової сфери дитини.

Формуванню вольової поведінки дитини сприяють такі педагогічні умови:

- поступове посилення вимог до дитини, сприяння досягненню нею успіху в діяльності;
- заохочення прагнення і готовності дитини виявляти самостійність та ініціативу;
- поступовий перехід від завдань, пов'язаних із виконанням вимог дорослого за його прямими інструкціями, до творчих завдань за власним бажанням дитини;
- створення умов для реалізації провідної позиції дитини у творчій діяльності й на заняттях.

Педагог покликаний допомогти дитині усвідомлювати свої бажання, вимоги дорослих, вправляти її у різних способах виходу із скрутного становища, використовуючи аналіз його причин, у пошуку раціональних шляхів досягнення мети, виборі з альтернативних типів поведінки найоптимальнішого.

Головним методом виховання вольової поведінки дітей раннього і дошкільного віку є постановка перед ними розумних вимог у різних формах (вимога-довіра, вимога-прохання, вимога-порада), мотивування їх, що забезпечує розвиток усвідомленості. Психологи радять використовувати вправляння дитини у вольових діях, влаштовуючи ігри з правилами, особливо з правилами-заборами, коли гравцеві слід докласти вольових зусиль, щоб не порушити їх.

У молодшому і старшому дошкільному віці можливі прояви вередувань і впертості.

Вередування — скороминущі несправедливі бажання, прояви невиправданого незадоволення.

Такі немотивовані бажання виникають зненацька, супроводжуючись загальним незадоволенням, хвилюванням, яке здебільшого не можуть пояснити ні батьки, ні дитина. Вередування можуть бути пасивними (не передбачають конкретних бажань) і активними (дитина пред'являє певні вимоги, домагається їх виконання). Вони можуть бути спричинені швидкою втомлюваністю, нездоров'ям або неправильним вихованням, порушеннями в організації життя дітей. Дитина вередує, коли дорослий з різних причин не виконує обіцяного, ігнорує її інтереси і потреби. Запобігти цьому можна завдяки чіткій організації режиму дня, усуненню зайвих подразників під час сну, прийому їжі, раціональному дозуванні її вражень і отримуваних знань, формуванню здатності до внутрішнього гальмування.

Часто батьки вередування не відрізняють від упертості, оскільки в їх зовнішніх проявах є багато спільного, хоч причини, що їх породжують, різні.

Впертість — свідоме намагання дитини виконувати свої несправедливі бажання.

Дитина бачить, що помиляється, усвідомлює свою неправоту, але через упертість не хоче виконувати те, що потрібно. Причиною цього можуть бути посягання на її самостійність із боку дорослих, вражене самолюбство, недостатньо розвинені вольові якості. Для уникнення таких проявів необхідно створити умови, в яких дитина сама усвідомлювала б свою неправоту, безпідставність своїх вимог.

Проявляючи вередування чи впертість, дитина голосно плаче, тупотить ногами, лягає на підлогу, розкидає іграшки, руйнує порядок у кімнаті, не зважає на справедливі вимоги і пропозиції дорослого, демонстративно "замикається у собі", відсторонено реагує на те, що відбувається довкола неї. Найчастіше це спричинене нервовим перевантаженням та фізичною перевтомою, надмірною кількістю вражень, зміною звичного порядку життя сім'ї і режиму діяльності дитини. Подібною буває поведінка і в початковому періоді захворювання, коли головні симптоми хвороби ще яскраво не виражені, та під час одужання. У всіх цих ситуаціях прояви вередування і негативізму є епізодичними. Для запобігання їх здебільшого вистачає усунення цих причин.

Стійкі прояви негативізмів поведінки є наслідком недостатнього виховання, неправильної взаємодії дорослих з дитиною. Впертість найчастіше виникає там, де дорослі надто вимогливі, очікують від дітей негайного і безумовного підкорення, не враховуючи їхніх вікових можливостей та інтересів, не пояснюючи своїх вимог. Як правило, такі вимоги дорослих бувають невмотивованими, висловлюються роздратовано. Це породжує відповідну поведінку дитини, яка є своєрідною захисною реакцією на конфлікти, спричинені її неспроможністю виконувати непосильні вимоги дорослого. Якщо, наприклад, дитину сварять за те, що вона не виконала непосильного для неї завдання, наступного разу вона відмовлятиметься його виконувати. За твердженням психофізіологів, впертість зумовлена біологічними особливостями функціонування нервової системи, які можуть бути наслідками пологових травм, асфіксії (патологічний стан, спричинений нестачею кисню, нагромадженням вуглекислого газу в крові й тканинах організму) новонароджених, перенесених матір'ю в період вагітності чи дитиною у ранньому віці інфекцій.

До вередування вдаються діти, які звикли до негайного задоволення своїх бажань, яких удома надмірно опікають. Відчувши певні труднощі (наприклад, серйозні вимоги), вони обирають таку поведінку, намагаючись привернути до себе увагу дорослих і домогтися від них звичної опіки. Як правило, вередування є результатом надмірної поступливості дорослих, а впертість — надмірної вимогливості.

У взаємодії дорослого з дитиною, яка проявляє впертість, не слід надто авторитаризувати вимоги до неї, гніватися, а поводитися рішуче і твердо. Це стосується батьків і педагогів, оскільки надмірна вимогливість, як і відсутність будь-яких вимог до дитини, негативно позначається на розвитку волі.

Педагог повинен запобігати цим явищам. Проявляючи впертість чи капризування, дитина часто розуміє недоцільність своєї поведінки, але не знає способів подолання такого стану, тому варто допомогти їй у пошуку компромісного вирішення конфліктної ситуації, схвалювати успішні щодо цього її кроки. Стосовно малюків доцільніше використовувати прийоми відвернення уваги від конфліктної ситуації, переключення на іншу діяльність. Щодо старших дошкільників ефективною є педагогічна пауза — віддалена у часі реакція на негативний учинок дитини.

Протягом дошкільного дитинства розвивається така моральна якість, як дисциплінованість.

Дисциплінованість — здатність свідомо виконувати правила поведінки, обов'язки, доручення в сім'ї та дитячому садку.

У молодшому дошкільному віці дитину слід привчати до слухняності — вміння слухатись дорослого, виконувати поставлені ним завдання, поради, вказівки, оскільки вона ще не може зрозуміти значення того, що від неї вимагають, а діє за зразком, підкоряючись авторитету дорослого. Вияви її слухняності мають ознаки моральної поведінки, суть якої полягає у довірі до дорослого. З розвитком самосвідомості слухняність поступово переростає у дисциплінованість. Особливо важливо у вихованні дисциплінованості показати значення правильної поведінки: людина, яка вміє організувати своє життя і діяльність, досягає успіху в усіх справах.

Виховання дисциплінованості — одне із найскладніших завдань педагогічної теорії і практики. Окремі педагоги схильні вважати дисциплінованість не лише засобом запобігання поганим звичкам, а й головною умовою успішності навчання. Це найпоширеніший прояв авторитарної навчально-дисциплінарної моделі виховання. Проблемі дисципліни присвячені роботи педагогів О. Демурової, Л. Островської, Н. Стародубової, у яких визначено, що в дошкільному віці дисциплінованість як риса характеру перебуває лише в стадії формування. Важливо сформулювати основи цієї морально-вольової якості, насамперед через активну слухняність (вміння дитини слухатись дорослого, виконувати поставлені ним завдання, поради, вказівки), вже у ранньому та молодшому дошкільному віці, коли педагогу і батькам потрібно встановити розумну межу між свободою, незалежністю, самостійністю 2—3 річної дитини та її безпекою. В цьому віці у переважній більшості дітей з'являється прагнення бути слухняними, що ґрунтується на емоційно-позитивному ставленні дитини до улюблених дорослих (мами, бабусі, вихователя) та визнанні їхнього авторитету, прагненні отримувати схвалення ними своєї поведінки, наслідувати їх. Отже, для маленької дитини визначальну роль відіграє бажання "бути хорошим", заслужити похвалу близького дорослого.

З віком слід підводити дітей до розуміння значущості вимог дорослих і свідомого їх виконання. Головна умова успіху виховної роботи — відповідність вимог розумінню дитини, їх аргументованість та доцільність, зв'язок з інтересами дитини і потребами життя. Необхідними є: дотримання чіткого режиму життя дитей удома та в дошкільному закладі; єдність вимог дорослих до поведінки дитини в різних життєвих ситуаціях

(зокрема, в період хвороби дитини чи під час свят); чіткі пояснення дорослими мотивів власної поведінки та своїх вимог до дитини, що сприяє взаємній повазі дитини й дорослого.

У теорії виховання дискутується питання про можливість застосування покарань, зокрема, у вихованні дітей дошкільного віку. У цьому віці дитина характеризується пластичністю нервової системи, вразливістю. І якщо батьки і вихователі вдаються до такого засобу, то він має бути вмотивованим, не принижувати гідності дитини, відповідати змісту провини (наприклад, заборона на певний час гратися іграшкою, щодо якої дитина не виявляла бережливості тощо). Недопустимими є фізичні покарання і залякування дитини. Ефективним виховним методом стосовно дітей, які порушують дисципліну, є призначення їх "відповідальними" за порядок у групі, що засвідчує довіру педагога до них, справляє значний авансуючий вплив.

Вищим виявом свідомої дисциплінованості дитини дошкільного віку є відповідальна поведінка — самостійне встановлення і виконання вимог, норм поведінки і діяльності. Вихованню відповідальної поведінки сприяють:

- приклад дорослого (дотримання обіцяного);
 - вправлення дітей у позитивних учинках з метою створення емоційного випередження ситуації безвідповідальної поведінки;
 - використання ефекту власного задоволення внаслідок відповідального виконання дорученої справи чи самостійно визначеного обов'язку;
 - використання жартівливої форми роз'яснення дітям правил поведінки ("правила навпаки");
 - педагогічна оцінка, яка може бути попереджувальною, супроводжуючою, підсумковою, серйозною, жартівливою, але неодмінно — справедливою, вмотивованою і заохочувальною до поліпшення поведінки.
- Велике значення у моральному вихованні має формування у дітей культури поведінки.

Культура поведінки — сукупність корисних, стійких форм щоденної поведінки у побуті, спілкуванні, різних видах діяльності.

Норми, які повинні стати звичними формами культури поведінки дитини, мають у своїй основі такі моральні цінності, як гуманність, милосердя, доброзичливість, працелюбство, правдивість, чесність. З ранніх літ необхідно виховувати повагу дитини до народного етикету: вітатися, допомагати тим, хто цього потребує, відвідувати хворого, починати день доброю справою та ін.

Зміст культури поведінки дошкільників охоплює:

- культурно-гігієнічні навички (акуратність, охайність тіла, зачіски, одягу, взуття, культура вживання їжі, поведіння за столом);
- культура діяльності (вміння тримати в порядку місце для роботи, ігор, навчання, звичка доводити до кінця почату справу, бережливе ставлення до речей, іграшок, книг та ін.);
- культура спілкування (дотримання норм і правил спілкування з дорослими та однолітками на основі доброзичливості, поваги, ввічлива поведінка у громадських місцях тощо).

Дитина має усвідомлювати, що дотримання правил поведінки є необхідною умовою її визнання у товаристві дорослих і однолітків, власного самоствердження (бути гарною, охайною, здоровою). Потяг дітей до краси і гармонії необхідно використовувати для формування єдності їх зовнішньої і внутрішньої культури.

Виховання культури поведінки неможливе без правильно організованого режиму занять, ігор, художньої діяльності, розвитку пізнавальних інтересів дітей, їх прагнення до спілкування. Важливо при цьому налагодити спільну роботу дитячого садка і сім'ї, забезпечити єдність їх вимог до культури поведінки дітей. Закріплення форм поведінки, перетворення їх на звичку і потребу відбувається на основі позитивного емоційного ставлення до відповідних дій, а також до дорослого, який переконує у їх доцільності. Відчуваючи довіру до дорослого, вбачаючи у ньому приклад врівноваженості, ввічливості, справедливого ставлення до людей, дитина усвідомлює значущість такої поведінки і прагне наслідувати її.

У психології побутує думка, що діти дуже чутливі до зовнішніх проявів людиною справжнього ставлення до того, про що вона повідомляє, а також до людини, з якою спілкується. Вони здатні швидко оволодіти "мовою почуттів", яка є складовою культури спілкування. Вона допомагає розуміти інших і виражати себе, зацікавлювати, викликати приязне ставлення до себе, запобігати алекситимії (нездатності говорити про свої почуття). Прикладом у цьому для дітей має стати комунікативна культура педагога, якій властиві лексичне й емоційне багатство, витонченість і виразність мимики і жестів, щира зацікавленість співбесідником,

відсутність явної та прихованої агресивності чи байдужого ставлення. Не менш важливо, щоб до такої культури спілкування дитина мала змогу прилучатися в сім'ї. Тому за потреби педагог повинен ініціювати коригування сімейного спілкування, рекомендуючи різні форми спільної ігрової, трудової та зображувальної діяльності дітей і батьків тощо.

Виховання основ гуманізму

Виховання гуманістичних засад особистості починається з перших років її життя. Стосовно дітей раннього віку його зміст полягає у формуванні досвіду спілкування з близькими людьми в процесі спільної з ними предметної та ігрової діяльності. Йдеться про виховання інтересу, доброзичливого ставлення до співрозмовників, вироблення установки, що в сім'ї всі мають піклуватися один про одного.

Гуманність (лат. *humanus* — людяний) — увага до людей, прагнення добрих стосунків з ними, готовність надавати допомогу, виявляти співчуття і співпереживання.

Світ людей відкривається для дитини реальними взаєминами її найближчих родичів, вихователів дитячого садка, їх ставленням до неї. У спільній діяльності з дітьми дорослий створює ситуації привітності, співчуття, взаємо-участі. У ранньому віці дитина володіє неабиякою здатністю до наслідування, що є передумовою поступового її переходу від споглядання дій дорослих до спільних дій з ними, згодом — до окремих дій дитини і дорослого, а ще через якийсь час — до самостійних дій дитини. Свої побажання батьки, вихователі мають висловлювати ласкавим, спокійним тоном, щоб дитина поступово усвідомлювала необхідність реагувати на таке ставлення відповідною поведінкою.

Поведінка дорослих визначає сприйняття навколишнього світу і дітей молодшого дошкільного віку. Інтерес, позитивне ставлення до близьких людей 3—4-річні діти повинні виявляти у певних формах спілкування: вітанні, ввічливому звертанні з проханням, висловлюванні подяки, відгукуванні на пропозиції і прохання, допомозі дорослим тощо. У цьому віці важливо розвивати прагнення до спілкування у спільній діяльності, до вияву радості від успіхів, співчуття близьким. Дитина вже має усвідомлювати необхідність утримуватися від бажаної гри, якщо хтось відпочиває; турбуватися про хворого, втішати, допомагати втомленому, готувати подарунки до свята, вітати. Процес розвитку самостійності у молодших дошкільників має відбуватися під уважним поглядом дорослих, готових за необхідності допомогти їм, наголошуючи, що вони все роблять добре, заохочуючи до самостійності.

Поступово дітей привчають до ввічливості не лише зі знайомими, а й із незнайомими людьми. Найперше це відбувається у взаєминах, спільній грі, інших діях з однолітками, під час яких вони опановують елементарні норми поведінки в колективі. Усе це дає змогу дітям молодшого дошкільного віку усвідомлювати моральну цінність правил поведінки, набувати досвіду взаємин з людьми на основі цих правил. Найефективнішою умовою усвідомлення правила є самостійне відкриття його дитиною у проблемно-ігровій ситуації, яка моделює реальні життєві відносини.

У дітей середнього дошкільного віку виховують усвідомлене ставлення до обов'язків у сім'ї і дитячому садку, вміння самостійно включатися у корисні справи. Щоб дитина не сприймала свої обов'язки як тягар, не варто обмежувати їх жорсткими правилами. Важливо допомогти їй побачити різні способи дій, поведінки. У цей період діти починають усвідомлювати, що сім'я — це найближчі люди, які піклуються один про одного (цікавляться справами, допомагають). Це урізноманітнює і правила поведінки дітей. Вони накладають певні обмеження на дитину (не переривати чужу розмову, не бути надокучливою), а також стимулюють до певної діяльності (бути уважним до того, як почувуються члени сім'ї: коли хтось захворів — допомогти, подати ліки, щоб полегшити його стан, поділитися ласощами тощо). Вимога дорослого бути ввічливою, турботливою дитиною може не мати ефекту, оскільки дитині бракує досвіду такої поведінки. Тому необхідно пояснити, конкретизувати, мотивувати її ("Якщо хочеш бути турботливим, ти можеш, наприклад, привітати зі святом, приготувати подарунок"). Завдяки цьому дитина вчиться пов'язувати правила поведінки зі ставленням до людей (берегти речі, бути акуратним, підтримувати порядок в кімнаті, прибирати свої іграшки, допомагати вихователю в підготовці групи до занять).

Дітям середнього дошкільного віку розповідають, що в дитячому садку є багато груп, у яких усі живуть дружно, не сваряться, бережно користуються іграшками, книжками, діляться ними, допомагають один одному. Як і в сім'ї, тут є наймолодші діти, про яких старші повинні піклуватися.

У дітей формують навички спільної діяльності в іграх, праці, спілкуванні; їх навчають правил взаємодії (дружно гратися разом, допомагати іншим, ділитися іграшками і справедливо їх розподіляти у спільній грі, помічати непорядок у приміщенні, допомагати дорослим прибирати його). До виконання цих правил стимулює метод заохочення (“Якщо хочеш цікаво гратися...” або “Щоб до тебе добре ставилися діти і хотіли гратися з тобою...”).

Зміст морального виховання дітей старшого дошкільного віку збагачується знаннями про життя людей, історію сім'ї, роду. Вони починають розуміти, що у кожної людини є батьки, у них — свої батьки (дідусь, бабуся), батько й мати бабусі й дідуся (прадід, прабабуся). Всі ці люди — рід, родина. Дітей підводять до узагальнення, що рід має історію, яку продовжує кожна людина, а від того, наскільки достойно вона живе, залежить честь її роду. Людина повинна знати якомога більше про своїх предків (як їх звали, де і як вони жили, чим займалися, що доброго зробили для людей, де поховані), берегти пам'ять про них.

Зростаюча самостійність починає виявлятися в стосунках дітей та їх ставленні до дорослих. Діти збагачуються уявленнями про моральні аспекти стосунків (у дитячому садку дружно вчаться, граються, працюють, піклуються один про одного, допомагають, говорять правду, добросовісно виконують доручення; усі відверті, щирі один до одного; хлопчики оберігають дівчаток — першими вітаються, виконують важку роботу, поступаються місцем), вчаться висловлювати ставлення до вчинків однолітків, об'єктивно оцінювати їх і власну поведінку.

У старшій і підготовчій групах дітей ознайомлюють із школою, особливостями перебування в ній. До них приходить розуміння, що навчання у школі потрібне для того, щоб стати освіченою людиною, здобути бажану професію, їм відкриваються деякі правила поведінки школяра (“У школі потрібно бути уважним, зосередженим”). Ознайомлення зі школою є високоемоційною подією їхнього життя, вселяє їм радісне (іноді — тривожне) передчуття майбутнього. Уважний педагог знайде потрібні слова і дії, щоб кожна дитина по-своєму переконалася, що вступ до школи є кроком у нове життя, яке відкриває нові можливості для неї, водночас неминучими є нові обов'язки, з якими вона повинна справлятися гідно.

Старші дошкільники здатні до таких виявів гуманності, як інтерес до життя іншої людини, співчуття їй, захист ображеного від кривдника, грубості, справедливе і турботливе ставлення до оточуючих.

Гуманні почуття виникають на основі зацікавленості добрими стосунками між людьми. Те, до чого діти є байдужими, не збуджуватиме у них ні прагнення наслідувати, ні гордості за добрі справи. Якщо дитину з егоїстичними нахилами залучати до добрих вчинків, спонукати до приємних для людей, які її оточують, справ і доручень, то у неї виникатимуть і розвиватимуться гуманні почуття, зумовлені задоволенням від досягнутих результатів.

Інтерес старших дошкільників до життя іншої людини широко і яскраво виявляється в їх доброзичливому і турботливому ставленні до молодших дітей.

Доброзичливість передбачає співчутливе, прихильне ставлення до інших людей, піклування про них. У поведінці старших дошкільників вона виявляється у загальному емоційно-позитивному ставленні до маленьких дітей, турботі про них, відчутті радості і задоволення від взаємодії з ними.

Турботливість є діяльною емоційно-вольовою якістю особистості, зміст якої — уважність, чуйність до людей, вболівання за них і їхні справи, увага до їх потреб тощо. Старші дошкільники, виявляючи турботливість про молодших дітей, допомагають їм у всіх справах, готові поділитися з ними своїми іграшками тощо, підказати, порадити, поступитися заради них своїми інтересами.

Доброзичливість, турботливість є свідченням людяності особистості — щирого, доброзичливого, чуйного, уважного ставлення людей. Важливу роль у вихованні людяності відіграє включення дитини у світ людей. Діти повинні усвідомлювати, що взаємини людей є великою цінністю, їх слід підтримувати і збагачувати, поважаючи почуття та інтереси інших. Педагог має допомогти дітям побачити зв'язок як доброго в людині (чесність, доброта, чуйність, допомога та ін.), так і негативного, що допомагатиме їм аналізувати і виправляти помилки, коригувати свою поведінку. У розмовах про чесність можна, наприклад, з'ясувати, чому люди говорять неправду (бояться покарання, хочуть здаватися кращими, ніж вони є насправді, прагнуть отримати те, що не заробили). Очевидно, вони дійдуть висновку, що у правди є такі вороги, як страх, заздрість, жадібність.

Діти мають бачити зв'язок категорій моралі з реальним життям і переконуватися в доцільності одних і шкідливості інших моделей поведінки. Завдяки цьому вони розширюватимуть і поглиблюватимуть свої знання про сутність і особливості людських взаємин, вчитимуться аналізувати їх на основі власного сприйняття. Наприклад, зміст такого асоціативного поняття, як “праця душі”, можна розкрити на прикладі подій одного дня із життя дошкільника і найближчих йому людей: “Вранці він лагідно привітався з мамою і

вони після певних приготувань поспішили до дитячого садка. По дорозі вони допомогли незнайомій бабусі перейти вулицю. Прощаючись з мамою, хлопчик побажав їй успішного дня. У садочку допоміг дівчинці зібрати конструктор, був ініціатором прибирання іграшок після занять. І все це робив він не з чиєїсь спонуки, а за велінням своєї душі, вважаючи, що саме так він повинен учинити”.

Ознайомленню дітей з правилами співжиття в суспільстві, взаємодії з однолітками, дорослими, сприяють екскурсії, зустрічі з цікавими людьми, етичні бесіди, ініційовані педагогом спостереження за поведінкою дорослих і однолітків, ігри на соціальну тематику, читання художньої літератури, перегляд мультфільмів, казок тощо.

Для виховання гуманності у дітей використовують:

- заняття-уроки Добра і Краси, матеріалом для яких є уривки з книжок, приклади з життя;
- етичні казки;
- подорожі до країни Милосердя;
- психотехнології (гімнастика почуттів, енергетичні вправи “Жива вода”, “Серце на долоні”, “Тепло рук друга”);
- ігрові технології “Квітка доброти”, “Дзвіночки совісті”, “Промінчик людяності”;
- ситуації морального вибору (порівняльні, оцінювальні, проблемні);
- складання родового дерева, розгляд сімейних фотографій, документів, листів та інших родинних реліквій;
- проєктивні діагностичні методики (малюнки “Моя сім’я”, “Життя”, “Добро”);
- театралізовані вправи “Прихід у гості”, “Відвідини хворого”, “Вітання з днем народження” та ін.

Утвердженню у свідомості дитини гуманістичних почуттів сприяє участь дитини у груповій взаємодії. Вживаючись у групу однолітків, дошкільник вчиться узгоджувати свої цілі, інтереси з цілями та інтересами групи, поступатися “своїм” заради “колективного”; переживати, відповідати не тільки за себе, а й за товаришів.

Група дошкільників за багатьма критеріями відповідає статусу колективу, якому властиві такі ознаки:

- об’єднання дітей у спільній грі, роботі, що вселяє їм радість, виховує у них елементи самоорганізації, уміння взаємодіяти у грі;
- усвідомлення спільних обов’язків, відповідальності за спільні справи;
- спрямування зусиль для досягнення спільної мети;
- наявність думки колективу, яка засуджує негідний вчинок і схвалює все хороше (товаришування, дружбу, взаємодопомогу).

Взаємини у колективі вибудовуються на засадах доброзичливості, готовності за будь-яких обставин допомогти товаришеві. Ознаки колективізму виявляються в готовності виконувати посильні справи, необхідні для окремих дітей і групи загалом, у безпосередній радості не лише за свої успіхи, а й за досягнення товаришів. Діти у колективі організовані, відповідальні за справу, спільні речі.

Розвитку колективістських навичок дітей сприяє гра. Включати їх у колективні ігри вчені (О. Усова) радять поступово — від ігор наодинці до ігор поруч; від ігор поруч до ігор різної взаємодії (ігрових груп); від ігрових груп до ігрових колективів.

Участь у грі є ефективним засобом формування моральності у дітей. У спілкуванні з однолітками розкривається сутність дитини: моральні уявлення, інтелект, ставлення до навколишньої дійсності. Виявляючи свої знання, вміння, дитина ділиться ними з ровесниками, тобто відбувається обмін соціальним досвідом. У дітей формуються колективістські навички: вони вчать налагоджувати спілкування, домовлятися, узгоджувати свої бажання з бажаннями й намірами інших, переконувати у правомірності своїх міркувань, рахуватися з інтересами інших тощо.

У 6—7-літніх дітей з’являється потяг до дружби, вони вперше свідомо вибирають товариша. Мотивація цього вибору розвивається від несвідомого загального потягу до спільної діяльності (обмін іграшками), від ігрових (“подобається гратися разом”) до ділових мотивів (“дружу, бо вона вміє цікаво розказувати”, “гарно будемо разом”).

Старшому дошкільному вікові властиве моральне мотивування вибору друга (“він добрий”, “справедливий”, “вона завжди всім допомагає, її всі люблять” та ін.). У цей період діти починають виявляти почуття взаємної відповідальності, турботи одне про одного, про спільні інтереси, ініціативу в наданні допомоги. Одночасно з вибірковими стосунками дружби між дітьми, які виховуються разом, існують і стосунки товаришування — відповідальності за спільну справу, уваги одне до одного, чуйності, єдності інтересів.

Взаємодія у колективі благотворно впливає на формування відповідальності. У дітей середнього і старшого дошкільного віку вона виявляється як почуття обов'язку перед педагогом і однолітками, усвідомлення значущості своєї праці, старанне виконання своїх обов'язків, від результатів яких залежить успіх спільної справи. Відповідальна дитина своєчасно береться за справу, намагається долати труднощі, використовує для цього найраціональніші прийоми, доводить справу до кінця, виправляє допущені помилки. Досягнувши важливого для групи результату, дитина відчуває задоволення від виконаної справи, доброго ставлення до себе однолітків, педагогів.

Співжиття у колективі позитивно позначається на формуванні у старших дошкільників такої моральної риси, як правдивість, психологічною основою якої є намагання бути сприйнятим дорослими і однолітками. Безпідставно сподіватися, що дитина може бути абсолютно правдивою чи навпаки. Неправда у дітей є ситуативним явищем. Досвідченим вихователям добре відомі факти несвідомої неправди, коли дитина не розуміє, що каже (це може бути наслідком помилок пам'яті, неточних образів уяви, недостатнього словникового запасу, мовленнєвого розвитку тощо). Свідому неправду спричинює, як правило, страх перед покаранням, бажання поліпшити стосунки з дорослими або товаришами, прагнення зайняти вигіднішу позицію, мати вищий статус. Дитина, якій батьки, педагоги зацікавлено пояснюватимуть значущість різних аспектів гідної поведінки і в стосунках з нею самі будуть такими, завжди намагатиметься бути чесною.

Чесна дитина не просто говорить правду, а діє під впливом внутрішньої потреби чинити так, а не інакше. Щоб виховати цю моральну якість, необхідно допомогти їй усвідомити різницю в наслідках від чесних і нечесних учинків, підтримувати її поведінку відповідно до моральних вимог чесності, щоб це стало нормою її життя.

У дошкільному віці формується й така складна моральна якість, як справедливість — правильне, об'єктивне, неупереджене ставлення до людей; дії, вчинки, відносини, які відповідають моральним і правовим нормам. Дошкільнята болісно реагують на несправедливість з боку дорослих щодо них і їхніх ровесників. Часто це породжує демонстративно-деструктивну поведінку, несправедливе ставлення до інших, що є підставою для педагогічного аналізу її причин.

Розвиваючи у дитини вміння справедливо оцінювати ситуації, своїх товаришів, себе, дії дорослих, педагог може вдаватися до аналізу конкретних вчинків, які відображають справедливе чи несправедливе ставлення до оточуючих, використання літературних творів, побудованих на протиставленні добра і зла, тощо.

Неабияке значення у розвитку моральності дошкільнят мають акції милосердя. Турбота про малюків, допомога людям похилого віку, природоохоронна діяльність — усе це позитивно впливає на формування гуманістичної спрямованості їх мислення, світовідчуття і дій.

Не можна виключити із процесу формування моральної свідомості, моральної практики такого чинника, як релігійна мораль — сукупність освячених будь-якою релігією правил, норм, приписів і оцінок, що визначають обов'язки людей перед Богом, одне перед одним, суспільством. Формуючи матеріалістичні знання про світ, природу, людину, педагоги мають виявляти максимум делікатності, уникаючи ймовірних проблем зі сфери свободи совісті, виявляючи конфесійну толерантність, прищеплюючи навички відповідної поведінки дітям. Водночас за сприятливих для цього обставин вони можуть опиратися і на норми релігійної моралі, багато з яких (виявляти милосердя, співчутливість, не вбивати, не красти, жити працею, шанувати батьків та ін.) набули загальнолюдського змісту і, безперечно, можуть прислужитися моральному здоров'ю особистості.

Вдумливо налагоджене, цілеспрямоване моральне виховання дітей у сім'ї, дитячому садку є передумовою формування їх моральної активності — готовності до належної поведінки, вміння бачити необхідність своїх дій відповідно до моральних норм, домагатися утвердження їх у поведінці однолітків. Така поведінка дошкільників свідчить про формування основ морального самовдосконалення особистості.

Виховання патріотизму

Одним із найсуттєвіших показників моральності людини є патріотизм.

Патріотизм (грец. *paths* — батьківщина) — любов до Батьківщини, відданість їй і своєму народу.

Без любові до Батьківщини, готовності примножувати її багатства, оберігати честь і славу, а за необхідності — віддати життя за її свободу і незалежність, людина не може бути громадянином. Як

синтетична якість, патріотизм охоплює емоційно-моральне, дієве ставлення до себе та інших людей, до рідної землі, своєї нації, матеріальних і духовних надбань суспільства.

Патріотичні почуття дітей дошкільного віку засновуються на їх інтересі до найближчого оточення (сім'ї, батьківського дому, рідного міста, села), яке вони бачать щодня, вважають своїм, рідним, нерозривно пов'язаним з ними. Важливе значення для виховання патріотичних почуттів у дошкільників має приклад дорослих, оскільки вони значно раніше переймають певне емоційно-позитивне ставлення, ніж починають засвоювати знання.

Патріотизм як моральна якість має інтегральний зміст. З огляду на це в педагогічній роботі поєднано ознайомлення дітей з явищами суспільного життя, народознавство, засоби мистецтва, практична діяльність дітей (праця, спостереження, ігри, творча діяльність та ін.), національні, державні свята.

Основними напрямками патріотичного виховання є:

- формування уявлень про сім'ю, родину, рід і родовід;
- краєзнавство;
- ознайомлення з явищами суспільного життя;
- формування знань про історію держави, державні символи;
- ознайомлення з традиціями і культурою свого народу;
- формування знань про людство.

Для патріотичного виховання важливо правильно визначити віковий етап, на якому стає можливим активне формування у дітей патріотичних почуттів. Найсприятливішим для початку систематичного патріотичного виховання є середній дошкільний вік, коли особливо активізується інтерес дитини до соціального світу, суспільних явищ.

Цілеспрямоване патріотичне виховання повинно поєднувати любов до найближчих людей з формуванням такого ж ставлення і до певних феноменів суспільного буття. З цією метою факти життя країни, з якими ознайомлюють дошкільнят, ілюструють прикладами з діяльності близьких їм дорослих, батьків залучають до оцінки суспільних явищ, спільної участі з дітьми у громадських справах.

Однак лише ознайомлення із суспільним життям не вирішує завдань патріотичного виховання. Це засвідчив досвід роботи дошкільних закладів у 20—30-ті роки ХХ ст. Водночас не можна ігнорувати значущості ознайомлення дітей з історією і сучасністю рідної країни, іншими суспільними явищами.

Концепція дошкільного виховання в Україні (1993), сповідуючи історичний підхід до патріотичного виховання дітей дошкільного віку, актуалізує його народознавчі, українознавчі та краєзнавчі напрями. На це орієнтують і різноманітні програми дошкільного виховання.

У розділі “Дитина і навколишній світ” програми виховання “Малятко” окреслено завдання ознайомлення дітей з явищами суспільного життя за напрямками, зміст яких поглиблюється у кожній наступній віковій групі. Вже у молодшій групі діти мають знати назву рідного міста (села), а в середній повинні мати певні уявлення про Батьківщину (“Батьківщина — це місце, де людина народилась і живе, де народились і живуть її батьки. Вона така ж рідна для людини, як її батьки, тому й називається Батьківщиною. Наша Батьківщина — Україна”). Діти повинні знати, що люди, які мають спільну батьківщину, — це народ, а ті, що народилися і живуть в Україні — український народ. У народі з роду в рід передаються мова, пісні, повага до старших, любов до дітей і рідного дому. Програма передбачає формування у дітей уявлень про історію рідного міста (села), походження його назви і назв вулиць, географічні та історичні пам'ятки рідного краю.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні орієнтує на опанування знань про нашу державу, виховання поваги до державних символів. Старші дошкільники мають знати прапор, гімн, герб України, назву її столиці, інших великих міст, значущі географічні назви (Крим, Карпатські гори, Дніпро), пам'ятні місця (Тарасова гора у Каневі, Хортиця, заповідник Асканія-Нова тощо). Цій меті підпорядковані заняття “Ми живемо в Україні, ми дуже любимо її”, “Пам'ятні місця України”, “Рідне місто (село)”, “Вулиці нашого міста (села)”, “Наш герб” та ін.

Діти мають поступово усвідомлювати, що моральний аспект патріотизму полягає і в розвитку національної економіки (це нові робочі місця, заробітна плата працівникам, доходи бюджету, раціональне використання яких робить життя у рідній країні достойним), і в підтримці національного виробника, і в економічній, господарській порядності власників підприємств, і в розвитку меценатства тощо. Щодо цього педагог може використати приклади з історії і з сучасного життя країни. Доцільним у патріотичному вихованні дітей дошкільного віку є використання творів художньої літератури, в яких ідеться про історію і сьогодення України, життя дітей і дорослих.

До ефективних методів і форм організації патріотичного виховання належать: екскурсії вулицями рідного міста, до історичних пам'яток, визначних місць; розповіді вихователя; бесіди з цікавими людьми; узагальнюючі бесіди; розгляд ілюстративних матеріалів; читання та інсценування творів художньої літератури; запрошення членів родин у дитячий садок; спільні з родинами виховні заходи (День сім'ї, свято бабусь тощо); зустрічі з батьками за межами дошкільного закладу, за місцем роботи та ін.

Важливим напрямом патріотичного виховання є прилучення до народознавства — вивчення культури, побуту, звичаїв рідного народу. Дошкільників ознайомлюють з культурними і матеріальними цінностями родини і народу, пояснюють зв'язок людини з минулими і майбутніми поколіннями, виховують розуміння смислу життя, інтерес до родинних і народних традицій.

Значну роль у вихованні дітей відіграють народні традиції — досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління (шанувати старших, піклуватися про дітей, відзначати пам'ятні дати тощо). З традиціями тісно пов'язані народні звичаї — усталені правила поведінки; те, що стало звичним, визнаним, необхідним; форма виявлення народної традиції (як вітатися, як ходити в гості та ін.).

Прилучаючись до народознавства, діти поступово утверджуватимуться у думці, що кожен народ, у тому числі й український, має звичаї, які є спільними для всіх людей. Пізнаючи традиції, народну мудрість, народну творчість (пісні, казки, прислів'я, приказки, ігри, загадки тощо), розширюючи уявлення про народні промисли (вишивка, петриківський розпис, яворівська іграшка), вони поступово отримують більш-менш цілісне уявлення про втілену в художній і предметній творчості своєрідність українського народу. Водночас у дітей розширюються знання про характерні для рідного краю професії людей, про конкретних їх представників. При цьому вихователь повинен не стільки піклуватися про збагачення знань, скільки про їх творче засвоєння, розвиток почуттів дітей. У дошкільному віці вони залюбки беруть участь у народних святах і обрядах, пізнаючи їх зміст, розвиваючи художні здібності, навички колективної взаємодії.

Сучасні концепції національного виховання наголошують на важливості національної спрямованості освіти, її органічної єдності з національною історією і традиціями, на збереженні і збагаченні культури українського народу.

У Концепції дошкільного виховання в Україні (1993) зазначено, що провідними засадами діяльності сучасного національного дошкільного закладу мають бути національна психологія, культура та історія, а також загальнолюдські духовні надбання.

Важливим завданням педагогічної науки і практики є забезпечення етнізації — природного входження дітей у духовний світ свого народу, нації як елементу загальнолюдської культури, позбавленого національної обмеженості та егоїзму. Моральна спрямованість цієї роботи вимагає єдності національного і загальнолюдського у формуванні національної самосвідомості, інтернаціональних почуттів дошкільників. Національне самовизначення особистості (віднесення себе до певної нації, відданість їй, любов та інтерес до всього національного) за такої умови не перероджується в національний егоїзм і негативне ставлення до інших націй, адже людина, яка має високу національну свідомість, поважатиме й інший народ.

Головним завданням національного виховання дітей дошкільного віку є формування основ національної самосвідомості — відчуття належності до певної нації, яка виявляється в етнічному самовизначенні (віднесенні себе до певної етнічної групи). Основою національної самосвідомості є національні почуття — комплекс емоцій, які фіксують суб'єктивне ставлення людей до своєї нації, її потреб і норм життя, а також до інших народів. Важливо, щоб сформовані у ранньому дитинстві національні почуття, елементи національної свідомості мали моральну спрямованість.

Справжні патріотичні почуття здатний виховувати високоосвічений, інтелігентний педагог-патріот, який разом з дітьми щиро радітиме успіхам вітчизняних спортсменів, артистів, учених, переживатиме їх невдачі. Такий педагог зуміє допомогти дітям усвідомити, що патріотизм є благородною пристрастю людини, він не має нічого спільного з національним егоїзмом.

Усе це активно сприятиме формуванню у дітей етики міжнаціонального спілкування, яка стосовно дитини-дошкільника передбачає симпатію, доброзичливість, повагу до однолітків і дорослих різних національностей, їхніх національних традицій і звичаїв, інтерес до їхнього життя, культури.

Безперечно, малюк не відразу починає зауважувати ознаки національної належності людей, особливо коли йдеться про нації, які не мають помітних відмінностей у зовнішності, одязі, побутовій культурі. У середньому дошкільному віці інтерес дитини до явищ суспільного життя підводить її до усвідомлення певних виявів міжнаціональних стосунків. У цьому сенсі батьки і вихователі мають дбати, щоб дитина засвоювала норми міжнаціонального спілкування (співжиття) не стихійно, а цілеспрямовано, орієнтуючись

на загальнолюдські моральні цінності. Формуванню доброзичливих міжнаціональних стосунків у дошкільному закладі сприяє доброзичливе, дружнелюбне співжиття у групі, в якій є діти різних національностей.

Формування патріотичних почуттів дітей дошкільного віку має поєднуватися з вихованням їх у душі миру. Адже глобалізація, зростання відкритості суспільств актуалізує ідею планетарності, вселяє багатьом людям відчуття того, що вони є жителями Землі. За даними Всесвітньої організації з дошкільного виховання (ОМЕР), представники різних країн змістом мирних відносин між людьми вважають:

а) любов і повагу до ближнього, щирість, співпереживання, привітність, розуміння, вміння допомагати тим, хто потребує допомоги;

б) дотримання прийнятих у суспільстві моральних норм, протидію злу без виявлення агресивності;

в) почуття солідарності та відповідальності стосовно інших.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні тлумачить поняття “людство” як сукупність усіх людей, які населяють планету, як усвідомлення того, що народи світу прагнуть миру і щастя, процвітання рідної країни і всієї планети, турбуються про майбутнє дітей.

У дошкільному закладі розкриття етнічної багатоманітності світу доцільно починати з ознайомлення безпосередніми методами. Передусім слід ознайомити дітей з народами, які населяють країну та сусідні держави, а також із народами, що є носіями іноземної мови, яку діти вивчають у дошкільному закладі. Дошкільників, як правило, цікавлять казки, ігри, побут інших народів; залюбки вони спілкуються з представниками різних національностей.

Засоби і методи цієї роботи традиційні: розповіді вихователя; використання творів художньої літератури; показ народних іграшок, виробів народних майстрів, предметів побуту тощо; розглядання ілюстративного матеріалу (картин природи, історичних пам'яток тощо); ігрові заочні екскурсії-подорожі; узагальнюючі заняття, що підсумовують знання дітей про певну країну; листування з дошкільними закладами, зустрічі з представниками інших країн.

Успіх національного виховання значною мірою залежить від національної та міжнаціональної культури батьків і педагогів.

Спрямованість морального виховання на загальний особистісний розвиток дитини, його неперервність у педагогічному процесі, багатоманітність напрямів і методів вимагає високої професійної та моральної культури вихователя, гуманістичної спрямованості його педагогічної діяльності, вміння розуміти дитину і діяти спільно з нею. Результатом такої роботи може стати вищий рівень моральної вихованості дітей — здатність до морального самовдосконалення, усвідомлена потреба в ньому.

3.5. Трудове виховання дітей дошкільного віку

Людина перетворює світ за допомогою праці — фізичної, інтелектуальної діяльності, спрямованої на задоволення матеріальних і духовних потреб людини. Праця виконує практичну (створення матеріальних, духовних цінностей, соціально-побутових умов життя і діяльності людини), розвивальну (розвиток особистості в процесі активного включення людини у трудовий процес) і виховну (формування суспільно і особистісно цінних якостей людини, її морально-естетичного ставлення до життя і діяльності) функції. Виховна функція праці реалізується в процесі трудового виховання дітей дошкільного віку.

Трудове виховання — цілеспрямований процес формування у дітей трудових навичок і вмінь, поваги до праці дорослих, звички до трудової діяльності.

Його завдання полягає у формуванні в дітей стійких переконань, що праця є життєвою необхідністю. Трудове виховання дітей дошкільного віку передбачає привчання їх до самообслуговування, елементарних трудових дій, ручної і господарської праці. Навіть найпростіший результат трудових зусиль дитини (вимитий посуд, прибранна кімната тощо) сприяє самоусвідомленню дитини, вселяє їй впевненість у собі, прагнення випробувати себе у нових видах діяльності.

Розвиток теорії трудового виховання

За всієї багатоманітності національних культур одним із найважливіших спільних для них чинників є цінність праці як засобу існування людини в світі та засобу виховання підрастаючих поколінь. Споконвічно перші

заповіді та настанови дітям стосувалися саме підготовки до майбутньої трудової діяльності. Вже на етапі патріархальної родової общини з'являється потреба у вихованні як спеціальній діяльності, спрямованій на підготовку до здобування засобів для виживання.

Трудове виховання притаманне всім історичним формаціям, воно є найдавнішою формою виховання. Вже античні мислителі наголошували на необхідності виховання людини самостійної, здатної до життєвого самовизначення. Водночас класовий характер освіти і виховання не передбачав використання фізичної праці у школах. Діти рабів у школах не виховувалися; виховання відбувалося у праці нарівні з дорослими.

До проблеми виховання дітей у процесі праці зверталися автори перших утопічних систем оновлення суспільства шляхом виховання. Зокрема, Т. Мор рекомендував маленьких дітей знайомити з працею людей і спонукати їх до посиленої участі в трудових процесах.

На думку Ж.-Ж. Руссо, дитину, яка фізично зміцніла і навчилася самостійно орієнтуватися в навколишньому середовищі, слід залучати до фізичної праці. Оволодіння трудовими навичками — необхідна умова забезпечення молодій людині власного кусня хліба, а відтак — незалежності і свободи.

Послідовник Руссо Й.-Г. Песталоцці не лише теоретично, а й практично доклав багато зусиль до того, щоб, поєднавши навчання з фізичною працею, виховувати дітей для чесного життя. Він вперше в історії педагогіки пов'язав мотивацію праці з природою дитини, обґрунтував роль праці як частини педагогічної системи. Песталоцці наголошував, що завдяки поєднанню навчання і фізичної праці діти виходять у життя морально загартованими, здатними до самостійного визначення.

Значна кількість теорій трудового виховання виникає із розвитком буржуазії. Засновник філантропізму німецький педагог Й. Базедов вважав за необхідне вводити у школах заняття праці, диференціюючи їх відповідно до соціального становища сімей учнів.

Особливу увагу питанням трудового виховання приділяв Георг Кершенштейнер (1854—1932), автор проекту німецької трудової школи, який пов'язував виховання громадянина з оволодінням професією. Він запропонував створювати, крім народних, додаткові школи, які мали забезпечувати професійно-технічне навчання і формувати навички виконання громадянських обов'язків.

Ідея праці як засобу всебічного розвитку людини розроблена в педагогічній теорії К. Ушинського. Їй присвячена спеціальна робота — “Праця у її психологічному та виховному значенні”, в якій обґрунтована необхідність “вільної праці” для розвитку почуття людської гідності. Людина, відірвана від праці, на думку Ушинського, втрачає кращі якості особистості, а батьки, оберігаючи своїх дітей від праці, розбещують і роблять їх нещасними.

Дитяча праця, на думку С Русової, є основою виховання. Зокрема, ручна праця повинна забезпечити творчу активність дітей, задоволення від результату. А старші дошкільники здатні до усвідомлення соціальної значущості праці. Це сприяє вихованню відповідальності, почуття обов'язку.

На важливості трудового виховання як засобу всебічного розвитку дитини наголошувалося на з'їздах з дошкільного виховання. У 1919 р. на першому з'їзді було визначено види дитячої праці і вимоги до її організації. Другий з'їзд (1921) звернув увагу на зв'язок праці і гри. На основі його рішень у центральному дитячому садку Першої дослідної станції з дошкільного виховання, яка була експериментальним майданчиком для досліджень проблем дошкільної освіти, було введено самообслуговуючу, ручну та суспільну працю, необхідну для всіх (в саду, на городі тощо).

У 20—30-ті роки теоретики і практики дискутували питання про те, що є головним у вихованні дитини: праця чи гра. У процесі дискусій дійшли висновку, що ці види діяльності дитини не повинні протиставлятися один одному: граючи, дитина трудиться, а працюючи, грається. Відтак у 50—60-ті рр. питання трудового виховання були відображені і в програмних документах дошкільних закладів, і в наукових дослідженнях (О. Усова, Л. Порембська, Я. Неверович та ін.).

Сучасні українські дослідники проблеми трудового виховання (З. Борисова, В. Павленчик, Г. Беленька, М. Машовець) вивчають питання виховного значення праці дітей у дитячому садку і сім'ї.

До актуальних проблем трудового виховання в нових соціально-економічних умовах належать: виховання у дітей основ економічної грамотності, здатності сприймати і використовувати економічну інформацію; відбір видів праці, які найбільше цікавлять дітей у зв'язку з модернізацією економіки; підвищення педагогічної компетенції батьків у питаннях організації дитячої праці в умовах родинного виховання.

Завдання трудового виховання

З перших днів від народження дитини батьки виношують сподівання, що вона виросте гармонійною особистістю, успішним спеціалістом, продовжить їх справу чи реалізує здібності і вміння у самостійно обраній сфері діяльності. Намагаючись виховати її цілеспрямованою, працелюбною, здатною долати труднощі на шляху до мети, вони покладають сподівання і на досвід дошкільних установ.

Трудове виховання дітей покликане забезпечити вирішення таких завдань:

1. Формування мотивації (потреб, інтересу, почуття обов'язку і відповідальності), позитивно-емоційного ціннісного ставлення до праці як до форми буття і способу самореалізації людини.

2. Формування системи знань, необхідних для трудової діяльності, вибору професії, соціального, професійного і життєвого самовизначення.

3. Формування досвіду суспільно корисної виробничої діяльності, вміння використовувати теоретичні знання на практиці, здатності до творчості.

Вирішення цих завдань відбувається у процесі загальноосвітньої підготовки, трудового навчання, різноманітної за змістом і формою трудової діяльності.

Для того щоб праця стала засобом виховання, вона повинна бути змістовною, мати особистісну і суспільно корисну значущість, чітку організацію. Процес праці слід будувати на моральних засадах (мета, процес, результат). Моральна сутність її виявляється не лише в бажанні трудитися, діяти творчо, домагатися значущого для себе та інших результату, а й у колективному характері трудової діяльності, що вимагає узгодження мети і дій її учасників, взаєморозуміння і допомоги.

З огляду на особливості розвитку дітей дошкільного віку виокремлюють завдання трудового виховання, пов'язані з формуванням і розвитком мотиваційної сфери, навичок трудової діяльності, становленням особистості. У реальній педагогічній практиці воно покликане забезпечити:

1. Виховання інтересу до праці дорослих, бережливого ставлення до їх результатів, поваги до людини-трудівника. Праця є особливим видом діяльності, спрямованим на створення суспільно значущих результатів. Ознайомлюючись із працею дорослих, дитина бачить трудовий процес, його конкретні результати, пізнає їх роль у задоволенні потреб людини. Оскільки дитина від природи схильна до наслідування, все цікаве її приваблює, педагог має широкі можливості для спрямування її вільної діяльності, ініціювання певних емоцій, прагнень. Від педагога залежить усвідомлення дітьми того, що праця потребує фізичних і вольових зусиль, уміння, терпіння.

Спираючись на емоції дітей, бажання брати участь у житті і діяльності дорослих, вихователь роз'яснює, що саме працею дорослих створені всі блага, які їх оточують, наголошуючи, що сенс праці полягає у створенні необхідних для людини благ і розвитку самої людини (інтелекту, умінь, сили, цілеспрямованості, волі). Якщо праця не зорієнтована на конкретний результат, не створює необхідних суспільству, людям цінностей, то вона і не має суспільного значення. Бажано, щоб всі діти пізнавали це не лише зі слів, а й на конкретних життєвих прикладах. Такі старання педагога сприяють формуванню позитивного ставлення дитини до праці дорослих, людини-працівника, майстра своєї справи, розумінню суспільно значущих мотивів праці, усвідомленню прилученню до трудової діяльності.

2. Формування навичок трудової діяльності. Уже в дошкільному віці діти намагаються наслідувати працю дорослих. Слід допомогти їм усвідомити, що процес має певну послідовність операцій, потребує відповідних старань і вмінь. З часом діти починають розуміти, що перед тим, як приступити до праці, треба знати її мету, уявити її процес і результат, підібрати необхідні засоби (речі, комплекс речей, якими людина діє на предмети праці) і предмети праці (сировина, матеріали тощо), здійснювати цілеспрямовані трудові дії, взаємодіяти з іншими людьми.

Спершу діти мають опанувати прості трудові уміння (розстібати і застібати гудзики, розставляти хлібниці на столи, поливати рослини), а згодом — цілісні трудові процеси (накрити стіл до сніданку чи обіду, випрасувати білизну ляльки, прибрати в куточку природи тощо). Оволодіння трудовими навичками розширює можливості дітей щодо участі у простих трудових процесах вдома, дитячому садку, виховує самостійність, ініціативу, впевненість у своїх силах.

Постійна участь у різних видах праці формує вміння і звичку працювати регулярно, переборювати труднощі, виховує організованість, самостійність, вольові якості особистості.

Організуюючи трудову діяльність дітей дошкільного віку, педагог має бути особливо уважним до їх індивідуальних особливостей, сприяти виробленню індивідуального стилю трудової діяльності, оволодінню своєрідними прийомами роботи. Це забезпечить максимальне використання цінних особливостей характерів дітей, їх ставлення до праці, компенсує те, що перешкоджає успіху в роботі.

3. Виховання особистості дитини у процесі її трудової діяльності. Ця група завдань передбачає виховання відповідальності, самостійності, цілеспрямованості, ініціативи й витримки. Без них неможливе формування основ працелюбства (звички до трудових зусиль, готовності брати участь у трудовій діяльності, вміння доводити розпочату справу до завершення). Педагоги, батьки мають зважати, що організм, психіка дошкільників швидко втомлюються від одноманітної, складної роботи, і регулювати обсяг і тривалість конкретних робіт, чергуючи елементи статичного й динамічного навантаження. Оптимізація трудових зусиль дітей вбереже їх від розчарувань, непомірної втоми, що є важливими передумовами їх позитивного ставлення до праці.

Розвиток особистості дитини обумовлений такими особливостями праці:

- результативність, яка сприяє вихованню цілеспрямованості, звички доводити почату справу до кінця, адже планування майбутнього результату, необхідність виконання запланованого, можливість використання результату спонукають дитину серйозно ставитися до роботи;
- творчий характер, що розвиває налаштованість дитини на пошук, удосконалення своєї праці і себе у праці; немає нетворчої праці, оскільки за будь-яких обставин дитина має змогу зробити щось по-новому, не так, як завжди, знайти нові форми взаємодії з однолітками.

Будучи спрямованим на особистісний розвиток дитини, трудове виховання дітей дошкільного віку пов'язане з фізичним, моральним, розумовим вихованням. Конкретні його завдання, форми організації трудової діяльності дітей зумовлені як виховними можливостями праці, так і віковими особливостями дошкільнят.

Особливості трудової діяльності дошкільників

За твердженням психологів, праця є одним із провідних чинників всебічного розвитку дітей. Це положення вони аргументують тим, що дитина вже наприкінці молодшого дошкільного віку починає прагнути самостійності, заявляючи "Хочу сам". На думку Д. Ельконіна, два чинники спонукають дитину дошкільного віку до трудової діяльності: тенденція до самостійності та інтерес до всього, що стосується життя і праці дорослих. Однак ці прагнення дошкільнята можуть реалізувати не лише у трудовій, а і в інших видах діяльності. Тому необхідна педагогічно доцільна організація залучення дитини до праці. "Праця мусить збудити в дитячій душі найбільше самостійної, природної творчості, дати вільно розвинутися цільній гармонійній індивідуальності", — стверджувала С. Русова, виокремлюючи такі характерні риси дитячої праці, як вияв активності дитини, її безпосереднього свідомого бажання (інтересу, цікавості до чогось). Праця має завжди конкретне завдання і реальні наслідки (цим і відрізняється від гри). Вона є приємною дитині, яка самостійно знаходить засоби досягнення бажаної мети.

Порівняно з трудовою діяльністю дорослих праця дітей дошкільного віку має такі особливості:

1. Умовність. Праця дітей ще не пов'язана із суспільно значущим результатом, оскільки, як правило, не створює ні матеріальних, ні культурних цінностей. Водночас вона є результативною, а результатом тут стає не тільки її матеріальне втілення (вирощена рослина, виготовлені іграшки, накритий стіл тощо), а й моральний фактор (дитина відчуває значущість затрачених зусиль).

2. Поступове вироблення здатності мотивувати трудову діяльність. Молодші діти ще не здатні формулювати мотиви, їх приваблює процес участі у спільній з дорослим справі так само, як приваблює спільна гра. У старшому дошкільному віці діти мотивують свою працю тим, що вона їм подобається, бажанням допомогти дорослому, одержати від нього позитивну оцінку, перевірити свої сили (мотив самоствердження). З'являються у них і суспільні мотиви — принести користь іншим людям.

3. Динамічний розвиток компонентів трудової діяльності дітей дошкільного віку. Включаючись у трудову діяльність, дитина поступово починає усвідомлювати, що будь-яка праця повинна переслідувати конкретну мету, завершуватися певним результатом. Однак чим менша дитина, тим частіше вона відволікається, цікавлячись не стільки результатом, скільки процесом праці, що часто спричинює повторення одних і тих самих дій, віддаляє від мети, перетворює працю на гру. Тому дорослі повинні допомогти дитині усвідомити мету своїх дій, зв'язок між метою і результатом, навчити проектувати трудовий процес. Навіть старші дошкільники часто планують роботу безпосередньо в процесі її виконання, що не сприяє виробленню наполегливості, ретельності, цілеспрямованості. Враховуючи це, дорослі спочатку самі планують роботу дітей, потім поступово залучають їх до планування, надаючи їм у цьому все більшої самостійності.

4. Виховна значущість як найвища цінність дитячої праці. Беручи участь у праці постійно, дитина виробляє у собі самостійність, відповідальність, звичку до трудових зусиль, прагнення допомогти товаришеві,

ініціативність та інші особистісні якості. Проте участь дитини у трудовому процесі без створення педагогом відповідних умов не тільки не забезпечує виховного впливу, а й породжує протилежний ефект. Часто негативне ставлення дітей до праці є наслідком неправильного залучення до неї (праця як покарання, трудові доручення за відсутності необхідних для них навичок, недостатня увага вихователя до результату, неправильна оцінка зусиль).

5. Тісний зв'язок праці малюка з грою. За твердженням П. Блонського, між грою і працею немає великої різниці, оскільки найвища форма праці (творча праця) є подібною до гри, містить у собі елемент насолоди від процесу діяльності. До того ж творча праця часто виникає саме з гри. Однак людині нікуди подітися від повсякденної роботи, до якої у дитини немає природного нахилу. Усвідомлення її необхідності приходить унаслідок певної підготовки, змістом якої є спочатку гра дитини, потім — творчість, що розвивається у грі і спрямовує її до творчої праці. На основі ігор, творчої праці формується звичка до буденної роботи, обтяжливість і монотонність якої полегшуються захопленням дитини своєю діяльністю. І гра, і праця приносять дитині задоволення, є засобами її самореалізації. Спершу дитина готується до праці у процесі гри, майже у кожному різновиді якої наявний певний трудовий елемент. Гра дає змогу виявляти в ігровій формі різноманітні трудові навички, оскільки однією з основних тем дитячих ігор є праця. Потреба самостійно щось зробити, створити вперше виникає у грі і зумовлена саме її вимогами (виготовити, наприклад, необхідний ігровий атрибут). Водночас у дитини формуються цілеспрямованість, вольові якості, самостійність, ініціативність.

Включення гри до праці дітей допомагає підвищити ефективність її виховного впливу, забезпечити основу для вироблення інтересу до праці, бажання трудитися. Однак не варто намагатися перетворити на гру будь-які трудові завдання чи якомога раніше відокремити працю від гри.

Як зауважував А. Макаренко, несвоєчасне відокремлення гри від праці було б справжнім насильством над дитиною і викликало б у неї відразу до трудового зусилля та ще сильніше прагнення до гри. Дитину слід поступово готувати до усвідомлення того, що її трудові доручення, якими б простими чи складними вони не були, є обов'язковими. Гра, хоч і створює можливості для підготовки до праці, але не замінює власне трудової діяльності дошкільнят. Це особливо важливо стосовно дітей молодшого дошкільного віку, яким властиві нестійкі мотиви поведінки, ігрове ставлення до праці і яких слід спрямовувати на те, щоб трудовий процес не перетворювався на ігровий. Водночас цілком доречно використання у грі старших дошкільників результатів їхньої праці (пошитого лялькового платтячка, змайстрованого човника та ін.).

Одним із компонентів готовності дитини до трудової діяльності є привабливість праці. Цей своєрідний психологічний механізм формується під час усвідомлення дитиною того, що у процесі праці вона відкриває нове у собі, довікола себе, випробовує свої можливості на зовсім іншому рівні вимог, здатна досягти конкретного результату, який приносить радість їй і тим, хто вболіває за її успіхи.

Сподіватися на формування цього психологічного механізму в процесі насиченої елементами праці гри недоцільно, оскільки в грі він має зовсім іншу психологічну основу. Це свідчить про необхідність забезпечення найтіснішого зв'язку дитячої праці з грою, використання під час її організації ігрових прийомів, створення ігрових ситуацій, а також виховання ставлення до праці як до обов'язку.

Ознайомлення дітей з працею дорослих

Феномен праці діти відкривають для себе, спостерігаючи за тим, як працюють дорослі. Це породжує у них бажання наслідувати старших, брати участь у їхній діяльності.

Із працею дорослих діти ознайомлюються у процесі демонстрації різних видів праці, пояснення їх значення (спеціально організовані спостереження, бесіди, екскурсії), а також під час безпосередньої організації спільної діяльності дорослих і дітей. Діти залюбки допомагають дорослим, переймаються їх настроєм, наслідують їх вчинки, набуваючи конкретних знань і уявлень про працю, розвиваючи допитливість, інтерес до діяльності дорослих, проймаючись повагою до людей праці та результатів їх старань. Водночас дорослі мають змогу впливати на поведінку дітей - викликати у них прагнення до праці, досягнення конкретного її результату.

Під час ознайомлення дітей молодшого і середнього дошкільного віку з працею дорослих їхню увагу зосереджують на простих трудових діях, спрямованість яких зрозуміла для них (праця вихователя і його помічника, кухаря, лікаря та ін.). Вихователь повинен максимально використовувати приклад трудової поведінки працівників дитячого садка. Однак лише спостереження не достатньо, оскільки дітям важко усвідомити зв'язок праці дорослих із власною поведінкою. Тому необхідно залучати їх до трудового

процесу, використовуючи посилені доручення й елементарне співробітництво. Так, під час ранкового прибирання помічник вихователя може доручити дітям принести в поливальниці води, протерти листя рослин у куточку природи тощо. При цьому слід враховувати можливості для самостійної діяльності дитини, у процесі якої вона починає якомога точніше наслідувати працю дорослих.

Відчутно впливає на формування у дітей прагнення працювати емоційне ставлення дорослого до виконуваної роботи. З раннього віку діти повинні бачити приклад раціонально організованої праці, оволодівати культурою праці: вмінням ставити мету (спочатку з допомогою дорослого, потім — самостійно), планувати й організувати роботу, використовувати обладнання, послідовно здійснювати раціональні трудові дії, підтримувати порядок на робочому місці тощо.

Виховна ефективність ознайомлення з працею дорослих залежить від ефективності процесу спостереження, від того, на які аспекти праці дорослих спрямована увага дітей. Самі вони зацікавлюються передусім зовнішніми виявами процесу праці: послідовністю операцій, предметами, знаряддям праці тощо. Тому потрібно спрямовувати їх на те, як людина ставиться до роботи, як здійснюється взаємодопомога у колективній праці. Дітей середнього дошкільного віку підводять до усвідомлення того, якою є людина-трудівник, для чого вона працює, як ставиться до своїх трудових обов'язків. Тобто одночасно зі знаннями про особливості праці діти отримують уявлення про ставлення до неї, про моральні якості тих, хто працює.

За визнанням психологів, педагогів, раціональною є така послідовність ознайомлення з працею дорослих:

- 1) накопичення фактів про процес праці, перетворення предмета праці, результати праці, створення уявлення про її значущість;
- 2) формування уявлень про людину праці, її ставлення до праці;
- 3) формування уявлень про колективний характер трудової діяльності.

Дітям старшого дошкільного віку вже доступне розуміння суспільної значущості праці дорослих, способів досягнення її результатів. Вони виявляють цікавість до праці поза межами дитячого садка. Під час спостереження за працею дорослих вихователю слід звертати увагу дітей на її організованість, узгодженість дій, відповідальність та ін. У цьому віці розширюються можливості для виховання трудових навичок і вмінь. Діти оволодівають навичками самообслуговування, самостійно виконують елементарні обов'язки. Приклад трудової діяльності дорослих впливає на них значно сильніше, ніж на дітей молодшого і середнього дошкільного віку.

Організуючи спільну діяльність, важливо враховувати форми співробітництва, які залежать від конкретного змісту роботи і віку дітей, а також від того, скільки дорослих і хто саме бере у цьому співробітництві участь. Чим молодші діти, тим більшу участь у співробітництві мають виявляти дорослі, спрямовуючи, організовуючи працю дітей. У спільній діяльності з дітьми старшого дошкільного віку вихователь має ширші можливості рівноправно працювати разом з ними, виконувати трудомістку роботу, яка вимагає складних умінь і навичок. Доцільною у ній є участь помічника вихователя, інших працівників дитячого садка. Педагогічно ефективно поєднання активності дорослих і дітей у спільній роботі сприяє перейманню досвіду старших, набуттю навичок, необхідних у майбутній самостійній роботі.

Ознайомленню дітей із працею дорослих сприяють спостереження та екскурсії. Для молодших дошкільників з цією метою організовують екскурсії по дитячому садку, для старших дітей — походи за його межі (до магазину, перукарні, бібліотеки тощо). Добираючи види праці для спостереження, необхідно враховувати їх виховну цінність, доступність змісту для розуміння, ймовірність виникнення у дітей бажання наслідувати трудову поведінку дорослих. Ефективними є повторні спостереження, які забезпечують формування чітких знань про результати і значущість праці.

Набуті під час спостережень, екскурсій знання й уявлення потребують наступного уточнення і систематизації. З цією метою вихователь проводить з дітьми (переважно старшими) узагальнюючі бесіди ("Хто якою працею займається у дитячому садку", "Як ми допомагаємо нашій няні", "Що робить кухар" тощо).

З метою закріплення і уточнення знань про різні види праці використовуються також дидактичні ігри: "Кому що потрібно для роботи", "Відгадай, що ми робимо" (відтворення трудових дій) та ін.

Різноманітні особливості праці дорослих відкривають дітям художні твори різних жанрів (літератури, кіно, живопису тощо), завдяки яким вони пізнають не лише її зовнішні вияви, а й внутрішню суть, мотиваційну сферу, психологічні наслідки. Втім, використання педагогами художніх творів активізує емоційну сферу дітей, спонукає їх до співпереживання з тими, хто працює, за досягнення результату, переконує, що навіть у найскладніших умовах цілеспрямована і працююча людина зможе досягти своєї мети. Пережиті емоції

зумовлюють конкретизацію знань про сутність праці, вимоги, які вона пред'являє людині, і про те, як праця впливає на розвиток, суспільне визнання особистості. Усе це формує основи внутрішньої готовності дитини до самовідданої праці в майбутньому.

Види праці дітей

Праця є творчим видом людської діяльності, що потребує від людини не тільки спеціальних знань і умінь, дотримання технологічної дисципліни, а й здатності оперативного приймати рішення у нестандартних ситуаціях, постійно вдосконалювати процес праці та створюваний нею продукт. Навіть у дошкільному віці вона є різноманітною за змістом, передбачає використання різноманітних потенцій дитини. Основними видами дитячої праці є самообслуговування, господарсько-побутова праця, праця в природі, ручна (художня) праця. Всі вони мають певні можливості для вирішення виховних завдань.

Самообслуговування. Виховне його значення полягає у спрямованості на задоволення повсякденних особистих потреб дитини (умивання, одягання, роздягання, прибирання ліжка та ін.). У процесі самообслуговування вона привчається до порядку й організованої поведінки, оволодіває всіма компонентами трудової діяльності. У неї поступово формується вміння бачити результат праці, встановлювати зв'язок між метою, трудовими діями і кінцевим Результатом. Дитина стає самостійною, починає усвідомлювати, що праця є першою умовою виховання вільної і незалежної особистості. Якщо в молодшому дошкільному віці за допомогою самообслуговування виховують у дітей самостійність, здатність до переборення труднощів, формують трудові навички, то у старшому дошкільному віці воно стає звичним для дітей. Роботу із самообслуговування дитина має виконувати як щоденну та обов'язкову. Уваги педагога вимагає чіткість організації життя дітей, наявність відповідних побутових умов, що є передумовою своєчасності, постійності, систематичності, належної якості самообслуговування дітей.

Господарсько-побутова праця. Метою господарсько-побутової праці є підтримання чистоти і порядку в приміщенні, на інших територіях життєдіяльності дитини, допомога дорослим в організації режимних процесів тощо. У молодшому дошкільному віці вихователь привчає дітей виконувати прості трудові дії з близьким у часі результатом (допомагати помічникові вихователя накривати на стіл; вихователю — у підготовці до заняття, підтримувати порядок на столі під час заняття, після нього — прибирати матеріали, складати на місце іграшки).

У середньому дошкільному віці вихователь продовжує формувати у дітей інтерес і бажання виконувати завдання дорослих якісно, старанно, охоче. Зміст цієї праці ускладнюється за рахунок збільшення кількості, деталізації процесів. Передусім вихователь має допомогти дитині з'ясувати мету роботи, послідовність трудових дій (раціонально підготувати робоче місце, правильно виконувати посильні трудові дії з досягненням кінцевого результату, навести порядок на робочому місці, уміти працювати вдвох-утрох).

У старшому дошкільному віці діти починають розуміти працю як потрібну і серйозну справу, а інтерес до трудового процесу поєднувати з інтересом до його результатів. Значно складнішими стають для них трудові завдання. Праця у цьому віці все більше відокремлюється від гри, а епізодичні трудові доручення набувають для них значущості постійних обов'язків. Перед педагогами відкриваються можливості для реалізації програмних завдань виховання позитивних взаємин (працювати дружно, узгоджено, допомагати один одному), формування працелюбства, самостійності, активності та ін.

Організуючи господарсько-побутову працю, вихователь використовує різноманітні методичні прийоми: показ виконання кожної елементарної дії та послідовності дій, супроводжуваний детальними поясненнями; безпосередню допомогу у виконанні трудових дій; особистий приклад; постійне нагадування про послідовність дій; використання дидактичних ігор та прийомів, створення ігрових ситуацій; заохочення з урахуванням індивідуальних особливостей і можливостей дітей; оцінку результатів виконаної роботи, аналіз конкретних суспільно значущих учинків тощо.

У старших дошкільників поступово згасає інтерес до того виду праці, який стає звичним, повсякденним. Тому для відновлення інтересу до неї слід збагачувати її елементами новизни (конкурс "Хто краще накриве стіл до обіду", колективні обговорення творчого виконання обов'язків черговими у групі та ін.).

Праця в природі. Особливість її полягає в тому, що діти мають справу не з предметами, а з об'єктами живої природи — працюють у куточку природи, на городі, у квітнику, доглядають за тваринами. Основним її виховним завданням є вироблення у дітей інтересу, дбайливого ставлення до живої природи, формування умінь і навичок з догляду за рослинами і тваринами, вміння правильно користуватися знаряддями праці.

Праця в природі є доступним дітям дошкільного віку видом продуктивної трудової діяльності. Кінцева мета (виростити квіти, овочі тощо), її результати конкретні та зрозумілі, однак їх неможливо швидко досягти. Віддаленість результату вимагає від дитини тривалих фізичних і розумових зусиль, повсякденної копіткої роботи, терпіння. Як правило, більшість дітей охоче працює з живими об'єктами, радо доглядає за ними, пізнаючи світ живої природи, розкриваючи свої нові можливості, виховуючи в собі дбайливе ставлення до всього живого. Однак у них ще мало досвіду, умінь, тому дорослі мають разом із дітьми виробити чіткі правила їх поведінки і діяльності у природі.

Ручна (художня) праця. Функціональною її метою для дітей є виготовлення виробів з паперу, картону, тканини: іграшок-саморобок, вітальних листівок, ялинкових прикрас, персонажів і декорацій лялькового театру, букетів із засушених рослин, килимків для ляльок, серветок тощо. Виготовлення подарунків рідним і друзям справляє великий вплив на моральну свідомість дитини (привчає виявляти увагу до оточуючих, працювати заради того, щоб зробити їм приємне). Така праця розвиває увагу, спостережливість, художнє мислення, естетичне чуття, конструктивні здібності, моторні навички дітей, формує корисні практичні навички, збагачує знаннями про властивості різних матеріалів. Її результати здебільшого викликають позитивні емоції, захоплення дорослих, що посилює ефект самопізнання, самоусвідомлення, самоствердження дитини, збуджують у ній здорове честолюбство. Нерідко вже з дошкільного віку дитина починає усвідомлювати свої здібності, талант, виношувати мрію на все життя.

У різних вікових групах різні види праці мають неоднакову питому вагу. У молодших і середніх групах переважає самообслуговування та прості види господарсько-побутової праці, а у старших — праця в природі та художня праця.

Форми організації трудової діяльності дітей

Перше прилучення дітей до трудової діяльності відбувається у спільній із дорослим праці, у процесі якої вони опановують найпростіші трудові навички, що є передумовою переходу в недалекому майбутньому до самостійних форм організації трудової діяльності. Основними формами організації праці дітей дошкільного віку в дитячому садку є трудові доручення, чергування, колективна праця.

Трудові доручення. За змістом та організаційною структурою доручення є найдоступнішою і найпоширенішою формою організації дитячої праці. Сутність їх полягає у покладанні на індивіда, групу певних обов'язків, виконання певних завдань. Вони мають чітку спрямованість на результат.

Залежно від критеріїв виокремлюють такі види доручень:

- за складністю: складні та прості;
- за тривалістю: короткочасні, епізодичні та тривалі;
- за характером організації дітей: індивідуальні та групові.

Молодшим дошкільникам вихователь дає прості доручення, які є епізодичними, короткочасними (наприклад, покласти на місце іграшку, принести стілець та ін.). Починаючи з середнього дошкільного віку дітям доручають складніші і триваліші справи, які можуть бути пов'язаними з проханням або звертанням до інших осіб, прибиранням і підтриманням порядку в ігровому куточку, доглядом за тваринами у куточку живої природи тощо.

За змістом діяльності щодо виконання доручень їх поділяють на:

- доручення, пов'язані з участю в іграх, використанням іграшок, організацією занять;
- побутові доручення;
- доручення допомагати малюкам (для старших дітей);
- доручення - прохання дорослих;
- доручення, пов'язані з роботою в куточку живої природи, на земельній ділянці дитячого садка.

Виконання доручень виховує у дошкільнят обов'язковість, відповідальність, привчає їх до вияву вольових зусиль щодо самоорганізації діяльності задля досягнення результату. Але для цього важливо, щоб діти усвідомлювали доцільність, значущість для них загальної справи, конкретних доручень. Доручаючи дитині самостійну справу, педагог має враховувати відсутність соціального, трудового, комунікативного досвіду дитини, рекомендує у зв'язку з цим раціональні способи її виконання. Ефективним щодо цього може бути ознайомлення дитини з такими правилами виконання доручення:

- отримавши доручення, подумай, чи правильно ти зрозумів, що потрібно робити;
- сплануй, як виконати цю роботу;
- працюй не поспішаючи, щоб результат приніс задоволення і користь;

— проінформуй про завершення справи того, хто доручив її тобі;
— проаналізуй, чи не потрібно зробити ще щось. Зацікавлений у вихованні самодостатніх особистостей педагог заохочуватиме ініціативу дошкільнят у прийнятті і виконанні доручень.

Виконання групових доручень привчає дітей до узгодження своїх дій, збагачує їх досвідом співробітництва, прищеплює гуманістичні почуття, виховує вміння бути уважними одне до одного, допомагати одне одному.

Чергування. Ця форма доручення полягає у систематичному виконанні дитиною трудових обов'язків стосовно своїх одногрупників. Чергування суттєво стимулюють розвиток дитини, адже вони вимагають немалих зусиль і напружень, що зумовлює її фізичне зміцнення, набуття знань про властивості та якості різних предметів, виробляє усвідомлення значущості своєї праці, навички роботи на конкретний результат. Вони є дієвим засобом виховання почуття відповідальності у дошкільників, формування самостійності, працелюбства, взаємодії у колективній роботі.

Наприкінці молодшого дошкільного віку вихователь починає залучати вихованців до виконання деяких обов'язків чергових у їдальні, а починаючи з середнього дошкільного віку, діти чергують систематично в їдальні, на заняттях, у куточку живої природи тощо.

З дорослішанням дошкільників поступово ускладнюються їхні доручення за змістом роботи, формами об'єднання дітей, вимогами до самостійності й самоорганізованості. Залежно від мети, яку переслідує педагог, для чергувань об'єднують дітей з однаковим рівнем трудових умінь, працелюбства, почуття відповідальності (для вдосконалення навичок взаємодії у колективній роботі) або з різним, але не дуже контрастним рівнем трудових умінь і самостійності (з метою вирівнювання розвитку). Для забезпечення психологічної сумісності дітей під час колективних чергувань педагог має добре знати їхні індивідуальні особливості, з урахуванням яких розподіляти конкретні доручення.

Спільна трудова діяльність дітей. Використання цієї форми організації трудової діяльності дітей можливе у старшому дошкільному віці. Вона може об'єднувати всіх дітей групи і бути колективною (прибирання кімнати або майданчика, робота на клумбі та ін.). Колективній праці властиві спільна мета, відповідальність за результат, розподіл праці між учасниками, залежність їх один від одного.

Об'єднання дітей для колективної праці є ефективним за наявності у них досвіду співробітництва, належного оволодіння навичками конкретних видів праці. Знання індивідуальних особливостей дітей дає змогу об'єднувати їх у групи різних рівнів співробітництва:

- об'єднання дітей високого рівня співробітництва з однолітками низького рівня, які симпатизують один одному;
- об'єднання дітей високого рівня співробітництва з дітьми низького рівня, які їм симпатизують;
- включення дітей низького рівня співробітництва у групи, до яких належать найактивніші діти високого рівня розвитку взаємин.

Систематичність залучення дітей до трудової діяльності забезпечують різні її форми організації. Дослідники виокремлюють такі види колективної праці, як праця поруч, загальна і спільна праця.

Праця поруч — форма організації трудової діяльності, за якої діти незалежно один від одного, одночасно виконують індивідуальні завдання. У процесі роботи поруч виникає безпосереднє спілкування, яке часто спонукає дітей до надання допомоги одне одному, створює сприятливі умови для виховання доброзичливих стосунків. Цей спосіб організації трудової діяльності є проміжним етапом до колективної праці.

Загальна праця — форма організації колективної діяльності дітей, яку характеризують спільні мета і результат. Загалом трудовий процес розгортається як індивідуальний. Наприклад, дітям необхідно прибрати стелаж з іграшками. Для цього вони повинні виконати конкретні завдання: одна дитина витирає іграшки, друга — полицки, третя — лялькові меблі, а спільним результатом буде порядок на стелажі. Значущість кожного окремого результату і зв'язок його з іншими виявляється тільки після закінчення всього процесу діяльності.

Спільна праця — складний різновид колективної діяльності, що передбачає досягнення спільного результату шляхом виконання послідовних трудових дій над певним об'єктом, який переходить від одного учасника трудового процесу до іншого. Всі трудові дії при цьому мають певну завершеність (наприклад, прибирання снігу на майданчику передбачає такі послідовні трудові дії, як згрібання, наповнення ящиків, перевезення). Цей вид колективної праці використовують у старшому дошкільному віці, він потребує чіткої організації. Під керівництвом вихователя діти попередньо обговорюють суть і послідовність дій, з

урахуванням складності трудових операцій визначають кількість учасників для кожної з них, розподіляють дії між учасниками, враховуючи їхні бажання і можливості.

Різноманітні ситуації взаємодії потребують дотримання дітьми, які об'єдналися у групи, певних правил-регуляторів. Ознайомлення дітей із цими правилами є одним із засобів педагогічного керівництва їхніми взаєминами. При цьому слід враховувати і залежність правил від моральних норм, які є більш загальними вимогами. Особливої уваги педагога потребують вихованці, які, знаючи правила і вимагаючи дотримання їх від інших, самі ігнорують їх. Таким дітям варто доручати спільну справу разом з активними однолітками, які добре засвоїли моральні норми, внаслідок чого спрацьовує ефект взаємодоповнення: активні діти співпрацюють з тими, хто охоче бере участь у спільних справах, а ті, хто формально ставиться до моральних вимог, за такої ситуації вже не можуть ухилитися від них. Схвалення вихователем такого співробітництва, його попередня оцінка ("Я впевнена, що ви успішно впораєтесь із завданням") орієнтують дітей на сумлінну працю.

Використання різних форм організації трудової діяльності дітей збуджує у них "прагнення серйозної праці", без якої життя людини "не може бути ні гідним, ні щасливим" (К. Ушинський).

3.6. Естетичне виховання дітей дошкільного віку

Сприйняття і розуміння прекрасного починається у дитинстві. "Все прекрасне, що існує в навколишньому світі і створене людиною для інших людей, повинно доторкнутися до серця дитини і облагородити його", — стверджував В. Сухомлинський.

Перші кроки у безмежному, складному і загадковому світі дитина робить у дошкільному віці. За словами Януша Корчака, вона прагне створити у ньому свій світ дитинства, добра і краси, своєрідний мікрокосм реального світу. Дорослий допомагає їй знайти, відчутти і зрозуміти красу поезії, музики, живопису, а через мистецтво глибше усвідомити все, що її оточує: природу, предмети, працю людини і її духовні надбання. Краса нерозривна з добротою, вона облагороджує життя, надихає людину на добрі справи. Введення дитини в світ краси і гармонії є важливим завданням естетичного виховання.

Естетичне (грец. *aisthetikos* — почуттєвий) виховання — послідовне формування у дітей естетичного ставлення до життя, розвиток сприймання і розуміння прекрасного у мистецтві, природі, взаєминах людей, художніх потреб і здатності до художньої творчості.

Краса нерозривно пов'язана з душею людини, її працею, поведінкою, мовою, зовнішністю. Творча душа людства, в тому числі й українського народу, витворила справжні шедеври виховання у дитини почуття прекрасного: від маминої колискової пісні до складних видів мистецтва, якими може оволодіти людина протягом життя, якщо їх основа закладена у дошкільному дитинстві.

Естетичний розвиток і естетичне виховання

Філософською основою теорії естетичного виховання є естетика, яка своїм предметом має дослідження чуттєвої культури людини.

Естетика — наука про загальні закономірності художнього освоєння дійсності людиною, суть і форми відображення дійсності й перетворення життя за законами краси.

Складовими цієї науки є дослідження сутності естетичного як вияву ціннісного ставлення людини до дійсності (специфіка, природа, творчий потенціал естетичного), а також основ і результатів художньої діяльності людини (своєрідність, природа художнього таланту, самотність мистецтва).

У своїх пошуках і відкриттях людина спирається на такі поняття, як прекрасне — довершене за формою і змістом; потворне — антипод прекрасного (виродливе, нище, огидне); досконале — довершене, витончене, сповнене позитивних якостей; гармонія — досконале поєднання всіх елементів; міра — співвідношення кількісних і якісних ознак предмета; цінність — значущість, якої люди надають речам і явищам і яка є основою ставлення до них. Усі ці феномени тісно пов'язані з моральністю, оскільки прекрасним, досконалим, гармонійним є те, що характеризує красу людини, її працю і результати цієї праці, взаємини інших людей. Саме у цих своїх виявах прекрасне становить цінність для людини.

Предметна сфера естетики як науки (природа естетичного, художнього таланту, художньої творчості особистості) окреслює мету, завдання, зміст естетичного виховання особистості, критерії оцінки її естетичного розвитку.

Будучи спрямованим на формування творчої особистості, здатної адекватно сприймати прекрасне і потворне, наділеної чуттям міри у творенні художніх цінностей, естетичне виховання передбачає розвиток почуттєвої сфери особистості, з якою тісно пов'язаний її моральний світ. Квінтесенцією (сутністю) його є естетичний розвиток людини.

Естетичний розвиток особистості — процес становлення і вдосконалення естетичної свідомості та естетичної діяльності особистості.

Естетичний розвиток має на меті формування естетичної культури особистості — своєрідного сплаву особистісних якостей, які обумовлюють критерії її оцінювання прекрасного і потворного, вияв чуття міри у власній творчості. Під впливом суспільних умов, виховання, взаємодії з прекрасним естетична культура особистості постійно змінюється, в одних випадках збагачуючись, сягаючи висот, в інших — збіднюючись, примітивізуючись. Естетичну культуру особистості утворюють такі компоненти:

1. Естетична свідомість — сукупність поглядів, знань, суджень, оцінок, ідей, ідеалів. Її основою є естетичне сприймання — процес відображення сутності предметів і явищ естетичної дійсності, співвідношення сприйнятого зі сповідуваними особистістю критеріями.

Естетичне сприймання у процесі осмислення явищ і предметів дійсності трансформується в естетичні погляди — думки, судження, уявлення про прекрасне і потворне, які є основою ставлення до явищ буття загалом і явищ мистецтва зокрема. Спираючись на естетичні погляди, особистість визначає для себе естетичний ідеал — соціально обумовлений взірць досконалості, який є орієнтиром в оцінюванні естетичних явищ і власної художньо-творчої діяльності.

2. Естетичні потреби — внутрішня необхідність в осягненні певних естетичних цінностей і розвитку певних умінь. Маючи у своїй основі естетичні почуття — спричинені взаємодією з естетичними цінностями (творіннями природи і людського таланту) емоції людини, естетичні потреби втілюються в естетичних смаках — здатності особистості до індивідуального відбору із сукупності естетичних явищ і предметів тих, які найбільше відповідають її поглядам та ідеалам, породжують позитивні відчуття в процесі сприймання.

Усі ці якості не даються людині від народження, а є результатом зовнішніх виховних впливів, самовиховання, художньо-творчої практики.

3. Естетична діяльність (практика) — безперервний процес формування і реалізації певних творчих умінь, навичок, здібностей, гармонізації себе і світу.

З огляду на це естетичне виховання можна розглядати як системну діяльність, спрямовану на розвиток чуттєвої сфери особистості, її умінь сприймати, оцінювати явища естетичної дійсності за законами краси, збагачувати у процесі їх сприймання свій внутрішній світ, оволодівати законами творчості і творити. Важливою складовою цього процесу є естетична освіта — процес засвоєння мистецьких знань, умінь і навичок.

Усі ці якості особистості необхідно розвивати уже в ранньому дитинстві, зосереджуючись на певних напрямках, добираючи засоби, форми і методи з огляду на вікові особливості дітей, передусім на особливості їх естетичного сприймання.

Естетичне сприймання є специфічною діяльністю, під час якої у дітей дошкільного віку формується здатність до пізнання об'єктів навколишнього світу з естетичних позицій. На його основі формується художнє сприймання — пізнання дійсності засобами різних видів мистецтва. Завдяки художньому сприйманню дитина пізнає себе, свої взаємини з навколишнім світом в "уявному полі" художніх образів шляхом емоційної ідентифікації.

Динаміка становлення естетичного сприймання дошкільнят залежить від їх здатності до емоційно-естетичного переживання, яка має специфічні особливості у ранньому, молодшому, старшому дошкільному віці.

Особливості розвитку естетичного сприймання в ранньому і молодшому дошкільному віці. У цей період важливо забезпечити своєчасний розвиток чутливості сенсорного апарату дитини, сформувані емоційний відгук на сприймання найяскравіших якостей і властивостей предметів та явищ. Дитину приваблюють ритмічні рухи, музичні звуки, яскраві кольори, виразна міміка, ласкавий голос дорослого. Наприкінці другого року життя малюк починає розрізняти веселу і сумну мелодії, швидкий і повільний темп, голосне і

тихе звучання музики. Ці явища пов'язані з розвитком мовленнєвого спілкування, засвоєнням етичних еталонів, формуванням ігрової та елементарної художньої діяльності (музичної, образотворчої, читання віршів тощо).

У молодшому дошкільному віці елементарна художня діяльність дитини має ознаки естетичного характеру, а її естетичний розвиток пов'язаний з індивідуальним досвідом та її інтересами. У своїх творах дитина намагається досягти образності, виявляє елементи самостійності, творчої активності.

Особливості розвитку естетичних сприймань дітей середнього дошкільного віку. У середньому дошкільному віці діти зацікавлюються настроєм творів мистецтва, помічають зв'язок між змістом твору і його виражальними засобами, починають вибірково ставитися до жанрів мистецтва і конкретних творів, порівнювати їх. Багато з них виявляють художні інтереси, прагнення до творчості, відчують радість від створення найпростіших віршиків, пісенок, малюнків. Дорослі повинні максимально підтримувати ранні творчі прагнення дітей, стимулювати розвиток художньо-творчої практики, дбати про збагачення дітей життєвими враженнями, досвідом у різноманітних видах художньої практики.

Особливості розвитку естетичних сприймань дітей старшого дошкільного віку. У цьому віці дитина глибше сприймає твори мистецтва, у неї може розвинутися музичний слух або поетичний хист, вона виявляє здатність помічати й емоційно відгукуватися на виражально-зображувальні засоби творів мистецтва, пояснювати особливості, оцінює ставитися до музичних, літературних, малярських творів.

Важливе значення в естетичному розвитку старших дошкільників має розвиток уяви, яка забезпечує формування естетичних переживань і творчої діяльності дитини. На перших порах уява поширюється на зовнішні дії з предметами, створює образ не до його втілення, а в процесі діяльності. Згодом формуються мислительні форми творчої активності: діти створюють образ у своїй уяві перед втіленням його у малюнку чи грі. Формування естетичного переживання охоплює розвинені емоції, роботу мислення та уяви, потребу в естетичній діяльності.

Основним шляхом естетичного розвитку дитини є самостійна художня творчість, у якій вона відкриває нове для себе, а для тих, хто її оточує, — нове про себе. Творчість може виявлятися у виконанні художніх творів (виразній передачі їх змісту і настрою), у створенні власного продукту (малюнка, поробок із пластиліну), музичних імпровізаціях (прагненні втілити у пісеньках свої переживання, ставлення до навколишньої дійсності).

Важливим напрямом естетичного виховання дітей дошкільного віку є художнє виховання — виховання особистості засобами мистецтва, завданнями якого є:

- систематичний розвиток естетичного сприймання, почуттів і уявлень дітей;
- прилучення дітей до діяльності у сфері мистецтва, виховання прагнення вносити елементи прекрасного в побут, природу, власну діяльність;
- розвиток художньо-творчих здібностей у різних видах діяльності.

Естетичне виховання тісно пов'язане з вихованням почуттів. Усі види мистецтва, краса природи сприяють розвитку естетично насиченого сприймання, яке викликає хвилювання, радість, захоплення, зацікавленість, прагнення створити прекрасне.

Художні здібності виявляються у дітей дошкільного віку індивідуально у різний час і в різних формах. Тому помилково поділяти їх на здібних і нездібних до художньої творчості. Безумовно, природні задатки дітей відіграють у художньому вихованні значну роль, однак без систематичного навчання розвиток їх сповільнюється.

Естетичне виховання сприяє можливості художнього розвитку кожної дитини. Воно формує самостійну художню діяльність, яка виникає з ініціативи дітей, відповідає їхнім інтересам та потребам і вимагає особливого ставлення дорослого, непрямого педагогічного керівництва для збереження інтересу до самостійної творчої діяльності.

Отже, естетичне виховання — це організація життя і діяльності дітей, що сприяє розвитку естетичних почуттів дитини, формуванню уявлень і знань про прекрасне в житті і мистецтві, естетичних оцінок і естетичного ставлення до світу.

Розвиток теорії естетичного виховання

Філософська думка, почавши осмислювати сутність прекрасного, одночасно стала перейматися проблемами сприйняття його людиною, буття його в людській свідомості і чуттєвій сфері. Жоден мислитель античності, яка підносила красу і досконалість до культу, не міг залишити осторонь цю проблему.

Певний час у сприйнятті людством дійсності панував космологізм — сприймання космосу як втілення гармонії, краси, а з V ст. до н. е. суспільна думка стверджувала, що джерелом прекрасного, крім космосу, природи, є творчість людини. Одним із перших таке бачення запропонував Сократ, який, намагаючись розкрити співвідношення між етичним і естетичним, послуговувався поняттям “калокагатія” на позначення єдності прекрасного і доброго, гармонії внутрішнього і зовнішнього. Саме з того часу фігурує вічна тема мистецтва і виховання, яка полягає в з’ясуванні співвідношення красивого і корисного. Ідею єдності добра і краси, тобто гармонії, обстоював Арістотель.

Природу сприйняття прекрасного, джерела талановитості, проблеми естетичного виховання досліджував Платон, доводячи, що саме від впливу мистецтва залежить моральний світ дитини. Йому належать твердження про відносність краси, абсолютне прекрасне. Водночас митцеві він відводив посередницьку роль, вивищуючи над ним представників утилітарних професій (лікаря, ремісника), проголошуючи Бога творцем абсолютної краси.

Вважаючи естетичне пізнання, мистецтво відображенням світової (космічної) гармонії, Арістотель обґрунтував таку категорію естетики, як “мімезис” (грец. mimesis — наслідування) — наслідування, яке приносить людині особливе задоволення, доводячи, що ця здатність властива людині з дитинства. Без наслідування дитина не могла б опанувати свої перші знання, навички. Саме завдяки йому людина має окремішнє від тварин життя. Арістотель був переконаний у необхідності узагальнення і передавання художнього досвіду в процесі виховання.

Ці думки були по-різному трансформовані в практику естетичного виховання дітей у ранньому віці.

Приблизно у цей час на проблемах естетичного виховання зосереджувалися і мислителі Давнього Сходу. У Китаї, наприклад, теорія і практика естетичного виховання дітей розвивалася під впливом учення Конфуція, який був переконаний, що виховання має починатися з поезії, а закінчуватися вивченням правил етики, музики, яка втілює в собі найвищі естетичні цінності. Саме музика, за твердженням Сюнь-цзи (298—238 до н. е.), відкриває шлях до досконалості.

За різних культурно-історичних епох домінували різні тлумачення прекрасного, йому відводилась відповідна роль у бутті людства, що позначалось на функціонуванні системи естетичного виховання.

В епоху середньовіччя (IX—XV ст.) естетичним ідеалом правив аскетизм, життєві цінності обмежувалися сферою релігійності, а мистецьке життя — вимогами церкви. Джерелом естетичного життя вважались елементи богослужіння (церковний спів, музика), храмове мистецтво.

Епоха Відродження (XIV—XVI ст.) ознаменувала повернення до античних традицій у мистецтві, естетичному житті, у системі виховання особистості. Мистецтво стало справжнім рушієм прогресу, що зумовило активне використання його у виховній практиці.

Новий час, що зазорів наприкінці XVI — на початку XVIII ст., сигналізував про зародження нових, капіталістичних відносин, які потребували духовно вільної, ініціативної особистості. Руйнування патріархально-феодальних устоїв прислужилося бурхливому розвитку мистецтв, їх різноманітних напрямів, течій, шкіл, що засвідчило їх небувалу роль у суспільних процесах, у формуванні особистості. Саме на цю пору припадає діяльність Я.-А. Коменського, яка започаткувала нову епоху в теорії навчання і виховання, в тому числі у сфері естетичного виховання дітей дошкільного віку.

Я.-А. Коменський пропонував розвивати у дітей музичні уміння, використовувати в розвитку мовлення вивчення напам’ять віршів або рим. У дидактичному посібнику “Видимий світ у малюнках” він рекомендував розвивати у дітей почуття краси “живої і звукової абетки” природи.

Великого значення естетичному вихованню дітей дошкільного віку надавав К. Ушинський, який стверджував, що дитя мислить формами, фарбами, звуками. Його успішність залежить від того, наскільки вихователі усвідомлюють сутність прекрасного, його роль у житті людини і формуванні особистості. Важливе значення у вихованні й навчанні дітей для збагачення їх естетичних вражень, формування виразної, влучної, повноцінної мови, на думку педагога, мають художня література, усна народна творчість. Прислів’я, приказки, скоромовки розвивають у дітей відчуття звукової краси рідної мови.

С. Русова пов’язувала теорію і практику естетичного виховання дітей з ідеями народності виховання і навчання, вважаючи ігри, усну народну творчість, свята, природу невичерпним джерелом для пробудження в дитині духовних сил. Естетичне виховання вона розглядала в єдності з моральним, які, за її твердженням, мають спільну основу — розвиток вищих почуттів.

Системний погляд на проблематику естетичного виховання запропонувала у своїх дослідженнях Є. Фльоріна, яка значну роль відводила художньому вихованню дітей на зразках мистецтва, розкрила своєрідність естетичного розвитку, охарактеризувала роль, місце, взаємозв’язок різних засобів естетичного

виховання. На її думку, в художньому вихованні слід прагнути єдності емоційного і пізнавального сприймання змісту і форми, що допоможе уникнути надмірного захоплення формою, утилітарного використання мистецтва з пізнавальною метою, тобто втрати художнього компонента естетичного виховання. Їй належить багато цікавих спостережень, які стосуються особливостей дитячого естетичного сприймання, образотворчої діяльності, використання іграшки, художнього слова у вихованні дітей.

Суттєво розширили діапазон теорії і практики естетичного виховання дітей дошкільного віку дослідження психологів. Наприклад, Л. Виготський відзначав, що в дошкільному віці розвивається здатність іти від думки до дії, що відкриває простір для творчої діяльності: “Одне з найважливіших питань дитячої психології і педагогіки — це питання про розвиток творчості і про значення творчої роботи для загального розвитку і змужніння дитини. Вже у ранньому віці ми спостерігаємо творчі процеси, які найкраще виражаються в іграх. Уміння з елементів створювати ціле, комбінувати старе у нові поєднання і становить основу творчості”.

Аналізуючи особливості образотворчої діяльності дітей, Н. Сакуліна значну роль відводила сенсорному розвитку дитини, необхідному для створення зрозумілого і виразного зображення, сенсорним здібностям, потрібним для успішного оволодіння образотворчою діяльністю, обґрунтувала принципово новий зміст і методи навчання її. Запропоновані Н. Сакуліною ефективні способи педагогічної організації процесу сприймання дітьми реальних предметів допомагають дитині навчитися створювати зображення самостійно, без допомоги зразка, творчо освоювати навколишній світ, бачити прекрасне.

Дослідження Н. Карпінської акцентували на особливостях сприймання, методах використання творів художньої літератури в роботі з дітьми дошкільного віку.

Системний погляд на діяльність з естетичного виховання дітей у дитячому садку на основі щоденної життєвої практики із залученням засобів мистецтва запропонувала Н. Ветлугіна.

Аналізуючи особливості естетичного виховання, вчені зосереджуються на таких проблемах:

- розвиток самоконтролю дітей в образотворчій діяльності (Т. Доронова);
- ігрові методи у навчанні дітей образотворчої діяльності (Г. Григор'єва);
- ознайомлення дошкільників із творами живопису (Р. Чумічева);
- вплив українських музично-хореографічних традицій на музично-руховий розвиток старших дошкільників (А. Шевчук).

Якісно нові проблеми естетичного виховання постали перед психолого-педагогічною наукою наприкінці ХХ — на початку ХХІ ст., спричинені інформатизацією комунікативної сфери, комерціалізацією, переорієнтацією на масову культуру таких потужних носіїв естетичної інформації, як електронні ЗМІ (засоби масової інформації), Інтернет, поширенням контрмистецтва, деестетизацією мистецтва та ін. Усе це значною мірою породжує конфлікт естетичних установок, поглядів, смаків, певною мірою деформує впливає на естетичний світ підростаючого покоління.

Ігнорування чи осуд цих процесів непродуктивні. Назріла необхідність глибокого їх осмислення, відповідного коригування педагогічної теорії і практики, в тому числі й у сфері виховання дітей дошкільного віку. Слід так спрямувати виховання, щоб цінності класичної культури не були знищені комп'ютерною цивілізацією, новим темпоритмом, новою культурою дій. У нових явищах нашого життя наявне також і певне позитивне начало, яке варто досліджувати й органічно поєднувати з тим, що, будучи випробуваним часом, залишилося актуальним. Оволодіння і першим, і другим баченням світу можливе лише за умов повноцінного естетичного виховання, яке гармонізує особистість і сприяє розвитку її здатності до самогармонізації.

Завдання естетичного виховання дітей дошкільного віку

Дитина прилучається до прекрасного з першим своїм поглядом на світ, що постає у враженнях від предметів, які вона відкриває для себе, у колисковій пісні, кожному відблиску материнських очей. З часом вона починає виокремлювати серед них ті, що їй найбільше подобаються і що не подобаються зовсім, а невдовзі починає усвідомлювати, що є предмети, явища красиві, які ваблять до себе дивною енергією, і такі, що не хвилюють її. Усе це відбувається у дошкільному віці і є свідченням того, що психіка, розум дитини з ранньої пори можуть сприймати педагогічні впливи щодо виховання здатності відрізнити прекрасне від потворного і відповідно ставитися до них. Тому одним із головних завдань дошкільної педагогіки є стимулювання, спрямування, коригування естетичного розвитку дитини, пробудження у неї прагнення до прекрасного, до його творення.

Естетичне виховання є масштабною, складною справою, яка передбачає залучення дитини в контекст прекрасного як універсуму, в систему загальноцивілізаційних естетичних художніх цінностей, оскільки прекрасне є цілісним, єдиним у своїй всезагальності, втілює в собі естетичний, художній геній, який є однаково цінним для кожного народу.

Маючи загальнолюдську цінність, прекрасне втілює в собі особливості бачення його представниками конкретного етносу і народу. Спрямування дитини на пізнання й усвідомлення цих особливостей є надзвичайно важливим завданням естетичного виховання. Саме у складному вимірі цілісності, єдності прекрасного, у багатоманітності його національних вимірів особистість знаходить місце для реалізації свого художнього потенціалу. І до цього теж необхідно поступово готувати дітей, починаючи з дошкільної пори.

Уся ця проблематика конкретизується у завданнях естетичного виховання дошкільників.

1. Формування естетичного ставлення до дійсності, естетичних уявлень і суджень. Естетичне сприймання дійсності спирається на чуттєвий аспект речей — їх колір, звук, форму, що зумовлює необхідність розвитку сенсорної культури дітей. Естетичне сприймання виникає лише за емоційного ставлення до того, що дитина сприймає. За правильного педагогічного керівництва усі види мистецтва, природа, побут сприяють формуванню естетичного ставлення до дійсності.

Компонентами естетичного ставлення дитини до мистецтва є:

- здатність до емоційного переживання;
- здатність до активного засвоєння художнього досвіду, самостійного навчання, пошукових дій;
- спеціальні художні й творчі здібності. Виховуючи у дітей уміння сприймати красу і емоційно відгукуватися на неї, педагог поступово підводить їх до розуміння, оцінювання, формування естетичних уявлень і суджень. Формування елементарної естетичної свідомості у дошкільнят відбувається у процесі ознайомлення з еталонами правильного визначення прекрасного і потворного в житті і мистецтві. Дітям допомагають опанувати й усвідомити сенсорні еталони, необхідні для формування емоційних оцінок (радості, смутку, горя, подиву), знання про види і жанри мистецтва, особливості їх виражальних засобів, про діячів мистецтва (художників, музикантів), а також з'ясувати сутність естетичних оцінок (гарне, негарне, потворне, смішне).

2. Освоєння дітьми естетичної діяльності. Це завдання передбачає розвиток естетичного і художнього сприймання, формування початкових умінь і навичок виконавської художньої діяльності, втілення елементів прекрасного в побут, стосунки з людьми, ставлення до себе. Вже в молодшому дошкільному віці естетичне сприймання дітей постає як емоційний інтерес до естетичних властивостей певних об'єктів. З метою розвитку емоційного сприйняття, долучення до нього пізнавального компонента, естетичного судження педагог активізує пізнавальну сферу, передусім сенсоріку дитини, вправляє її у доборі різних критеріїв оцінювання естетичності конкретного об'єкта.

3. Розвиток загальних і спеціальних художньо-творчих здібностей дітей. Від того, наскільки правильно будуть помічені художньо-творчі здібності дитини, наскільки вміло буде спрямований їх розвиток, часто залежать її мистецькі успіхи в майбутньому, підтвердженням чого є безліч фактів з історії мистецтв і сучасної дійсності. Ці здібності формуються в процесі засвоєння способів діяльності — сприймання, виконання і творчості. У дошкільному віці дітям доступні майже всі види художньої творчості — складання розповідей, віршів, малювання, ліплення, співи, гра на музичних інструментах, навіть komponування музичних творів. Характер цих дій відповідає особливостям розвитку і віку дітей: як правило, такі дії є безпосередніми, наслідувальними, сповненими щирістю почуттів, вірою у себе і наставника. Творчість дитини виявляється у розвитку здатності до створення задуму і його реалізації, в умінні поєднувати свої знання, уявлення, у щирому передаванні думок, почуттів, переживань. Навчання дітей способам образного вираження своїх задумів у слові, малюнку, пісні стимулює розвиток їх художньо-творчого потенціалу.

Однак виявлення на ранніх етапах життя художньо-творчих здібностей ще не є запорукою досягнення особистістю мистецьких висот у майбутньому. Багато що залежатиме від того, наскільки наполегливо і в яких наставників вона опановуватиме таємниці творчості, від потенціалу її таланту, здоров'я, характеру, волі, здатності жертвувати в ім'я головної мети різноманітними привабами життя і навіть від особливостей фізіологічного розвитку у підлітковому віці. Тому естетичне виховання тісно пов'язане з розумовим, моральним, трудовим і фізичним. З розумовим вихованням воно має спільний об'єкт освоєння — навколишню дійсність, яку дитина пізнає розумово і естетично, і спільну основу — сенсорний досвід. Процес естетичного пізнання і художньо-творча діяльність удосконалюють психічні процеси (мислення, пам'ять, уяву). Особливо важлива ця діяльність для розвитку зорової, слухової, моторної пам'яті, музичного

слуху. Мистецтво відкриває дитині життя у всьому багатстві предметів і явищ, їх взаємозв'язків і взаємозалежностей, збагачує новими уявленнями, вчить робити нескладні умовисновки.

Багато чинників єднають естетичне виховання з моральним, адже обидва ці виховні напрями засновані на почуттях, позитивних і негативних переживаннях. Не випадково, характеризуючи вчинки людини, використовують категорії естетики ("гарний вчинок"). У процесі художньої діяльності дитина вчиться ставити цілі і досягати їх, передбачати шляхи здійснення задуму, виявляти витримку, цілеспрямованість, зосередженість. Мистецтво є засобом спілкування і взаєморозуміння, єднання дітей у спільних переживаннях і діях.

З фізичним вихованням естетичне поєднує відчуття злагожденості, краси, ритмічності дій, що координує рухи дитини, вчить відчувати своє тіло, породжує бажання бути гарним, спритним. В оцінках стану фізичного розвитку і здоров'я також використовують естетичні критерії (щоб бути гарним, потрібно бути здоровим, охайним тощо).

Багатоаспектні завдання естетичного виховання можуть бути вирішені на основі розвитку таких важливих особистісних якостей, як ініціативність, креативність, здатність своєрідно сприймати світ.

Засоби та методи естетичного виховання

Основою процесу естетичного виховання є спільна діяльність педагога і дитини, спрямована на розвиток у неї здібностей до сприймання прекрасного, мистецьких цінностей і продуктивної діяльності. До загальних умов естетичного виховання належать: відповідно організоване середовище, в якому росте і виховується дитина; використання в оформленні приміщення дошкільного закладу творів мистецтва (репродукцій картин, естампів, скульптур та ін.); залучення дітей до художньої діяльності; враховування інтересів, нахилів.

Засобами естетичного виховання є відібрані педагогом і спеціально організовані для виховання дітей предмети і явища навколишньої дійсності. До них належать:

1. Естетика побуту. Покликана навчити дитину відчувати і розуміти красу життя, виховати в неї прагнення створювати і берегти її. Художнє оформлення дошкільного закладу обумовлюється змістом виховної роботи, вимогами щодо охорони життя і зміцнення здоров'я дитини, її художнього розвитку. Чистота і порядок є не лише гігієнічними, а й естетичними вимогами до інтер'єру дитячого садка. Важливо, щоб його оформлення було стильово витриманим. В оформленні приміщень можна використовувати малюнки дітей, батьків, вихователів. Відповідним гігієнічним та естетичним вимогам має відповідати й оформлення майданчика дитячого садка.

2. Твори мистецтва. Їх використовують в оформленні побуту, під час навчання, самостійної діяльності. З цієї метою підбирають твори побутового і казкового живопису (портрети, натюрморти, пейзажі), графіки (естампи, гравюри, офорти, книжкові ілюстрації), малі форми скульптури (вироби з фаянсу, гіпсу, дерева), твори декоративно-ужиткового мистецтва (кераміка, художнє скло, народні Декоративні вироби та ін.). Різноманітні заходи у дитячому садку обов'язково супроводжуються музикою (ранкова гімнастика, дозвілля тощо).

3. Природа. Виростаючи серед природи, дитина вчиться бачити гармонійність, красу, багатство барв кожної пори року, відтворювати свої враження в усній розповіді, малюнках та ін. Усе це супроводжується розповідями педагога про те, що природа є наймогутнішим і найдосконалішим творцем прекрасного, у ній черпають натхнення живописці, композитори, письменники, використанням їхніх творів (наприклад, "Пори року" П. Чайковського, репродукції картин С Васильківського, І. Шишкіна та ін.).

Ефективними є екскурсії в природу, адже пережиті дитиною у дошкільному віці враження залишають слід на все життя. В. Сухомлинський радив використовувати природу для виховання у дітей поваги до всього живого, з якої починається повага до людини, інтерес до її життя, гуманізм. Для педагога важливо підібрати такі слова для супроводу спостереження, які відповідали б завданням естетичного виховання.

4. Спеціальне навчання. Формуванню уявлень про прекрасне, навичок художньо-творчої діяльності, розвитку естетичних оцінок, переживань і смаків сприяє спеціальне навчання дошкільнят у дитячому садку. Для цього використовують різні види занять, художньо-дидактичні ігри, свята, ранки, екскурсії, прогулянки, перегляди кіно і телепередач, спектаклів тощо.

5. Самостійна художня діяльність дітей. Є важливим засобом естетичного виховання дошкільників. У процесі художньої діяльності вони реалізують свої творчі задуми, задатки, які згодом можуть розвинути у здібності до художньої творчості.

Розвиток самостійної художньої діяльності стимулюють такі чинники:

- процес навчання на заняттях, його розвивальний характер, формування способів самостійних дій;
- художні враження дітей, що спонукають до подальшого втілення їх у діяльності;
- педагогічно доцільне естетичне предметне середовище;
- заохочувальний вплив батьків, які стимулюють творчі пошуки і спроби дітей;
- опосередкований вплив педагога, який ініціює самостійний пошук дітей.

Для розвитку самостійної художньої діяльності в групі створюють спеціальні зони (центри) з необхідним обладнанням, матеріалами, якими діти можуть вільно користуватися. Педагог при цьому дбає про урізноманітнення діяльності дітей, поєднання різних видів художньої діяльності: зображувальної, художньо-мовленнєвої, театральної-ігрової, музичної.

6. Свята. З ними пов'язані яскраві естетичні переживання дітей, прагнення випробувати себе у різних жанрах мистецтва. Підготовка до свята, участь дітей у створенні його програми, умов проведення, очікування святкового дійства формують особливий передсвятковий колективний настрій. До участі у підготовці та святкуванні часто залучають батьків дітей, що додає їм емоційної теплоти.

Найцікавіші задуми вихователя щодо організації естетичного виховання дошкільнят можуть досягти своєї мети за правильного добору і комбінування його методів, які класифікують за різними критеріями:

- за головною педагогічною метою. До таких методів належать переконання, вправлення у практичних діях, спрямованих на перетворення навколишнього середовища; проблемні ситуації, які спонукають до творчих і практичних дій; спонукання до співпереживання, емоційно-позитивного відгуку на прекрасне, негативного ставлення до потворного;
- за загальною та спеціальною спрямованістю. До цієї групи зараховують загальнопедагогічні та спеціальні методи, добір яких залежить від виду мистецтва, до якого педагог прагне прилучити дітей;
- методи навчання художній діяльності. Серед них виокремлюють наочні (зразок, показ прийомів виконання дій), словесні (бесіди, інструкції, вказівки, поради, оцінка і самооцінка результатів діяльності дітей);
- методи розвитку художньо-творчих здібностей дітей. Ґрунтуються вони на виробленні у дітей умінь діяти під час вирішення проблемно-пошукових завдань, у нестандартних ситуаціях.

Дослідники пропонують використовувати в естетичному вихованні дошкільнят ігрові прийоми навчання, ігрові ситуації, обігрування дитячих робіт на заняттях, що створює позитивну емоційну атмосферу, сприяє ефективному оволодінню зображувальними навичками та вміннями, підвищує якість роботи та сприяє розвитку інтересу до зображувальної діяльності. Особливо важливо забезпечити поєднання різних видів діяльності у розвитку художніх умінь дошкільників.

Оскільки у дошкільному віці дитина налаштована передусім на гру, необхідно, радять дослідники (Н. Кириченко, Т. Науменко), широко використовувати з метою розвитку її творчості різноманітні ігрові прийоми:

- ігрові ситуації, які допомагають розвинути пізнавально-творчу активність;
- пісні, загадки, вірші, казки, музичні твори;
- демонстрування епізодів лялькових спектаклів, які зосереджують увагу, викликають позитивні емоції, інтерес до зображуваного, уяскравлюють, поглиблюють естетичне задоволення, але не впливають на результати роботи;
- розповіді-малювання з елементами казки; пошукові ситуації; уявні ситуації.

Діти, в яких виявлено певні навички, інтереси до художньо-зображувальної діяльності, утворюють контингент дошкільних закладів художньо-естетичного спрямування, в яких під керівництвом педагогів з художньою освітою функціонують гуртки, студії, творчі майстерні. Залучають до участі у них дітей відповідно до їхніх задатків та інтересів. Художня діяльність створює неабиякі можливості для вияву індивідуальності дитини, тому її знання, розвиток художніх здібностей є першочерговою умовою усвідомлення дитиною себе як наділеної творчим потенціалом особистості, виховання в собі відповідальності за свій талент як Божий дар, прагнення, долаючи найжорсткіші випробування, неповторно реалізувати свій талент. Історія світової культури знає багато прикладів, коли все це дитина починала усвідомлювати у ранньому віці. Тому кожен педагог повинен виходити з того, що, можливо, і його вихованці виношують такі мрії.

Естетичний розвиток пов'язаний з формуванням усіх граней особистості. У дошкільному віці формуються основи потреб і смаків, народжується любов до мистецтва, заявляють про себе творчі здібності, якими

різною мірою наділена кожна дитина. Для їх реалізації необхідне правильно організоване виховання і навчання, яке враховує особливості віку, індивідуальність.

3.7. Єдність і взаємозв'язок завдань виховання дошкільників

Усі складові частини виховання дітей дошкільного віку в педагогічному процесі здійснюються в єдності. Людина не розвивається і не виховується за окремими напрямками. Як у теорії, так і на практиці неможливо виділити сфери впливу того чи іншого аспекту виховання на розвиток людини. Платон стверджував: "Ніхто не стає хорошою людиною випадково". Усі складові частини виховання об'єднані перш за все метою. Фізичне, розумове, моральне, трудове, естетичне виховання мають загальну спрямованість — формування повноцінної особистості дитини, розвиток її індивідуальності, підготовку до навчання в школі. Як зазначав К. Ушинський, єдиних виховних рецептів не буває і не може бути, і неможливо знайти хоча б один педагогічний засіб, у якому б не було шкідливих і корисних сторін і який не міг би дати в одному випадку корисних результатів, в іншому — шкідливих, у третьому — ніяких. Тому педагог має ретельно вивчати природу своїх вихованців, обставини їх виховання, педагогічні теорії й на цій основі виробити собі позитивну мету виховання, йти до неї, керуючись набутими знаннями і власною розсудливістю.

Кожен виховний засіб впливає на всі аспекти розвитку особистості дитини. Плануючи і організовуючи будь-який педагогічний захід, важливо передбачити всі можливі результати з метою всебічного виховання. Однак не можна змушувати дитину до конкретної діяльності, не зважати на її стан, інтереси і потреби. "Беззмістовне керівництво особистістю дитини ніколи не минає без серйозних наслідків і позначається іноді на всьому її житті", — стверджував П. Лесгафт. Вдумливий педагог обов'язково має враховувати всі чинники і обставини виховного процесу, вікові, індивідуальні особливості, інтереси й потреби дітей.

У взаємозв'язках фізичного, розумового, морального, трудового, естетичного виховання виникають нові його можливості. Йдеться передусім про такі виховні напрями:

- патріотичне виховання. Спрямоване на виховання любові до Батьківщини, рідного народу, в душі миру і взаєморозуміння з іншими народами;
- екологічне виховання. Має на меті формування основ екологічної культури дитини, навичок природоохоронної діяльності;
- економічне виховання. Покликане прищеплювати повагу до результатів праці дорослих, розвивати бережливе ставлення до часу, знарядь праці, формувати вміння планувати власну трудову діяльність, свої доходи, раціонально їх використовувати;
- статеве виховання. Його завданнями є формування усвідомленого ставлення до своєї та протилежної статі, навичок відповідної поведінки, ознайомлення з елементами статевої гігієни.

Кожен напрям виховання має свої завдання, засоби і методи, які реалізуються в контексті головних складових частин виховання (фізичного, розумового, морального, трудового, естетичного). Наприклад, формування екологічної культури починається з прилучення дитини до світу природи в процесі її раціонального виховання, завдання якого полягає в ознайомленні дошкільників з навколишнім світом. Виховання любові, гуманного ставлення до живого, в тому числі до об'єктів природи, є завданням морального виховання тощо.

Багато є спільного в засобах і методах виховання. Наприклад, головний засіб патріотичного виховання (ознайомлення дітей із сім'єю, родом, рідною країною) має спільність із засобами морального виховання, у системі якого в ознайомленні з найближчим для дитини оточенням полягає виховання гуманних почуттів.

Отже, всі складові частини виховання можуть бути успішно реалізовані лише в єдності та взаємозв'язку. Особистість дитини — не сукупність окремих якостей, а єдине ціле, елементи якого, взаємодіючи, утворюють неповторну індивідуальність.

Необхідність забезпечення взаємозв'язку напрямів виховання визначила поняття системи виховання.

Система виховання — сукупність взаємопов'язаних цілей і принципів організації виховного процесу, методів і прийомів поетапної реалізації у межах певної соціальної структури (сім'ї, дитячого садка, школи, вузу, держави).

Головна ознака системи — її впорядкованість. А. Макаренко наголошував на тому, що ніякий засіб неможливо розглядати як окремо взятий від системи; він не може бути визнаний ні поганим, ні добрим, якщо розглядається окремо від інших, від цілого комплексу педагогічних засобів.

Загалом, системний підхід до виховання передбачає: двосторонню взаємодію вихователя і дитини; спрямованість на гармонійний розвиток особистості; єдність змістовної та процесуальної складових виховного процесу; взаємозв'язок усіх його структурних елементів (мети, змісту, засобів і методів); реалізацію розвитку, навчання і виховання дитини.

Єдність завдань і складових частин виховання не означає, що внаслідок їх використання всі діти будуть однаковими. У кожній особистості поєднуються загальні та індивідуальні риси. З цього приводу С. Русова зауважувала, що індивідуальність не має бути "придушена загальнолюдськими інтересами: ні, кожна дитина усім дошкільним вихованням виробляє з себе суцільну, незалежну, активну особу з піднесеним почуттям добра і міцною волею задля дійсною красою позначеного життя".

Початок XXI ст. ознаменований утвердженням концепції полікультурного виховання, яке передбачає адаптацію людини до різноманітних цінностей в умовах співіснування різнорідних культур, орієнтацію на діалог культур тощо. У світлі цього важливим завданням виховання дітей дошкільного віку в усьому світі є виховання у душі миру. У межах одного з проєктів Всесвітньої організації з дошкільного виховання (ОМЕР) у 1982 р. було окреслено такі його напрями:

- формування позитивного і дружнього ставлення до навколишнього світу;
- розвиток самостійності та формування навичок взаємодії з іншими людьми;
- виховання у душі діалогу, підготовка до діалогічного спілкування;
- виховання почуття національної належності;
- виховання міжнародної солідарності. Важливим завданням є виховання толерантності у ставленні до різних людей (різного віку, хворих, інвалідів), різних етнічних, релігійних і соціальних угруповань. Наприклад, у США створено навчальні програми попередження виникнення у дітей соціальних стереотипів і вивчення культурного розмаїття на основі притаманної дошкільнятам допитливості та безпосередності поведінки.

Глобальною проблемою людства нині є проблема екології навколишнього середовища. Урбанізація, зростання промислового виробництва зі шкідливими для здоров'я людини наслідками, недбале ставлення до природи, коли людина забуває, що вона сама є її складовою, висувують на передній план завдання виховання екологічної культури, починаючи з раннього віку. Екологічне виховання у промислово розвинутих і густонаселених країнах світу (США, Японії, Німеччині та ін.) має своїм завданням виховання раціональної, доцільної, правильної поведінки дітей не лише в природі, а й у повсякденному житті (культура ведення домашнього господарства, збір сміття, оздоровлення природного середовища, доцільне використання води та ін.). У Данії, наприклад, з метою захисту людини від впливу міського середовища створена концепція лісового дитячого садка, в якому діти вчать жити в природі.

У ранньому віці дитина починає усвідомлювати, що вона є хлопчиком або дівчинкою, що її належність до певної статі є незворотною, постійною, на все життя, тобто вона набуває первинної статевої ідентичності. На цю пору припадає початок її статевого виховання — засвоєння знань про взаємини статей, формування культури статевої поведінки. Суть його полягає у делікатному поясненні відмінностей у будові чоловічого і жіночого організмів, опануванні елементарних навичок статевої гігієни, у формуванні статовотипованої (властивої представникам певної статі) поведінки, а також толерантного ставлення до представників протилежної статі.

У дошкільному дитинстві розпочинається етап вторинної статевої ідентифікації, тобто усвідомлення свого соціального призначення як чоловіка або жінки і відповідної поведінки в сім'ї, суспільстві. У цьому процесі особливої актуальності набуває проблема гендерного виховання — засвоєння дитиною знань про соціальні особливості буття статей. Йдеться про розкриття дитині того, що чоловіки і жінки різняться між собою не тільки за біологічними ознаками, а й за особливостями виконання ролей у сім'ї та суспільстві. При цьому вихователі мали б з перших днів наголошувати на рівній суспільній цінності чоловіків і жінок (принцип гендерного паритету), тобто рівних їхніх правах і обов'язках, рівній відповідальності у сім'ї, суспільстві й одне перед одним.

Очевидно, певної уваги заслуговує ідея виховання дітей на принципах андрогінії — поєднання в індивіді жіночих (фемінних) і чоловічих (маскулінних) соціальних властивостей, що передбачає допомогу дитині в усвідомленні та прийнятті своєї статевої належності, опануванні й реалізації відповідних до неї соціальних ролей, а також опануванні багатьох соціальних ролей, не обумовлених статевою належністю дитини. Йдеться про те, що хлопчики не повинні цуратися багатьох справ, які за традиційним розподілом соціальних ролей вважаються "жіночими", а дівчатка повинні виховувати в собі здатність до успішного функціонування у сферах, в яких домінують чоловіки (бізнес, політика тощо). Усе це, на думку багатьох

учених, стимулює всебічний розвиток особистості, сприяє максимальній її реалізації у сім'ї та суспільстві, гармонізує суспільні відносини.

В опануванні цієї проблематики педагогові доведеться долати певні когнітивні (пізнавальні), психологічні бар'єри, виявляти необхідні такт, гнучкість і делікатність. Попри неоднозначне ставлення до цієї проблеми в науці й громадській думці, відвертатися від неї не слід, оскільки це є однією із тенденцій розвитку сучасної цивілізації.

Важливим напрямом є правове виховання дітей, яке полягає у прищепленні їм елементарних правових знань, формуванні найпростіших навичок правової поведінки. Відомі педагоги К. Вентцель, Я. Корчак ще у 30-ті роки ХХ ст. запропонували декларації прав дитини, в основу яких поклали її право бути тим, ким вона є, — право на індивідуальність, людську гідність, життя, свободу і щастя. Нині прийнято багато міжнародних угод про права дитини, що регламентують обов'язки держави, батьків і вихователів стосовно дітей, вимагають виокремлення особливого напрямку у вихованні, спрямованого на усвідомлення дитиною своїх прав і обов'язків. На необхідність цієї роботи вказано ЮНЕСКО у 1974 році.

Правове виховання передбачає ознайомлення дітей дошкільного віку зі змістом їхніх прав, розвиток критичного ставлення до спроб їх порушити (використання авторитарного стилю спілкування, приниження гідності). Водночас у них повинно утверджуватися усвідомлення, що, реалізуючи свої інтереси, не можна ігнорувати інтереси інших; що стосунки людей регулюються нормами моралі і права, які необхідно знати і яких слід дотримуватися; що свобода — це не всюдозволеність, а усвідомлена поведінка і Діяльність у конкретному правовому полі.

Пов'язаним із правовим вихованням є виховання у дітей здатності запобігати небезпеці та насильству. Цьому має сприяти безпечна організація оточення дитини, дозування впливу всього, що може створити загрозу її здоров'ю. З цією метою її знайомлять з поведінкою у кризових ситуаціях (пожежа, повінь, буря тощо), у транспортних засобах, під час самостійного перебування вдома і на вулиці, зі способами вирішення конфліктів, захисту від фізичного і морального насильства, в тому числі у сім'ї.

Важлива роль у вирішенні виховних проблем відводиться взаємодії педагога і дитини, оскільки успіх виховання значною мірою залежить від того, хто вводить дитину в життя. Термін "педагогічна взаємодія" найповніше відображає взаємну активність педагога і дитини. Педагогічна взаємодія — це єдність педагогічного впливу, його активного сприйняття та власної активності дитини. Саме педагогічна взаємодія забезпечує самовиховання особистості як результат виховного впливу на дитину. Обов'язком вихователя є довіра до того, що дитина вміє, віра у її можливості, створення умов для цікавої діяльності, розвитку інтересів і здібностей, стимулювання вільного вибору, підтримка самостійної поведінки, прагнення зрозуміти те, що дитину по-справжньому хвилює, чому вона так поводить себе, чого прагне. Саме педагог має бути для дитини еталоном демократичної, незалежної і гідної людської поведінки. У виховній роботі батьки і педагоги повинні забезпечити дитині гармонійний розвиток, не позбавляючи її права на особисте життя, підтримуючи в ній щастя дитинства.

Час дошкільного дитинства є найоптимальнішим для розвитку особистості дитини, кожен рік якого є важливою сходинкою її зростання, що дало підстави назвати його "золотою порою життя". У цьому віці дитина особливо потребує повноцінного спілкування з дорослими і однолітками, можливості самовияву, задоволення потреб, турботи про її щастя. Досягнуть успіху у вихованні ті батьки і педагоги, які гуманно, терпляче і вміло пов'язують вирішення завдань виховання дитини з її розвитком.

Запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте головні складові частини всебічного виховання дітей дошкільного віку. Чому, на вашу думку, зосереджується на них народна педагогіка? Чи відображають вони актуальні для сучасності завдання виховання дітей?
2. Чому дорослі часто вважають своїм правом визначати поведінку щодо дитини на основі того, що вони "хочуть їй добра", і що це виправдовує будь-який вплив на неї?
3. У чому ви вбачаєте спільність завдань виховання дітей дошкільного віку, сформульованих сучасною вітчизняною і зарубіжною педагогіками? Про що свідчить спорідненість завдань виховання?
4. У чому, на вашу думку, полягають переваги системного підходу до виховання? У чому складність його здійснення?
5. Складіть кодекс заповідей для вихователя, послуговуючись своїми уявленнями про головне і другорядне у вихованні.

Література

- Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. — К., 1999.
- Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі. — К., 2002.
- Болтарович З. Традиції сімейного виховання // Народна творчість та етнографія. — 1993. — № 2.
- Буре Р. С., Островская Л. Ф. Воспитатель и дети. — М., 2003.
- Вільчковський Е. С. Критерії оцінювання стану здоров'я, фізичного розвитку та рухової підготовленості дітей дошкільного віку. — К., 1998.
- Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. — Л., 1998.
- Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. — М., 1988.
- Виховання дошкільників в праці / За ред. З. Н. Борисової. — К., 2002.
- Воспитание гуманных чувств у детей / Под ред. Л. Н. Проколиенко, В. К. Котырло. — К., 1987.
- Денисенко Н. Впровадження програми з валеології // Дошкільне виховання. — 1998. — № 9.
- Державна національна програма "Освіта. Україна XXI століття" // Освіта. — 1993. — № 44—46.
- Дитина: Орієнтовний зміст виховання і навчання дітей 3—7 років у дитячих закладах. — К., 1992.
- Єфименко М. М. Театр фізичного виховання та оздоровлення дошкільників. — К., 1995.
- Запорожец А. В. Проблемы развития психики // Избранные психологические труды. — М., 1986.
- Киричук О. В. Філософія освіти і проблеми виховання // Нові технології навчання. — К., 1997.
- Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. — М., 2002.
- Комарова Т. С. Изобразительное творчество дошкольников в детском саду. — М., 1984.
- Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / Наук, ред. О. Л. Кононко. — К., 2003.
- Кононко О. Л. Стратегічна мета виховання — життєва компетентність дитини // Дошкільне виховання. — 1999. — № 5.
- Концепція безперервної системи національного виховання. — К., 1994.
- Концепція дошкільного виховання в Україні. — К., 1993.
- Концепция дошкольного воспитания. — М., 1989.
- Котляр В. Ф. Изобразительная деятельность дошкольников. — К., 1986.
- Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. — К., 1971.
- Малютко: Програма виховання дітей дошкільного віку. — К., 1999.
- Нравственно-трудовое воспитание детей в детском саду / Под ред. Р. С. Буре. — М., 1987.
- Основы дошкольной педагогики / Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. — М., 1980.
- Островська Л. Ф. Виховання культури поведінки дошкільників. — К., 1975.
- Парамонова Л. А., Протасова Е. Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом. — М., 2001.
- Підкурманна Г. Дитяча творчість. Програма та методичні рекомендації з художнього розвитку дітей дошкільного віку. — К., 2001.
- Плохій З. П. Виховання екологічної культури дошкільників. — К., 2002.
- Поніманська Т. І. Моральне виховання дошкільників. — К., 1993.
- Приходько Ю. С. Формування позитивних взаємин у дитячому колективі. — К., 1987.
- Проколиєнко Л. М. Формування допитливості у дітей дошкільного віку. — К., 1979.
- Проскура Е. В. Развитие познавательных способностей дошкольника. — К., 1985.
- Про дошкільну освіту: Закон України — К., 2001.
- Про освіту: Закон України // Освіта. — 1991. — 25 червня.
- Русова С. Ф. Ідейні підвалини школи // Світло. — 1913. — Кн. 8.
- Сенсорное воспитание в детском саду. — М., 1981.
- Сковорода Г. Пізнай у собі людину. — Л., 1995.
- Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка. — К., 1996.
- Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. — К., 1986.
- Сухомлинский В. А. Хрестоматия по этике. — М., 1990.
- Стрелкова Л. П. Уроки сказки. — М., 1990.
- Ушинський К. Д. Про народність у громадянському вихованні // Вибрані твори: В 2-х т. — Т. 1. — К., 1983.
- Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье. — К., 1987.

Художественное творчество и ребенок. — М., 1972. Чабовская А. П. Гигиена детей раннего и дошкольного возраста. — М., 1989.

Шульга Л. М. Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста на занятиях с рисованием. — К., 1995.

Эстетическое воспитание в детском саду. — М., 1985.

4. Виховання дітей у грі

Гра є одним з найцікавіших видів людської діяльності, провідною діяльністю дошкільника, засобом його всебічного розвитку, важливим методом виховання. Її називали “супутником дитинства”, хоч у житті граються не тільки діти, а й дорослі. Дитяча гра — це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності, в якій дитина відображає враження від їх пізнання. Мати дитинства — це передусім мати право на розвиток власної ігрової діяльності, яка є важливою складовою дитячої субкультури. Водночас гра є могутнім виховним засобом, у ній, за словами К. Ушинського, реалізується потреба людської природи.

4.1. Теорія гри

Сутність, психологічна природа, вплив гри на розвиток особистості здавна цікавили філософів, педагогів, психологів, математиків, соціологів, демографів. Фізіолог І. Сеченов убачав причину гри в особливостях дитячої психіки. Театральний педагог і режисер Костянтин Станіславський (1863—1938) закликав акторів учитися у дітей, які граються, щирості почуттів. Засновник кібернетики американський учений Норберт Вінер (1894—1964) схвалював спроби розроблення моделі гри математичним способом. Попри те що гра супроводжує людину протягом усього життя, головне значення її все-таки пов’язують з дошкільним віком.

Походження гри

Гра має багатівікову історію. Аналіз змісту ігор дітей різних народів і епох наводить на висновок, що гра виникла після праці й на її основі. Очевидно, тому в іграх дітей первісних людей відображена війна, полювання, землеробські процеси. Наслідуючи в грі діяльність дорослих, діти оволодівають найпростішими трудовими навичками і всім тим, що чекає їх у дорослому житті.

З тим, що в історії людства праця випереджала гру, погоджується і психолог Д. Ельконін у монографії “Психологія гри”. Виникнення дитячої гри він пояснював тим, що на зорі розвитку суспільства діти рано включалися у життя дорослих, брали безпосередню участь у їхній діяльності. Потреби у грі вони тоді ще не відчували. Ускладнення знарядь праці унеможливило участь дітей у допомозі дорослим, спричинило потребу в спеціальній підготовці до трудової діяльності. З цією метою почали виготовляти зменшені знаряддя: луки, списи, ножі тощо. Діти вправлялися з ними, і такі заняття можна вважати іграми-вправами. Рольових ігор на цьому етапі розвитку суспільства ще не існувало.

З розвитком виробничих сил, ускладненням знарядь звужувалося коло доступних дітям сфер виробництва, окремі види праці вони могли лише спостерігати. Змінювалися і функції предметів, якими діти оперували: якщо зменшений лук дотепер не втратив своєї основної функції (з нього можна пускати стріли і влучати у ціль), то зменшена гвинтівка не стріляє, а є тільки копією справжньої. Так з’явилися іграшки і рольові ігри, завдяки яким діти задовольняють своє прагнення до спільного з дорослими життя.

Отже, гра є історичним утворенням. Її виникнення зумовлене розвитком суспільства і пов’язаною з ним зміною становища дитини в системі суспільних відносин. Цю концепцію походження гри не можна визнати вичерпною, оскільки згідно з нею спонукає до гри лише прагнення брати участь у праці дорослих. А це означає, що, включившись досить рано у таку працю, дитина вичерпає свою потребу в грі реальною участю у житті дорослих і не буде гратися. Однак відомо про існування і такого важливого чинника, як потреба у пізнанні навколишнього світу, відображенні вражень у власній діяльності.

Поширеними є спроби пов’язати походження гри з розвитком мистецтва та ідеологічних інститутів, наприклад, релігією, ритуальними процесами підчас богослужінь, які мають багато спільного з ігровими діями. Дослідник історії театру Всеволод Всеволодський-Гернгросс (1882—1962) доводив, що гра зародилася у докласовому суспільстві і була пов’язана з музикою, танцями, піснями. Дорослі гралась, як

діти, виконуючи ритуальні дії. З розвитком суспільства виникли драма, танець, інші види мистецтва, спорт, а гра як безпосереднє відображення подій життя залишилася лише у дітей.

Попри різне бачення походження гри, філософи, психологи, мистецтвознавці однастайні в думці, що гра є соціальною потребою і виконує певні суспільні функції, передусім забезпечує передавання суспільного досвіду від одного покоління до іншого. Ігри дітей різних народів і часів подібні за тематикою, оскільки відображають спільні для всіх людей явища життя.

Соціальна природа гри як феномену полягає у конкретно-історичному характері творчих сюжетно-рольових ігор, змістом яких є відображення суспільних відносин людей. В іграх діти відтворюють поведінку дорослих, а також негативні явища їхнього життя. Цю особливість дітей охарактеризував К. Ушинський: “В однієї дівчинки лялька пере, шиє, миє, прасує; в іншої — валяється на дивані, приймає гостей, поспішає до театру або на раут; у третьої — б’є людей, заводить скарбничку, рахує гроші. Нам доводилося бачити хлопчиків, у яких “чоловічки” отримували чини і брали хабарі”. Отже, зміст дитячих ігор вбирає в себе різноманітні ознаки суспільного життя, в тому числі й негативні.

Гра як діяльність притаманна передусім молодому організму, що зумовлене потребою дитини у виявленні активності. Тому в дитячому віці гра є нормою. Вагомі аргументи на підтвердження значення гри для розвитку дитини містять праці І. Сеченова, І. Павлова, П. Лесгафта, Л. Чулицької, Т. Осокіної та ін. Гра є не лише фактором настрою, емоцій дитини, а й важливим чинником розвитку функцій мозку, серцево-судинної, нервової систем її організму. Перебіг усіх життєво важливих фізіологічних і психічних процесів у організмі дитини пов’язаний із задоволенням потреб в активності, нових враженнях, вияві здорових емоцій.

Гра як соціальне явище, що виникло в процесі історичного розвитку людства з трудових дій, відображає реальну дійсність, удосконалюється з розвитком відносин “людина — суспільство”. Вона є активною, свідомою, цілеспрямованою діяльністю, яка втілює потребу дитини в активності.

Наукові теорії та сучасні дослідження гри

Наукові спроби з’ясувати психологічні джерела, сутність, особливості, історичний розвиток гри приводили вчених до різних концептуальних висновків, що було зумовлене різними теоретичними засадами, методологічними принципами, фактами, якими послуговувалися вони.

Одним з основоположників теорії гри був німецький філософ, психолог, автор відомих праць “Ігри тварин” та “Ігри людей” Карл Грос (1861—1946). На основі порівнянь особливостей ігрової діяльності дітей та інстинктивної діяльності дитинчат тварин він доводив, що гра має біологічну природу, є одним зі способів підготовки до майбутньої серйозної діяльності, головним змістом життя дитини. Однак К. Грос переоцінював інстинктивну природу гри, ототожнював гру дитини і тварини.

Проблеми ігрової діяльності цікавили німецького поета Фрідріха Шіллера (1756—1805). Він вважав гру основою будь-якого мистецтва, яке живиться енергією, що залишається у людини після задоволення життєво важливих потреб. Теорію “надлишку енергії” розвинув англійський філософ, педагог Герберт Спенсер (1820—1903), який стверджував, що сили молодого організму, не знаходячи приводу для “справжньої” діяльності, реалізуються в наслідуванні, втілюючись у різноманітних іграх. Для дитини гра є наслідуванням як власної діяльності, так і діяльності дорослих, можливістю вивільнити, “вижити” інстинкти руйнування, розбійництва, тому потрібно надати їй змогу вичерпати цю “негативну енергію”.

Американський психолог, засновник педології Гренвілл-Стенлі Холл (1846—1924), вважаючи розвиток психіки дитини своєрідним повторенням етапів розвитку людства незалежно від умов її життя і виховання, доводив, що гра дитини за формою і змістом дублює історію від первіснообщинного ладу до сучасного суспільства. Наприклад, ігри малюків з піском є повторенням печерного періоду життя людства, мисливські ігри — втіленням мисливських інстинктів та ін. Тому гра не підвладна педагогічним впливам і розвивається за своїми законами.

Психоаналітична теорія гри, яку обґрунтував австрійський психолог, психіатр Зігмунд Фройд, а пізніше розвинули його співвітчизник Альфред Адлер (1870—1937) та німецько-американський психолог Карен Хорні (1885—1952), зосереджується на проблемах: несвідомого і напівсвідомого в ігровій діяльності; використання гри як засобу вираження дитиною інстинктів, бажань, прагнень, які вона не може реалізувати безпосередньо в житті (З. Фройд); самоствердження її, реалізації обмеженого дорослими прагнення до влади і могутності (А. Адлер), і відповідно — як засобу вдосконалення особистості дитини через переборювання негативних інстинктів і поривань. Для цього слід надавати дитині змогу самостійно виявити

ці інстинкти і поступово пережити їх. Але вони не зникають зовсім, заявляючи про себе щоразу, коли “знімаються” зовнішні “обмежувачі”, які накладає виховання.

Використання сучасних зарубіжних теорій “ігротерапії”, методологічною основою яких є неофрейдизм, сприяє нормалізації стосунків дитини з навколишньою дійсністю, оскільки гра знімає негативізми, ліквідує егоїзм, вередування тощо, “поліпшує природу дитини”.

За твердженням голландського психолога, автора книги “Гра людини і тварини” Фредеріка-Якоба-Йоханнеса Бейтендейка (1887—1974), жива істота є дитиною не тому, що грається, а навпаки, грається тому, що вона дитина. Гру він розглядав як відображення особливостей дитячого віку, вияв певних потягів дитини (наприклад, потяг до звільнення від нав’язаних середовищем обмежень, до злиття зі світом, тенденція до повторення).

Більшість дослідників зосереджується на виявленні можливостей гри як форми організації життя дітей, а також визначенні її місця у педагогічному процесі дитячого садка. Із цього погляду широкі можливості відкриваються в процесі становлення і розвитку ігрового колективу, в якому неминучими є реальні стосунки, що стимулює формування у дитини якостей, необхідних для її входження до ігрового колективу: встановлення зв’язків з дітьми, які граються, підпорядкування своїх дій ролям, контроль і виконання правил гри тощо.

За висновками російського педагога Д. Менджеричької, відображення дитиною у грі взаємин дорослих, явищ суспільного життя є передумовою глибокого пізнання навколишньої дійсності, прагнення брати участь у житті дорослих. У багатьох дослідженнях порушено різноманітні аспекти цієї проблеми: формування ігрового колективу протягом дошкільного віку під впливом повноцінної ігрової діяльності (В. Воронова), виховання організованості дітей у творчій грі (А. Матусик), виховання у дошкільників інтересу до праці дорослих (І. Власова), до школи (В. Гелло) та ін. Загалом, усі вони по-своєму аргументують, деталізують положення, що гра своїм змістом передбачає організацію дитячого товариства, а тому важливо, щоб вона втілювала позитивні явища навколишнього життя.

У педагогічному процесі дитячого садка гра є засобом виховання, формою організації навчання (дидактична гра), виховання, методом і прийомом навчання дітей (Н. Мchedлідзе).

Сучасні психолого-педагогічні дослідження гри характеризуються зближенням поглядів на неї як на провідну діяльність дітей дошкільного віку, аналізом її виховних можливостей і засобів їх актуалізації. На цих проблемах зосереджувався Л. Виготський і вчені, які репрезентують його школу (О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Усова та ін.). Вони переконували, що виховний потенціал гри може бути реалізованим тільки за умови спрямування її дорослими. Цю точку зору розвинуто в працях французького психолога А. Валлона, її підтримували також представники педагогічної науки: Р. Пфютце, І. Хоппе, Л. Шройтер (Німеччина), Д. Ковач, О. Ваг, П. Баконі (Угорщина), Л. Белінова (Чехія), Е. Петрова, С. Аврамова (Болгарія) та ін.

Останнім часом дослідники (Н. Михайленко, Н. Короткова) виявляють зацікавленість не так феноменом гри, як сутністю, структурою, динамікою стосунків, що в ній складаються. Цей напрям наближений до сучасних концепцій дошкільного виховання, що розглядають гру як джерело формування особистості.

Сучасні українські науковці (Л. Артемова, Г. Григоренко, К. Щербакова та ін.) досліджують формування суспільної спрямованості дитини дошкільного віку у грі, розвиток моральних стосунків у творчих іграх тощо. За їхніми твердженнями, гра містить більші можливості для формування особистості дошкільників, ніж будь-яка інша діяльність, оскільки мотиви її мають велику спонукальну силу і дітям зрозуміле співвідношення мотиву і мети гри.

Особливості гри як засобу всебічного розвитку дитини

Психологічна природа, сутність, виховні та інші можливості гри як складного, багатофункціонального феномену втілені в її ознаках, одні з яких властиві будь-якій соціальній діяльності, інші — тільки грі. Дитяча гра зумовлена віковими особливостями особистості.

Грі властиві певні загальні, універсальні ознаки:

1. Гра як активна форма пізнання навколишньої дійсності. Різноманітність її форм уводить дитину у сферу реальних життєвих явищ, завдяки чому вона пізнає якості та властивості предметів, їх призначення, способи використання; засвоює особливості стосунків між людьми, правила і норми поведінки; пізнає саму себе, свої можливості і здібності. Гра іншим чином відкриває шляхи пізнання світу, ніж праця і навчання. У ній практичне, дієве освоєння дійсності відбувається раніше, ніж здобуття знань. Інтерес дитини до гри

поступово вичерпується внаслідок засвоєння знань і умінь. Це спричиняє розвиток сюжету гри, появу нових ролей у ній.

2. Гра як свідомо і цілеспрямована діяльність. Кожній грі властива значуща для дитини мета. Навіть найпростіші ігри-дії з предметами мають певну мету (нагодувати, покласти ляльку спати тощо). Чим менша дитина, тим більш наслідувальними є її ігрові дії. Поступово зростає рівень усвідомленості дітей у грі. Щоб досягти мети, вони відбирають необхідні засоби, іграшки, здійснюють відповідні дії та вчинки, вступають у різноманітні стосунки з товаришами. Діти домовляються про тему і зміст гри, розподіляють ролі, певною мірою планують свою діяльність. Усе це свідчить про цілеспрямований, свідомий характер гри.

Крім загальних, гра наділена специфічними, характерними тільки для неї ознаками:

1. Гра як вільна, самостійна діяльність, що здійснюється за особистою ініціативою дитини. У грі дитина реалізує свої задуми, по-своєму діє, змінює за своїми уявленнями реальне життя. Гра є вільною від обов'язків перед дорослими сферою самодіяльності та самостійності дитини, оскільки, граючись, дитина керується власними потребами та інтересами. Воля і самостійність дитини виявляються у виборі гри, її змісту, у добровільності об'єднання з іншими дітьми, у вільному входженні в гру і виході з неї тощо.

2. Наявність творчої основи. Гра завжди пов'язана з ініціативою, вигадкою, кмітливістю, винахідливістю, передбачає активну роботу уяви, емоцій і почуттів дитини. Ініціативу і творчість у різних ситуаціях діти виявляють по-різному. В одних іграх їхня творчість пов'язана з побудовою сюжету, вибором змісту, ролей; в інших — виявляється у виборі способів дії, їх варіативності (жмурки, ігри у доміно, м'яч тощо). Багато ігор вимагають уміння узгоджувати свої дії, швидко змінювати тактику своєї поведінки чи способи дій (рольові, рухливі ігри). Значну творчу роботу передбачають дидактичні ігри, які мають на меті розвиток пізнавальної активності, допитливості, швидкості розумових дій, ініціативи у прийнятті рішень.

Творчий елемент є носієм індивідуальності кожного гравця, тому гра є засобом розвитку творчості, формування здібностей дітей.

3. Емоційна насиченість. У процесі гри діти переживають певні почуття, пов'язані з виконуваними ролями: турбота, ніжність "матері", відповідальність "лікаря", справедливість "вихователя" тощо. У колективних іграх вони виявляють дружбу, товарицькість, взаємну відповідальність, відчують радість від результату, подолання труднощів. Більшість ігор супроводжуються естетичними емоціями.

Отже, гра як провідний вид діяльності дитини поєднує в собі як загальні для будь-якої соціальної діяльності ознаки (цілеспрямованість, усвідомленість, активна участь), так і специфічні (свобода і самостійність, самоорганізація, наявність творчої основи, почуття радості й задоволення).

Класифікація дитячих ігор

Гра є багатоманітним за змістом, характером, формою явищем.

Одна з перших класифікацій гри належить К. Гросу, який поділяв ігри на дві групи:

1) експериментальні ("ігри звичайних функцій"). До них належать сенсорні, моторні, інтелектуальні, афективні ігри, вправи для формування волі. На думку Гроса, у своїй основі ці ігри мають інстинкти, що забезпечують функціонування організму як цілісного утворення і визначають зміст ігор;

2) спеціальні ("ігри спеціальних функцій"). До цієї групи належать ігри, під час яких розвиваються необхідні для використання в різних сферах життя (суспільного, сімейного) часткові здібності. Їх поділяють за інстинктами, які в дітей проявляються і вдосконалюються.

Відомий німецький психолог Вільям Штерн (1871— 1938) класифікував ігри на індивідуальні (за задумом дитини) та соціальні (спільні з іншими). При цьому він спирався на вихідне положення своєї теорії конвергенції про необхідність розвивати внутрішні сили дитини, її здібності й одночасно враховувати вплив середовища, в якому вона перебуває. На його погляд, зовнішній фактор (соціальне оточення) дає лише матеріал для гри, вибір якої дитина здійснює інстинктивно.

Швейцарський психолог Ж. Шаже виокремлював:

- ігри-вправи (виникають у перші місяці життя дитини);
- символічні ігри (найпоширеніші ігри дітей віком від двох до чотирьох років);
- ігри за правилами (ігри дітей від семи до дванадцяти років).

Більш детальну класифікацію ігор запропонувала сучасна американська дослідниця Катрін Гарвей, поділивши їх на:

- ігри з рухами і взаємодією (відображають надлишок енергії та емоційний настрій дітей);
- ігри з предметами (починаються з маніпуляції, далі — практика і тренування до повного вдосконалення);

- мовні ігри (створення дітьми римованих творів, які не мають точного смислового змісту, — пісеньок, лічилок, приказок, жартів тощо);
- ігри із соціальним матеріалом (“драматичні” або “тематичні”). Організують їх діти самостійно, розвивають за власним задумом. Як правило, ці ігри мають персонажів двох типів: стереотипних (мама, лікар та ін.) і тих, що змінюються;
- ігри за правилами, заданими дорослими;
- ритуальні ігри (засновані на рухах, ігрових предметах, мові, соціальній умовності).

Узявши за основу класифікації ігор психологічні принципи, російський педагог П. Лесгафт виокремив сімейні (“імітаційні”) ігри, в яких діти дошкільного віку повторюють те, що бачать у навколишньому житті, та шкільні ігри, які мають певну форму, конкретну мету і правила.

Загальну класифікацію ігор збагачує обґрунтування С. Русовою народних ігор як прадавнього засобу виховання і навчання дітей, нескінченного джерела духовних сил, патріотичних почуттів, формування характеру і світогляду дошкільнят. Ці ігри прилучають дітей до народної мудрості, досвіду поколінь. До цього часу вони не мають наукової класифікації і використовуються для розвитку мовлення дітей, ознайомлення з природою, життям і працею дорослих тощо. Класифікація С. Новосолової, маючи у своїй основі організаційно-функціональне джерело ігор, розрізняє:

- 1) самостійні ігри (виникають з ініціативи дітей):
 - ігри-експериментування;
 - сюжетні ігри (сюжетно-відображувальні, сюжетно-рольові, режисерські, театралізовані);
- 2) ігри, що виникають з ініціативи дорослого, який використовує їх з освітньою та виховною метою:
 - навчальні ігри (дидактичні, сюжетно-дидактичні, рухливі);
 - розважальні ігри (ігри-забави, ігри-розваги, інтелектуальні, святково-карнавальні, театральні постановні);
- 3) ігри, що мають своїм джерелом історичні традиції етносу (народні). Можуть виникати з ініціативи дорослого, старших дітей.

Сучасна педагогіка найчастіше послуговується такою класифікацією ігор:

1. Творчі ігри. До них належать режисерські, сюжетно-рольові (сімейні, побутові, суспільні), будівельно-конструкційні, ігри на теми літературних творів (драматизації, інсценування).
2. Ігри за правилами. Цю групу утворюють рухливі (великої, середньої, малої рухливості; сюжетні, ігри з предметами; з переважанням основного руху: бігу, стрибків тощо; ігри-естафети) та дидактичні ігри (словесні, з іграшками, настільно-друковані).

Окрему групу становлять народні ігри (забави, рухливі, дидактичні, обрядові).

Кожна класифікація є досить умовною і не вичерпує всього різноманіття ігор. Наприклад, творчі ігри теж підпорядковані певним правилам, оскільки без правил неможлива будь-яка спільна діяльність, а ігри за правилами передбачають елементи творчості. У творчій грі їх устанавлюють діти, у рухливих і дидактичних іграх — дорослі, переслідуючи виховну та навчальну мету. У творчих іграх і в іграх за правилами фігурують мета, уявна ситуація, самостійність дій, активна робота уяви, творчість. Різняться ці дві великі групи ігор спрямованістю творчої активності дітей: творчі передбачають реалізацію задуму, розвиток сюжету; ігри за правилами — вирішення завдань і виконання правил.

Перехід дітей від одного виду гри до іншого залежить як від віку, так і від індивідуальних уподобань. Уникаючи надмірної регламентації, педагог має сприяти розвитку різних видів ігрової діяльності дошкільнят.

4.2. Іграшка

Головним компонентом, “матеріальною основою” (А. Макаренко), “життєвим нервом” гри (Ю. Аркін) є іграшка — річ, призначена дітям для гри. В народі її ще називають цяцька, лялька, цяцянка, виграшка, забавка. Без неї гра неможлива. Як найсуттєвіший компонент гри, вона відіграє важливу освітню, розвивальну, виховну, навіть організаційну ролі. Як і гра, іграшка є важливим фактором психічного розвитку дитини, що забезпечує поступове здійснення нею усіх видів діяльності на більш високому рівні.

Виховна і освітня цінність іграшки

Виховна цінність іграшки полягає в тому, що вона сприяє формуванню самостійності, творчої діяльності дітей. Традиційні іграшки різних народів здавна використовують з метою естетичного, морального, розумового, фізичного виховання. Під час гри дошкільник розвивається, пізнає світ, наслідує і засвоює соціальний досвід. Іграшка є засобом передавання культурного досвіду народу від покоління до покоління.

Розумовому вихованню дітей особливо сприяють дидактичні (навчальні) іграшки. Використовуючи їх, дошкільники вчать розпізнавати, розрізняти, називати форму, розмір, колір предметів, ознайомлюються з кількісними співвідношеннями, числом, цифрою, з просторовими поняттями.

Різноманітні іграшки (конусні башточки, кольорові мисочки, кульки, різноманітні мозаїки тощо) покликані допомагати сенсорному розвитку дитини. Розбірні іграшки, конструктори формують у дошкільників здатність до аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, класифікації. Ігри з образними іграшками розширюють й уточнюють уявлення дитини про навколишній світ, розвивають мислення, уяву, мовлення, збагачують словниковий запас. Використання технічної іграшки розвиває її конструкційні здібності, формує інтерес до техніки, створює передумови для технічної винахідливості, творчості. Використовуючи в іграх будівельний матеріал, діти ознайомлюються з об'ємними геометричними тілами, у них розвиваються уявлення про форму, розмір, напрямок, положення, протяжність тощо. Іграшки допомагають засвоювати через ігрові ситуації правила і норми поведінки і взаємодії людей. У виборі образної іграшки, дія з нею значною мірою виявляється ставлення до того, що вона уособлює. Використання народної іграшки у вихованні сприяє прилученню дитини до духовного, естетичного, побутового досвіду народу. Ігри з дидактичними іграшками вчать дотримуватися правил гри, виховують терплячість і посидючість, прагнення досягти успіху завдяки власним знанням і вмінням. Художньо оформлена іграшка збуджує у дитини естетичні почуття і переживання, формує естетичний смак. Цікаві за змістом і формою іграшки позитивно діють на психічний стан дитини, світосприймання, активізують життєвий тонус, що впливає на її здоров'я і фізичний розвиток. Ігри з м'ячем, брязкальцями, кеглями та іншими предметами розвивають точність рухів, координацію, спритність, влучність, витримку.

На формування самостійних ігор дітей раннього віку продуктивно впливають сюжетно-образні іграшки, серед яких виокремлюють: реалістичні — різноманітні ляльки з яскраво вираженими характеристиками; умовні — ляльки з узагальненими рисами (наприклад, лялька-неваляшка); символічні (предмети-замінники), які лише позначають реальний предмет і мають деякі характерні для нього властивості. Самостійна сюжетна гра формується більш успішно, якщо в ній поступово використовувати умовні, реалістичні, символічні іграшки, що зображають тварин. Підбір їх повинен враховувати особливості ігрової діяльності дітей, розуміння образу іграшки у різні вікові періоди, практичний та ігровий досвід дитини. Сюжетна іграшка допомагає малюкам відображати зрозумілі дії людей з предметами. З гарною іграшкою граються тривалий час і активно, глибоко пізнаючи її особливості та функції. У грі відбувається закріплення знань про призначення предметів, найпростіших знарядь праці, загальних способів дії з ними. Використовуючи символічну іграшку (предмети-замінники), дитина починає вперше самостійно оперувати образами, узагальнює свій попередній ігровий досвід.

На дітей молодшого і середнього дошкільного віку особливо впливають іграшки, що зображають людей, істот і предмети реального світу: тварин, риб, птахів, рослинність, предмети побуту, техніки тощо. Вони не тільки спонукають до різноманітних за змістом ігор, а й допомагають увійти в роль, створити улюблений ігровий образ, реалізувати задум. Засобом реалізації задуму іграшка може стати лише в тому разі, якщо дитина правильно сприймає її образ, має певні знання про предмет, а іграшка викликає усвідомлений інтерес і бажання гратися.

Завдяки іграшці реальними стають ігрові дії дошкільників: "лікар" використовує "фонендоскоп", "водій" — "автомобіль" тощо. У цьому, як стверджує російський педагог К. Зворигіна, полягає психологічна особливість гри: "в ній багато уявлюваного, умовного..., але переживання тих, хто грається, завжди щирі, справжні, і дії їх реальні".

Вибір дитиною старшого дошкільного віку іграшки для сюжетно-рольової гри є індикатором рівня її розвитку. Одні діти добирають іграшку для гри незалежно від задуму. В такому разі іграшка визначає напрям розвитку сюжету, але сюжетні дії укрив обмежені й бідні. Інші діти добирають іграшку цілеспрямовано, залежно від задуманого сюжету або паралельно з його формуванням. Свідомий вибір, групування і класифікація іграшок за їх ситуативними ознаками допомагають дитині реалізувати ігровий задум.

Певною моральною проблемою є використання дошкільниками військових іграшок — будь-яких ігрових предметів, що застосовуються для вирішення конфлікту, захоплення влади чи перемоги шляхом насильства

і які можуть бути призначені для нанесення поранень чи вбивства. Йдеться про іграшки, що імітують зброю; іграшки-імітатори та конструктори для виготовлення моделей танків, боємашин, гармат, бойових літаків, військових кораблів; солдатиками і військові предмети; електронні й комп'ютерні ігри відповідної тематики. Прихильники такого підходу переконані, що ігри (переважно хлопчиків) з військовими іграшками виховують готовність до майбутньої служби в армії, захисту рідної землі. Інші заперечують доцільність використання таких іграшок, оскільки вони впливають на формування жорстокості, мілітарних пристрасей, що суперечить принципу гуманності.

Міжнародна асоціація захисту права дитини на гру (ІРА) виступила з декларацією про вимогу припинення виробництва і продажу військової іграшки та ігор із використанням насильства і розрухи. У книзі одного з президентів ІРА Ніка Нільсона "Війна і мир у грі" стверджується, що військові іграшки підвищують агресивність, розвивають деструктивну поведінку, виховують ставлення до війни як до цікавої пригоди, де можна вбивати, до насильства як до головного способу вирішення конфліктів, посилюють відчуття загрози від навколишнього світу.

За даними американського психолога Ч. Тендера, тенденція до агресивної поведінки спостерігається у дітей, які граються військовими іграшками фабричного виготовлення. Саморобні іграшки не провокують агресії. Йому опонує психолог Л. Берковіц, стверджуючи, що саморобні іграшки також провокують агресивну поведінку, але тільки в тих, хто до неї схильний.

У прибічників обох точок зору щодо використання військової іграшки у грі дітей є своя логіка. Очевидно, мають рацію ті, хто стверджує, що за відсутності спеціально виготовлених для дітей іграшок з військової тематики вони все одно гратимуться у військові ігри, використовуючи предмети-замінники. Однак ці предмети "стрілятимуть" тільки у мілітарній грі дітей, а в усіх інших випадках використовуватимуться за призначенням. Іграшковий пістолет призначений тільки для військової гри.

Іграшка як створений дорослими для розвитку дітей предмет культури має освітнє і виховне значення лише тоді, коли використовується за призначенням. Дитина повинна розуміти іграшку, хотіти з нею творчо діяти. Щоб іграшка, як і гра, була супутником дитинства, людство весь час удосконалює її.

Історія іграшки

Іграшка завжди була пов'язана з грою. Як і гра, вона є відображенням своєї епохи. Історія іграшки є невід'ємною частиною історії культури суспільства. Для кожної історичної епохи характерні свої іграшки, оскільки розвиток матеріальної основи суспільства, його духовної культури позначається не лише на змісті дитячих ігор, а й на тематиці та формах іграшок.

Перші іграшки, знайдені під час розкопок дитячих поховань, були дуже подібними до знарядь праці, предметів побуту. Їх виготовляли з найпростіших природних матеріалів з метою оволодіння дітьми навичками майбутньої діяльності. Як стверджує дослідник історії української народної іграшки О. Найден, дитяча іграшка як предмет певного функціонального призначення з'явилася досить пізно, коли цивілізація окремих суспільств і народів досягла достатнього рівня розвитку. Відтоді іграшка, поряд з іншими речами, зробленими людиною (знаряддями праці, побутовими предметами, культовими атрибутами), починає входити до сфери культури.

Іграшки Давнього Єгипту (ляльки з дерева і тканини, фігурки тварин, шкіряні м'ячі та ін.) датуються серединою III тис. до н. е. Тут уперше було створено іграшки з нескладними механізмами ("крокодил", "тигр"), які дитина рукою приводила в рух. У Давньому Китаї іграшки виготовляли з глини (посуд для приготування їжі, плита, будиночок, ручний млинок та ін.).

У дитячих похованнях античної епохи знайдено ляльки, фігурки тварин, які у Давніх Греції та Римі виробляли зі слонової кістки, бурштину, теракоти, а для дітей рабовласників — зі срібла та мармуру. Багато сучасних іграшок створені ще в давні часи, деякі мають авторів. Наприклад, ідею створення брязкальця приписують відомому грецькому полководцеві, філософу і математику Архітові Тарентському (400—365 рр. до н. е.). У давні часи брязкальце було першою іграшкою дитини, а матері та годувальниці відганяли ним злих духів.

Тієї пори з'явився і набув популярності театр ляльок. Про нього писали грецький філософ Платон, письменники Арістофан і Апулей. У Давньому Римі головною дійовою особою комічних лялькових вистав був потворний горбатий блазень Макус із величезним носом, який смішив публіку пронизливими криками, схожими на крики птахів, або писком, схожим на писк курчат. За подібний до дзьоба ніс і писк його прозвали Півником (по-італійськи — Пульчинелло), тому вважається, що батьківщина всіх Петрушок —

Італія. У XVI ст. у багатьох країнах Європи були створені лялькові театри з головними героями, подібними до Пульчинелло: в Англії — Панч, Німеччині — Гансвурст, в Іспанії — Дон Кристобаль, Франції — Полішинель і Гіньоль.

Найбільшими центрами виготовлення іграшок у часи середньовіччя були Лімож, Страсбург (Франція), Нюрнберг (Німеччина), чії вироби високо цінували на світовому ринку.

У XVII—XVIII ст. почалося виготовлення іграшок з дорогих матеріалів (срібла, порцеляни, слонової кістки), що були справжніми витворами мистецтва.

В Україні у XVII ст. популярним був вертеп, персонажі якого (Запорожець, Циган, Дяк, Баба, Шинкар та ін.) відтворювали релігійні, казкові, побутові сюжети. У радянські часи він був заборонений, а з набуттям Україною незалежності почав відроджуватися.

Аналіз іграшок, які використовували діти різних часів і суспільств, може багато розповісти про характер їх виховних систем.

Українська народна іграшка

На території України найдавніші прототипи іграшки виявлені в с. Мезин Коропського району Чернігівської області. Це були фігурки пташок, вовка чи собаки, виготовлені з мамонтового бивня приблизно 25 тис. років тому. Мали вони обрядове значення.

У IV—II тис. до н. е. трипільці виготовляли керамічні жіночі статуетки, різноманітні фігурки тварин (овець, коней, биків та ін.) та їх дитинчат, які символізували плодючість. В могильнику на території Львівської області археологами знайдено ліпні порожнисті фігурки пташок, що згодом трансформувалися в іграшки-свищики.

Дитячі іграшки давніх слов'ян (дерев'яні коники, качечки) знайдено під час розкопок на Наддніпрянщині. Датовані вони приблизно X — початком XII ст. У той час побутували і так звані технічні іграшки: луки, мечі, дзиґи тощо.

У дохристиянський період іграшки переважно зображали священних тварин, птахів, фантастичних істот, що свідчить про їх зв'язок з язичницьким культом, народною міфологією. Після прийняття християнства іграшки здебільшого використовували з ігровою та декоративною метою. Однак деякі з них зберегли ритуальний характер і дотепер (ялинкові прикраси до Нового року, святкові кульки тощо).

Від українських іграшок періоду XIV—XVIII ст. майже нічого не збереглося. Однак етнографи стверджують, що виготовлення забавок не припинялося ні в XIV, ні в XVI століттях. У другій половині XVIII ст. внаслідок розвитку в Україні ярмаркової торгівлі розпочалося масове виробництво забавок на продаж. Жодний ярмарок не обходився без глиняних коників, баранчиків, півників, маленького посуду, ляльок — “пань”, розписаних орнаментом, прикрашених кольоровою глиною і покритих прозорою поливою.

Розквіт кустарного іграшкового промислу припадає на середину XIX ст. Найбільше виготовляли забавок на Наддніпрянщині, Поділлі, Прикарпатті. Серед тогочасних іграшок Наддніпрянщини кінця XIX ст. — дерев'яні кухлики для зачерпування рідини, дерев'яні ляльки, маленькі моделі побутових речей (іграшкові товкачки, тачівки, рублі, оздоблені різьбленням), дзиґи, вітрячки та ін. Популярними були механічні забавки з відповідними руховими елементами — вирізані фігурки попарно з'єднаних планками ведмедів, ковалів, ткачів; головоломки для дітей — так звані велика і мала мороки. Велика морока складалася з двох довгих і дванадцяти коротких кілочків, що утворювали на основній осі три хрестоподібні конструкції, а мала — із чотирьох однакових кілочків, зв'язаних у хрестик. Щоб їх розібрати, а потім скласти, необхідно було виявити кмітливість і винахідливість.

Найбільше дерев'яних іграшок виготовляли на Прикарпатті, у Яворові (Львівська обл.). Це різноманітні візочки з драбинками, кониками, іграшкові меблі (столи, скрині, лави-ліжка — бамбетлі), іграшкові музичні інструменти (сопілки, пищики, тарахкальця, тріскачки та ін.).

Селище Опішня (Полтавська обл.) відоме своїми керамічними іграшками, які відображали реальну природу, народний побут, героїв казок, пісень, творів фантастики (коник, квочка з курчатами, пташниця, вершники, міські та сільські жінки у типовому одязі, звірі-музики тощо).

Гончарі, крім ужиткового посуду, виробляли й “дріб”, тобто маленькі іграшкові посудинки: глечики, макітерки, мисочки, горнятка, маснички тощо. Вони повторювали традиційні форми ужиткового посуду, а розписували їх відповідно до місцевості, де виготовляли (опішнянські, косівські, Васильківські та ін.).

На Поділлі відомими осередками виготовлення керамічної іграшки були Бубнівка, Бар Вінницької області, Адамівка — Хмельницької, Калагарівка — Тернопільської області та ін. Найпопулярнішими тут були ляльки,

коники і вершники. Ляльок завжди ліпили у святковому одязі, з намистом на шиї, модною зачіскою на голові; очі і рот позначали крапками і рисками. Подільські ляльки тримали у руках дитину або під пахвою пташку. Традиційні іграшки-вершники зображали на коні селян, козаків, військових тощо. Подільські свищики мали вигляд тварин і птахів.

У XIX — на початку XX ст. на Волині діяли два найбільших осередки виготовлення керамічних іграшок (с. Вишнівець та Великий Кунинець Тернопільської обл.). Образи іграшок були традиційними (ляльки з птахами, свійські тварини, вершники), однак порівняно з подільськими вишнівецькі забавки витонченіші та барвистіші.

Наприкінці XIX ст. на Львівщині (с. Стара Сіль) виникли рідкісні в українському народному мистецтві сюжети — “танок” і “колисочка”. Перший зображує жінку і чоловіка у танці. Свищик “колисочка” має вигляд “колиски на кружалах”, у якій лежить дитина. Окрему групу забавок становлять керамічні тарахкальця (“хихички”), відомі ще з часів трипільської культури, — порожнисті кульки завбільшки з гусяче яйце, прикрашені оздобленнями (сонце, півмісяць та ін.).

На Гуцульщині вівчарі ліпили іграшки з плавленого овечого сиру. Випасаючи овець, вони виготовляли казкових оленів, баранчиків, фантастичних півників, коників, а повернувшись із полонини, дарували їх дівчатам і дітям. Згодом цим почали займатися жінки, і в XIX ст. виготовлення іграшок із сиру стало домашнім промислом. Найбільшими осередками цього промислу були села Брустурів, Річка, Снідавка і Шепіт теперішньої Івано-Франківської області.

В Україні іграшки виробляли не тільки з твердих і пластичних матеріалів, а також із лози, соломи, рогами, повісма, довгої трави. Для виготовлення саморобних іграшок використовували тканину, кольоровий папір, картон. Першим збирачем і дослідником української народної іграшки був священник із Суботова Марко Грушевський (1865—1938), родич відомого історика Михайла Грушевського. У 1904 р. було опубліковано його працю “Дитячі забавки та ігри усякі. Зібрані по Чигиринщині Київської губернії”.

Народна іграшка є специфічним витвором. Вона мусить мати пізнавальну цінність для дитини, відображати явища реального світу в доступних їй формах. Народна іграшка повинна не тільки нести інформацію, а й бути естетичною, втілювати оригінальну ідею. Використання її у дитячому садку, сім’ї збагачує, урізноманітнює ігрову діяльність дітей, розширює сферу пізнання світу і свого народу, розвиває традиційні для національної, господарської, побутової культури навички. Дитина сприймає народну іграшку і як витвір мистецтва, що сприяє її духовному збагаченню. Отже, народна іграшка дає дитині те, чого не може дати сучасна іграшка. Існуючи поряд, вони доповнюють одна одну.

Види іграшок

Тривала історія розвитку, багатоманітність іграшок за змістом, оформленням, призначенням, матеріалами, з яких вони виготовлені, є основою класифікацій їх за різними ознаками і критеріями. Наприклад, у своїй класифікації іграшок А. Макаренко послуговувався критерієм взаємозв’язку їх технологічної готовності з виховними, розвивальними можливостями, які виникають при використанні іграшок. Це дало підстави виокремити серед них такі три типи:

- готові іграшки (ляльки, машини та ін.), які ознайомлюють дитину з предметами навколишнього світу, розвивають уяву;
- напівготові іграшки (розрізні картинки, кубики, конструктори, розбірні моделі), що сприяють розвитку логічного мислення;
- іграшки-матеріал (пісок, глина, дерево, картон, папір), використання яких забезпечує творчу діяльність дитини.

З огляду на специфіку впливу різних типів іграшок на розвиток дитини А. Макаренко вважав необхідним комбінувати їх, використовуючи готові іграшки разом із саморобками, різними матеріалами.

Більш детальну класифікацію іграшок, яка ґрунтується на їх використанні у різних видах ігор, запропонувала російський педагог Євгенія Фльоріна (1889—1952). Ця класифікація охоплює:

- моторно-спортивні і тренувальні іграшки (м’яч, обруч, кеглі, пірамідки, мозаїка та ін.). Вони розвивають спритність, окомір, слух, зосередженість, винахідливість, увагу, підвищують моторну активність. Використовуючи їх, необхідно враховувати вікові особливості, сили дитини;
- сюжетні, іграшки-образи (люди, тварини, транспорт, меблі тощо). Сприяють розвитку сюжетно-рольових ігор, розширенню й уточненню уявлень, соціального досвіду дитини. Найважливіша, найдавніша і

найпопулярніша серед них лялька. Особливе значення її у житті та грі дитини зумовлене тим, що вона зображує людину. Використовуючи її у грі, діти відображають життя, діяльність, стосунки людей; — творчо-трудова іграшка (напівфабрикати, з яких дитина створює образ і потім грається). До них належать різноманітні будівельні матеріали, конструктори, розбірні моделі. Особливість використання їх полягає у необхідності дитини перед початком гри звести споруду. Це розвиває конструкторські здібності, сприяє трудовому вихованню;

— технічні іграшки. Вони ознайомлюють дитину з технікою, формують уявлення про неї, розвивають творчість, винахідливість. їм властиві умовність, відтворення загальних функцій машин і механізмів, здатність імітувати у грі основні функції предмета.

Технічні іграшки можуть бути сюжетними (ознайомлюють дітей із зовнішнім виглядом технічних предметів: підйомний кран, транспортер тощо); такими, що демонструють дію фізичних законів, процеси (іграшкові фотоапарати, калейдоскопи, моделі літаків тощо), що передбачають дитяче конструювання і технічне винахідництво (конструктори, будівельні матеріали, напівфабрикати);

— настільні ігри. Спрямовані вони на вирішення різноманітних дидактичних завдань: розвиток кмітливості, винахідливості, уваги, швидкого орієнтування у формі, кольорі, розмірі, логічного мислення. До них належать парні картинки, лото, шашки, шахи, ігри-подорожі тощо;

— веселі іграшки. Будучи заснованими на принципі несподіваності, вони призначені для забави, розваги, їх не можна використовувати у будь-якій грі. Такі іграшки радують дітей несподіваними рухами, звучанням: зайчик, що стрибає; клоун, який перевертається на драбинці; соловейко, що співає, та ін. До них належить багато народних іграшок;

— музичні іграшки (пташки, що співають, брязкальця, цимбали, ксилофони та ін.). Розважаючи дітей, вони одночасно розвивають музичний слух;

— театральні іграшки (персонажі тіньового і лялькового театрів, набори для ігор-драматизацій, іграшкові прикраси тощо). Призначені здебільшого для дітей старшого дошкільного віку, збагачують художнє сприймання, підводять дітей до театральної гри.

Класифікують іграшки за:

— станом готовності (готові, збірно-розбірні, заготовки і напівфабрикати для іграшок-саморобок, набори різних матеріалів для створення іграшок-саморобок);

— видом сировини (дерев'яні, пластмасові, металічні, з тканин, гумові, з паперу і картону, з кераміки, порцеляни і фаянсу, з деревних матеріалів, пап'є-маше, з нових синтетичних матеріалів);

— розміром (дрібні — від 3 до 10 см, середні — від 10 до 50 см, великогабаритні — відповідно до росту дитини в різні вікові періоди);

— функціональними властивостями (прості, без рухливих деталей, з рухливими деталями, механічні, у т. ч. із заводними та інерційними механізмами); гідравлічні; пневматичні; магнітні; електрифіковані, зокрема електротехнічні, електромеханічні, радіофіковані, на електронній елементній основі; електронні (на комп'ютерній основі); набори іграшок або деталей, пов'язаних між собою за призначенням або функціональною ознакою; ігрові комплекти, поєднані спільною темою;

— художньо-образним вирішенням (реалістичні, умовні, конструктивні).

Популярності у світі нині набули конструктори нового покоління датської фірми LEGO, елементи яких дають змогу створювати велику кількість комбінацій різними способами.

У виховному процесі іграшка має бути представлена у всій багатоманітності, а її використання слід пов'язувати з віком дітей, завданнями виховної роботи, індивідуальними особливостями дошкільників.

Вимоги до іграшок

Головне призначення іграшок полягає у виявленні і розвитку творчих здібностей дітей, які, за словами Дж. Локка, повинні самі винаходити іграшки. Крім того, іграшка мусить мати ігрову динаміку, бути максимально дійовою, оборотною, щоб з нею можна було активно діяти, розігрувати свою роль, щоб вона спонукала до відтворення всіх відомих дошкільнику дій і відносин, що характеризують цю роль. Також іграшки мають бути педагогічно доцільними, художньо досконалими, відповідати гігієнічним вимогам (бути такими, щоб їх можна було мити, фарбувати безпечною фарбою, дезинфікувати). У кожному віці дитині потрібні різноманітні за тематикою і призначенням іграшки.

Іграшка є своєрідним морально-етичним еталоном явищ соціальної дійсності, що допомагає дитині прилучитись до надбань культури людства.

Як засіб виховання вона повинна бути системною (серії, набори, комплекти іграшок для дітей різного віку), всебічною (усіх необхідних для всебічного розвитку видів), функціональною (враховувати вікові зміни у діяльності дитини), динамічною (рухливість частин, дієвість механізмів тощо).

Чим більше можливостей для різноманітних дій передбачає іграшка, тим вона цікавіша для дитини, тим сильніше її виховне значення. Іграшка не може мати зафіксованої пози, бо діти не люблять іграшок нерухомих, яких вони не можуть змінити за своєю фантазією. Найкращою іграшкою для дошкільника є та, яку можна змусити якнайрізноманітніше змінюватися.

Іграшка дарує радість дітям можливістю активно, самостійно діяти, комбінувати, винаходити. Цим спричинені вимоги до її художнього оформлення: як і все предметне середовище, іграшку необхідно створювати за законами краси, дбаючи про її яскравість, привабливість. Особливо це стосується іграшок для дітей молодшого дошкільного віку. Оформлення кожного виду іграшки залежить від її змісту, призначення, матеріалів.

Добір іграшок повинен враховувати вікові закономірності розвитку ігрової діяльності дітей. Знаючи процес розвитку ігрової діяльності, враховуючи індивідуальні особливості розвитку дитини і виховні завдання, можна добирати іграшки для своєчасного формування і вдосконалення психічних процесів, розвитку здібностей, формування різних видів діяльності і тим самим сприяти розвитку дошкільника. При цьому іграшки повинні дещо випереджати за своїми функціональними можливостями досягнутий дитиною рівень розвитку.

Для молодших дошкільників іграшка є джерелом накопичення чуттєвого досвіду, передбачає використання не тільки за прямим призначенням. Тому дітям краще давати придатні для різноманітного використання іграшки: ляльки (хлопчики і дівчатка), тварини тощо.

На цьому етапі розвитку гри дітям потрібні не набори іграшок (посуду, меблів та ін.), а велика їх кількість, яким вони могли б надавати різноманітного змісту, використовувати їх у дії (автомобіль, трактор, лялька, стіл, коляска, ліжко тощо). У грі з відомими предметами у звичній ситуації (наприклад, лялька у ліжку, за столом) дошкільники легко розвивають сюжет, розігрують ролі. Іграшки, що зображують конкретний предмет, використовують у грі лише за наявності у дітей уявлень про нього, його призначення, способи використання.

Напівготова іграшка (розрізні картинки, кубики, конструктор та ін.) сприяє вирішенню найпростіших розумових завдань. У молодшому дошкільному віці використовують лише найпростіші її варіанти — кубики, цеглинки, елементарні будівельні набори. Маленька дитина здатна простежити логічний зв'язок між двома-трьома елементами. Тому поділені на 6—8 частин картинки, кубики з'єднати у ціле малюкам важко, оскільки вони ще не бачать зв'язку однієї частини з іншою.

У середньому дошкільному віці дитина свідомо використовує іграшку за своїм задумом. У старших групах доцільно комплектувати іграшки за темами (для гри у подорож, магазин, школу тощо). Комплекти, що складаються з найнеобхідніших іграшок, дають змогу дітям швидко розгорнути гру, підібрати додаткові матеріали. Такі набори вихователям слід створювати спільно з дошкільниками, а не надавати їх готовими. Дітей старшого дошкільного віку необхідно забезпечувати різноманітним матеріалом для виготовлення іграшок-саморобок відповідно до їхніх задумів.

Старші дошкільники цікавляться настільно-друкованими іграми, створеними за принципом розрізних картинок. Вони вимагають від дитини зосередженості, сприяють розвитку її мислення, уваги, уяви. Особливо популярні так звані пазли (англ. puzzle — гра на витримку). Елементів картинок у цих іграх буває від 32 до 250.

Останнім часом на хвилях бурхливого розвитку ігрової індустрії створено багато нових різновидів іграшок. Популярності набули електронні іграшки з програмованими принципами дії, комп'ютерно-ігрові комплекси, віртуальні іграшки. Їх вплив на психіку дитини, виховний ефект, педагогічні, гігієнічні умови використання у вихованні дошкільників мало досліджені.

Вихователю потрібно спрямовувати роботу з батьками на відбір таких іграшок для дітей, які відповідають їх віку, індивідуальному розвитку, пізнавальним інтересам і мають виховну цінність.

4.3. Творчі ігри

Гра як основний вид діяльності дітей дошкільного віку, розвиваючи психічні, фізичні сили малюка (увагу, мислення, уяву, пам'ять, організованість, спритність тощо), сприяючи освоєнню ним навколишнього світу і

людських взаємин, пробуджує, задіює його творчий потенціал. На підставі того, якими іграшками грається і в які ігри грає дитина, можна зробити певні висновки про її задатки, нахили, окреслити програму їх розвитку в найближчій і віддаленій перспективі.

Виховне значення творчої гри

Особливо активним є розвиток дітей під час ігор, які вони самі придумують. Такі ігри вважають творчими, оскільки ігрова діяльність у них має яскраво виражений самодіяльний і творчий характер.

Творчі ігри — ігри, які придумують самі діти, відображаючи у них враження від пізнання навколишнього світу.

Головною ознакою творчої гри є уявлювана ситуація, яку дитина створює замість реальної, діє в ній, виконуючи роль відповідно до тих значень, які вона надає предметам, що її оточують.

Творчу гру різнобічно характеризують такі особливості:

1. Уявлювана ситуація. У творчій грі все є умовним, але в цьому створеному уявою оточенні багато справжнього: ігрові дії учасників завжди реальні, їхні почуття, переживання щирі. Завдяки ігровій уявлюваній ситуації дитина вчиться мислити про реальні речі та дії. Із цією особливістю пов'язані виникнення задуму в грі, пошук засобів для його реалізації, що потребує творчої уяви, а також означає перехід до творчої діяльності.

2. Творчий характер. Дитина у грі не копіює дійсність, а, наслідуючи те, що бачить, комбінує свої уявлення. При цьому емоційний та інтелектуальний аспекти її розвитку взаємообумовлені. Дошкільник по-справжньому переживає те, що відображає в грі, і мислить про те, що раніше емоційно сприйняв.

3. Наявність ролей. Відображення дійсності відбувається у процесі прийняття дитиною певної ролі. Однак вона наслідує образи не повністю, оскільки не має змоги реально здійснювати операції, як виконував її персонаж насправді. Тому у творчій грі дошкільнята виконують символічні дії, замінюючи реальні предмети іграшками або якимись іншими предметами, приписуючи їм необхідні функції (кубик — “чашка”, палиця — “коник” та ін.).

4. Довільність дій. Виконуючи прийняті ролі, діти неодноразово повертаються до дійсності, освоюються в ній, пізнають її поступово, добровільно, без примусу. Довільність дій є характерною особливістю творчої гри. Результати її не продуктивні, вони умовні, оскільки дитина майже нічого не змінює в навколишній дійсності. Однак її ігрова діяльність збагачується різноманітними уявленнями про навколишній світ: фізичні якості, суспільно значущі функції предметів, людські взаємини тощо.

У дошкільному віці формуються і розвиваються індивідуальні та спільні ігрові інтереси, які виявляються в емоційно-пізнавальному ставленні до гри чи іграшки, прагненні дошкільника виразити те, що він пізнав, потребі займатися конкретним видом діяльності тощо. Ігрові інтереси сприяють розширенню досвіду дитини, її розумовому розвитку, збагаченню і поглибленню знань, формуванню моральних уявлень, спонукають до використання набутих знань у практичній діяльності.

Показниками розвинутого ігрового інтересу можна вважати тривалу зацікавленість малюка грою (розвитком сюжету і виконанням ролі); бажання дитини приймати певну роль; наявність улюбленої ролі; небажання закінчувати гру; активне виконання всіх видів робіт (ліплення, малювання, зведення споруд тощо) з виготовлення іграшок і атрибутів, пов'язаних з темою гри; налаштованість ділитися з однолітками і дорослими враженнями після закінчення гри.

5. Специфічні мотиви. Дітей спонукають до гри прагнення наслідування, самостійності, спілкування, задоволення різноманітних пізнавальних і художніх інтересів, радість усвідомлення своїх можливостей тощо. З віком їхні мотиви змінюються, що впливає на зміст ігор. Якщо дитину молодшого дошкільного віку спонукає до гри дія з привабливими для неї предметами, то старшого дошкільника — відтворення стосунків дорослих, які зображуються у грі. Молодших дошкільників приваблюють більше зовнішні аспекти ролі, діти старшого віку обирають сюжет гри і роль, керуючись мріями про майбутню власну діяльність.

6. Соціальні відносини. Гра є “арифметикою соціальних відносин” (Д. Ельконін), засобом формування дитячого колективу. Вона вимагає прийняття спільного задуму, узгодженості дій, породжує спільні переживання.

Педагогічна цінність творчої гри полягає і в тому, що в її процесі, крім взаємин, обумовлених змістом, ролями, правилами, між дітьми виникають реальні стосунки. Адже їм доводиться домовлятися про гру,

розподіляти ролі, контролювати виконання правил тощо. У грі дошкільники легше налагоджують контакт між собою, підпорядковують свої дії, поступаються одне одному, оскільки це належить до змісту прийнятих ними ролей. Реальні взаємини є основою організації дитячого товариства, що дає підстави вважати гру формою організації життя і діяльності дошкільнят.

Діти неоднаково взаємодіють між собою у творчих іграх, що залежить від їхнього віку, розвитку, змісту і сюжету гри, розподілу ролей у ній. За спостереженнями вчених (О. Усова), ця взаємодія виявляється на таких рівнях:

1. Ігри поруч. Це ігри дітей раннього і молодшого дошкільного віку, у яких вони виявляють певний інтерес до гри однолітків, однак зосереджені на своїй ігровій діяльності, дотримуються “дисципліни відстані”. Вихователь повинен організовувати індивідуальну поведінку дітей, створювати умови для взаємного спілкування, вчити їх самостійно, тривалий час і зосереджено гратися з іграшкою, виховувати товариське ставлення до дітей, які граються поруч.

2. Взаємодія з іншими. Її суттю є спілкування, встановлення певних стосунків одне з одним. Спершу діти об'єднуються на основі механічної взаємодії (за місцем гри, привабливістю дії). Такі об'єднання короткочасні, а дії подібні до ігор поруч. Згодом виникає взаємодія на основі інтересу до змісту гри: дошкільників об'єднує усвідомлення спільної мети, необхідності зусиль для її досягнення. Такі об'єднання більш стійкі, утворюються вибірково: одні діти надають перевагу сюжетно-рольовим іграм, інші — рухливим, ще інші — іграм-драматизаціям. Завдання вихователя в цей період — створити умови для формування різноманітних, стійких ігрових інтересів.

3. Об'єднання дітей на основі інтересу і симпатії одне до одного. Це найстійкіші групи, існування яких залежить від складу гравців, їхніх характерів, ігрових інтересів тощо. Вихователь повинен подбати про моральність взаємодії у таких групах, підвищення рівня ігрових і організаторських умінь дітей. Дбаючи про використання можливостей ігрового об'єднання у соціальному розвитку дошкільників, педагог зосереджується на формуванні в них уявлень про справедливу поведінку, включенні стійких груп у спільну ігрову діяльність із найдоброчливішими дітьми, активізації їхньої морально-оцінної діяльності.

Творча гра є школою моралі, оскільки сформовані у ній моральні якості впливають на поведінку дошкільників у повсякденному житті. А засвоєні в процесі спілкування дітей одне з одним, з дорослими моральні норми і правила набувають у грі подальшого закріплення. Моральне виховання у творчій грі обумовлюється її змістом — відображенням у ній реальних подій, пов'язаних з нормами моралі.

Попри те, що сюжет гри відображає позитивні явища дійсності, її цінність для морального виховання дітей може виявитися вкрай низькою, якщо увага гравців сконцентрована лише на виконанні ігрових дій (огляд хворих, перевезення вантажів, приготування їжі), а самі вони байдужі до людських стосунків. Адже головне у грі — моделювання соціальних відносин між людьми.

У творчих іграх діти відтворюють передбачені їхніми ролями поведінку, взаємини з позиції власного досвіду, який може бути і негативним, іноді ухиляються від небажаних для себе дій або виконують їх, керуючись егоїстичними інтересами. Все це допустиме, оскільки творча гра передбачає діяльність дошкільника на власний розсуд щодо втілення ігрового задуму. В кожному випадку йому потрібна допомога дорослого.

Пов'язані з роллю взаємини реалізуються тоді, коли стають предметом спеціального обговорення. Вихователь повинен вдаватися до різноманітних педагогічних прийомів, намагаючись розкрити моральну суть діяльності, взаємин героїв гри. З цією метою він може використати:

- читання художніх творів, розгляд ілюстрацій до них, картин відповідної тематики;
- бесіди зі старшими дошкільниками щодо характеристики персонажів, їхніх стосунків з іншими людьми;
- аналіз рольової поведінки дітей у самостійних іграх;
- залучення дошкільників до аналізу дій і вчинків партнерів після реалізації ігрового задуму;
- втілення норм і правил поведінки в конкретні ігрові дії;
- почергове виконання дітьми різних ролей в одній грі;
- обговорення ролей до початку гри, наголошення на їх моральній суті;
- участь дорослого в іграх як еталона рольової поведінки.

Творча гра пов'язана з дитячою працею, яка виникає і розвивається на її основі. У грі часто поєднуються образотворча, конструкційна та інші види діяльності, що збагачує її, сприяє вихованню у дітей інтересу до праці, турботливого ставлення до інших. Вона є важливим засобом розумового розвитку, формування фундаментальних психічних процесів (сприймання, мислення, мовлення, пам'яті, уяви). На цій підставі психологи (Г. Люблінська) вважають творчу гру формою набуття і систематизації знань, засобом дійового їх

освоєння, способом переходу від незнання до знання, від знань неясних, гіпотетичних до знань чітких і конкретних. У грі поглиблюється аналіз явищ, взаємин, моральних якостей людей.

Специфіка розумового виховання у грі зумовлена відсутністю прямого навчання, однак вона створює умови для засвоєння і відтворення нових знань. У грі розвивається розумова активність дитини, яка завжди пов'язана з роботою уяви, оскільки дошкільнику необхідно обрати для себе роль, уявити дії людини, яку хочеться наслідувати. Творча уява виявляється, розвивається й у пошуках засобів здійснення задуму, створенні ігрової обстановки тощо. Під час творчої гри в дитини формується і розвивається вміння співвідносити свою точку зору на події, які зображуються, дії, предмети з точкою зору інших, що відкриває можливості для переходу її мислення на новий рівень.

Переживання різноманітних почуттів і співпереживання у грі формують емоційний досвід дитини, впливають на її характер.

Широко використовується творча гра з метою естетичного виховання, оскільки дошкільники відображають світ через ролі, в яких втілені певні образи. Вона є ефективним засобом розвитку художніх інтересів, художнього смаку дитини, творчості. У ній виявляються і розвиваються здібності до музики, декламування, танців, естетичного оформлення будівель.

У грі формується і збагачується досвід рухової діяльності дошкільника, оскільки, приймаючи певну роль, дитина свідомо намагається відтворити характерні для конкретного персонажа рухи. Моторний розвиток у грі готує дитину до свідомих фізичних вправ у шкільному віці.

Творчі ігри сприяють самовираженню дитини, індивідуалізованому відображенню нею дійсності, формуванню у її свідомості цілісної картини світу. Саме вони дають дошкільнику змогу активно впливати на події і явища, які становлять для нього інтерес і в яких він хоче брати участь.

Передумови розвитку сюжетно-рольової гри в ранньому віці

Уже в ранньому дитинстві ігрова діяльність започатковується в найдоступніших для дошкільнят формах поведінки. Вона ще не є сюжетно-рольовою грою, оскільки за своїм психологічним розвитком дитина не зовсім готова до неї, а вся увага батьків, вихователів зосереджена на набутті первинних сенсорних, рухових, мислительних навичок.

Ігрова діяльність наймолодших дошкільників відбувається у таких формах:

1. Предметно-ігрова діяльність. Передуючи сюжетно-рольовій грі дитини, вона допомагає усвідомлювати світ предметів, сприяє оволодінню новими об'єктами дійсності.

Наприкінці третього — на початку четвертого місяця першого року життя малюк опановує рухи, які неодноразово повторює і які приносять йому задоволення (підносить до обличчя свої ручки, розглядає, опускає, знову підносить їх до обличчя). У другому півріччі дитина навчається розглядати предмети, а згодом торкатися і штовхати їх. У цих іграх простежується довільність дій: вона штовхає перед собою м'яч, підповзає до нього, знову штовхає і знову підповзає. Це пов'язане із загальним психічним розвитком відчуттів, сприймань, уваги.

Психічний розвиток, перші предметно-ігрові дії дитини відбуваються лише за умови спілкування з дорослими, які опосередковують і організують її зв'язок зі світом. Вони не тільки пропонують малюкові іграшки і нові предмети, а й показують, що з ними можна робити, допомагають вправлятися у різноманітних діях. Під впливом дорослих дитина опановує перші умовні дії (ігри у хованки, "сороку-ворону", "ладусі" тощо). Спершу вона наслідує рухи, згодом і мовний супровід, не усвідомлюючи його значення.

Загалом, предметно-ігрові дії малюків протягом першого року життя мають ознайомлювальний характер, а гра є формою активної орієнтувальної діяльності.

2. Відображувальна гра. На другому році життя дитина освоює дії з іграшками і предметами-знаряддями (чашкою, ложкою та ін.), відтворюючи в ігрових діях з ними свій досвід, наслідуючи дорослих. Спочатку вона грається лише тими предметами, іграшками, які використовувала разом з дорослим. З часом починає переносити засвоєні дії на інші предмети (іграшки). Наприклад, навчившись годувати ляльку, вона годує зайчика, ведмедика та ін. Розширюючи сферу перенесення засвоєних дій, дитина опановує нові, передусім за рахунок відтворення дій, які доводилося самотійно спостерігати у повсякденному житті (кладає спати ляльку, наспівуючи їй пісеньку, прибирає в кімнаті тощо). Такі дії узагальнено відображають відомі дитині сюжети. Узагальнений характер предметної дії є найважливішою передумовою виникнення за певних умов ігрової дії.

У ранньому дитинстві відбувається відокремлення дії від предмета. Внаслідок цього дитина замінює предмети, яких їй не вистачає для дії, словом. Вона називає їжу, якою начебто годує ляльок, якості відсутніх предметів, з якими уявно діє, неіснуючий стан ляльки тощо. Одночасно починає використовувати одні предмети як замітники інших, необхідних за умовами дії. Ігри з уявлюваними предметами, заміна одного предмета іншим виникають приблизно наприкінці другого або на початку третього року життя дитини.

У період відокремлення малюком дій від предметів, перенесення їх на нові предмети (друга половина третього року життя) формуються передумови для усвідомлення ним власних дій, порівняння їх з діями інших, насамперед дорослих. Дитина починає називати свої дії у третій особі: “Галочка ведмедика годує”, “Оленка поклала ляльку спати” тощо. Співвіднесення нею дії із собою є першим підготовчим етапом виникнення ролі, “роллю в дії” (Ф. Фрадкіна). На цьому етапі вона спершу відтворює у своїх діях дії дорослого, а після цього називає себе ім'ям дорослого.

Отже, роль виникає з дії, яку виконує дитина у грі з предметами. Однак такі ролі є не узагальненими, а конкретизованими (наприклад, дошкільник перебирає роль не вихователя взагалі, а конкретного вихователя, конкретної особи).

3. Становлення рольової гри. Одночасно з розвитком предметних дій, виникненням ігрових дій із предметами, які замінюють недоступні предмети, формуванням передумов для виникнення ролі ускладнюються процес створення ігрових умов, побудова ігрових дій. Спочатку ігрові умови створює дорослий. Пізніше дитина самостійно добирає деякі потрібні предмети, за необхідності їй допомагають у цьому дорослі. Нарешті, вона самостійно створює ігрові умови. Розвивається і побудова дій: спочатку вони є одноактними, пізніше поєднують декілька не пов'язаних між собою за змістом елементарних дій. Наприкінці раннього віку дії дітей набувають сюжетного характеру і життєвого смислу.

Передумовами рольової гри є різноманітні враження дошкільників від користування сюжетними іграшками, допомога дорослих щодо використання їх у грі. Ці передумови за правильного педагогічного керівництва вихователя започатковують виникнення і розвиток режисерських ігор.

Режисерські ігри

Самостійною групою в системі творчих ігор є режисерські ігри. Маючи спільні з сюжетно-рольовими іграми ознаки, вони постають своєрідним видом ігрової діяльності.

Режисерські ігри — ігри дитини з іграшками та їх заміниками за створеним нею сюжетом.

У цих іграх дитина переходить від ігрових дій з іграшкою до гри за власним задумом, самостійно визначаючи сюжет, ігрові засоби. У них також наявна уявлювана ситуація, ролі, іграшки або предмети-замінники. Однак для переходу до сюжетно-рольової гри у дошкільника ще недостатньо досвіду спілкування. Сюжетні події в індивідуальних режисерських іграх є результатом асоціативного сприймання дитиною навколишнього світу. Часто приводом для гри є іграшка або інший предмет, який спонукає до ігрових дій.

Режисерські ігри розвиваються з предметно-відображувальних ігрових дій дитини в процесі спілкування з дорослими, засвоєння запропонованих ними простих сюжетних зразків. У них дошкільник виявляє свою здатність відображати в грі не лише дії з предметами, а й відношення між двома або більшою кількістю персонажів. У нього з'являється уявлення про роль і обумовлені нею, підпорядковані єдиному ігровому сюжету дії. Водночас збагачується і неігровий досвід дитини, розвиваються мислення й уява. Головною умовою подальшого розвитку режисерської гри є формування навичок спільних дій: уміння узгоджувати задум, підбирати іграшки й атрибути, розподіляти ролі, погоджувати дії.

Режисерські ігри дітей можуть бути індивідуальними і спільними.

Індивідуальні режисерські ігри. До них, як правило, вдаються діти молодшого дошкільного віку. Найчастіше вони розігрують прості явища зі свого життя (годування ляльки, вкладання її спати), поступово насичуючи гру відображенням взаємин з дорослими (лагідне ставлення матері до малюка, його бажання слухати колискову пісню матері тощо). Збагачення соціального досвіду дитини розширює коло явищ, яке вона відображає в грі. Носіями ролей є іграшки, а дитина організовує ігрові ситуації, регулює взаємини персонажів, мотивує їхні дії. Для цієї діяльності вона ставить себе на місце кожного персонажа, розвиваючи вміння дивитися на подію з різних точок зору. Ця режисерська позиція і обумовила назву типу гри.

У молодшому дошкільному віці режисерські ігри мають такі специфічні особливості:

1. Основою їх є безпосередній досвід дитини (події, які вона спостерігала або в яких брала участь). Використання знань, здобутих нею з інших джерел (книг, розповідей дорослих, мультфільмів, радіопередач), на цьому етапі обмежене.

2. Ігри з іграшками мають нескладний сюжет, який охоплює обмежену кількість відомих дитині дій (лялька їсть, відпочиває, йде на прогулянку тощо). Кількість персонажів також незначна, а взаємини між ними визначаються дитиною ситуативно, за ходом гри.

3. Кожна іграшка наділена закріпленою лише за нею постійною роллю, яка і визначає сюжет: мама-коза рятує своїх козенят, доктор Айболить лікує зайчика тощо. Незнайомі іграшки, що не вписуються у досвід дитини і неадекватні її віку, не “підказують” сюжету, а отже, не сприяють ігровій режисерській діяльності. В такому разі обов’язкова участь дорослого, який може підказати дитині способи включення нових іграшок у відомі їй сюжети.

4. Сюжетні події в індивідуальних режисерських іграх є результатом асоціативного сприйняття дитиною навколишнього світу: вона обіграє предмети, які бачить, розгортає навколо них ігрові дії (іграшкова машинка — подорож, перевезення вантажу тощо). Постійне варіювання сюжету гри розвиває її фантазію та уяву.

5. Головним компонентом індивідуальної режисерської гри є мова, здебільшого описова: дитина називає свої дії, дії персонажів, іноді оцінює їх. Часто вона вдається до звуконаслідування.

Спільні режисерські ігри. Цей тип поширений серед дітей середнього і старшого дошкільного віку, кожен учасник гри діє за одного-двох персонажів. Вона передбачає і активну мовленнєву діяльність дитини, яка паралельно з ігровими діями описує їх послідовність, оцінює їх.

Основою спільних режисерських ігор є досвід, але не безпосередньо особистий, який переважає у режисерських іграх дітей молодшого віку, а опосередкований. Ідеться про те, що діти об’єднують в одній грі свої враження і знання, почерпнуті з різних джерел (казок, віршів, мультфільмів). Сюжети цих ігор є більш складними і різноманітними. У них зростає кількість дійових осіб, які вступають у значно складніші взаємини, виокремлюються головні й другорядні герої з чітко окресленими ролями. Як і в грі молодших дошкільнят, розвиток сюжету здійснюється асоціативно, однак асоціації є складнішими, пов’язаними не лише із предметним середовищем, що оточує дитину.

Зміст, динаміка ігор залежить від загального досвіду дошкільника, а також досвіду ігрової діяльності, взаємин, якого він набуває в сюжетно-рольовій спільній грі. З її появою режисерські ігри не зникають, а супроводжують ігрову діяльність навіть молодшого школяра.

За спостереженнями дослідників (О. Гаспарова), під час індивідуальних режисерських ігор виникає більше нестандартних ситуацій, ніж під час спільних.

Спільні режисерські ігри передбачають ширші можливості для розвитку творчості, ніж спільні сюжетно-рольові, в яких традиційні сюжети підкріплюються шаблонною атрибутикою, багаторазово повторюються однакові дії. Це зумовлене тим, що у спільній грі діти підпорядковуються обов’язковому, звичному їй напряму, а в індивідуальній діють самостійніше. Часто це спричинене і намаганням педагогів зарегаментувати розвиток ігрової творчості дітей. Якщо у ранньому і молодшому віці малюкам потрібен приклад ігрових дій, розвитку сюжету, то надмірне керівництво грою дітей середнього і старшого дошкільного віку обмежує і стереотипізує їхню ігрову поведінку.

Оскільки режисерські ігри передбачають передусім реалізацію ігрових інтересів, розвиток особистості дитини, вихователь повинен забезпечити для них індивідуальний простір, спланувавши місце і час. Найпродуктивнішими з цього погляду є опосередковані прийоми керівництва такою грою. Виникнення її стимулюють підбором ігрового матеріалу, іграшок, які б відповідали інтересам малюка, переглядом ілюстрацій, обговоренням мультфільму, казки. Залучення дітей до співтворчості (“Давай придумаємо разом казку про коlobка”, “Я розпочну казку, а ти її закінчиш”, “Я розповім історію, а ти її покажеш”) сприяє розвитку здатності побачити гру ще до її початку.

Нові сюжетні іграшки, які педагог пропонує дітям для ігор, повинні бути близькими за змістом їхньому досвіду. В молодших і середніх групах вихователь спочатку особисто в присутності дітей обіграє нові іграшки, демонструє способи включення їх у знайомий сюжет. У старших групах діти вже мають певні уявлення про предмети і явища навколишньої дійсності, тому доцільно ініціювати їхні ігри з дрібними, багатофункціональними іграшками, іграшками-замінниками. Таким багатофункціональним матеріалом для режисерських ігор можуть бути різних розмірів кубики зі схематичним оформленням (людські обличчя з ознаками веселого, сумного настрою), а також кубики, якими діти можуть замінити види транспорту, засоби зв’язку, меблі, тварин тощо. Розвиток творчості старших дошкільників стимулюють “пусті кубики”,

які діти оформляють відповідно до розвитку сюжету гри. Дбаючи, щоб вони з кожним днем ставали самостійнішими, педагоги залучають їх до майстрування окремих ігрових атрибутів, ініціюють самостійний підбір ними ігрового матеріалу, прибирання його після гри, контролюють правильність його зберігання у груповій кімнаті.

Для спрямування режисерських ігор доцільно використовувати проблемні завдання (“Подумай, як Вінні-Пух повівся б, потрапивши у наш дитячий садок?”), навідні запитання (“Що може одягнути лялька Катя в театр?”), пам’ятаючи, що будь-яке втручання в ігрову діяльність має бути тактовним, урахувати особливості кожної окремої дитини. Головне, щоб у режисерських іграх вона почувалася вільною, вносила власні елементи творчості в ситуації, які розігруються, розвивала не лише ігрові навички, а й уяву, мислення, мовлення та інші психічні функції.

Сюжетно-рольові ігри

Дійсність, у якій живе дитина, можна умовно поділити на сферу природних і створених руками людини предметів (речей) і на сферу діяльності людей і стосунків, у які вони вступають під час різних видів діяльності. Для дітей дошкільного віку надзвичайно привабливою є навколишня дійсність, особливо світ дорослих. У них з’являється потреба діяти так, як дорослі, робити все самотужки. Однак вони не можуть включитися в “дорослу життєву ситуацію”, оскільки їм бракує відповідних умінь, знань, навичок. Суперечності між прагненням усе зробити самотужки і реальними можливостями спонукають дитину реалізовувати свої інтереси в сюжетно-рольовій грі.

Сюжетно-рольова гра — образна гра за певним задумом дітей, який розкривається через відповідні події (сюжет, фабула) і розігрування ролей.

Такі ігри пов’язані зі сферою людської діяльності й людських стосунків, оскільки своїм змістом вони відтворюють саме цей аспект дійсності. Вдаючись до них, діти намагаються по-своєму відтворити дії, взаємини дорослих, створюючи спеціальні ігрові ситуації.

Сюжетна рольова гра є динамічним феноменом, її розвиток виявляється насамперед у виникненні нових сюжетів — утілених у певних подіях образних відтворень задумів. В іграх дітей дошкільного віку вони надзвичайно різноманітні й відображають конкретні (соціально-історичні, географічні, побутові тощо) умови їхнього життя.

Деякі сюжети цікаві як молодшим, так і старшим дошкільникам (наприклад, ігри на побутові теми). Проте в їх розвитку спостерігається певна тенденція: спершу виникають ігри з побутовими сюжетами, потім — ігри на теми праці і нарешті — ігри суспільної тематики. Різноманітність сюжетів залежить від масштабу і глибини пізнання дітьми навколишнього світу.

Протягом дошкільного віку сюжети ігор не тільки урізноманітнюються, а й стають тривалішими. Якщо молодші дошкільники розігрують один і той самий сюжет протягом 10—15 хв., то діти середнього дошкільного віку розігрують його 40—50 хв., а старші дошкільники — кілька годин і навіть днів. Це означає, що діти старшого дошкільного віку збагачують гру новим змістом, надають їй іншого спрямування завдяки поглибленню й розширенню знань, розвитку мислення, уяви.

Діти відображають у грі предметну трудову діяльність дорослих (приготування їжі, ремонт квартири), стосунки між людьми, суспільну сутність їхньої діяльності (“лікар” уважно вислуховує своїх “пацієнтів”, призначає “лікування”). Конкретні взаємини між персонажами гри можуть бути різними: співпраця, взаємодопомога, турбота одне про одного. Іноді вони проявляють ворожість, грубість, жорстокість, що залежить від конкретних соціальних умов життя і виховання дитини. Одні й ті самі сюжети можуть мати різне смислове наповнення. Малята спершу зосереджуються на сюжетах, які відображають предметну діяльність дорослих, невдовзі починають відтворювати стосунки людей, а ще через деякий час — суспільні відносини між ними. Це виявляється навіть у характері їхніх суперечок. Якщо серед молодших дошкільників вони виникають із приводу користування конкретним ігровим предметом, то діти середнього дошкільного віку найчастіше конфліктують із приводу ролі, а старші дошкільники вже чітко дотримуються обумовлених ролю правил, бурхливо реагують на їх порушення.

Зміна ігрових сюжетів пов’язана з розширенням їх джерел. Ігри молодших дошкільників живляться здебільшого враженнями, які вони черпають з безпосереднього спілкування з навколишнім світом. В іграх

дітей старшого віку все більше починають виявлятися здобуті ними з різних джерел знання, безпосередній досвід: вони відображають не тільки події, в яких особисто брали участь, а й ті, які спостерігали.

Поглиблення змісту гри виявляється в розвитку здатності дітей до продукування і втілення задуму. На другому і третьому році життя вони починають гру ситуативно, без будь-якого попереднього плану. Тема її залежить від іграшки, що потрапляє в поле зору, або від того, яка гра захопила однолітків. Такі ігрові інтереси є нестійкими і легко змінюються. На четвертому році дитина починає осмислювати мету гри, однак через інтерес до дії часом забуває цю мету, демонструє невміння узгоджувати свої дії у спільній грі, не завжди розуміє своїх партнерів. Старші дошкільники заздалегідь обговорюють задум гри, добирають, а іноді самостійно готують матеріал для неї. Ігри їхні триваліші, постійно ускладнюються і доповнюються новими епізодами, фрагментами, образами. Вони виявляють вищий рівень ігрової творчості, комбінування знань, життєвих вражень, почерпнутих зі спостережень, книг, розповідей дорослих, спілкування з однолітками. Все це стимулює розвиток почуттів дитини, які у процесі виникнення, обґрунтування, реалізації ігрового задуму ускладнюються, поглиблюються, набувають усвідомленості.

Отже, у процесі сюжетно-рольової гри у дошкільників розвивається здатність до творення і реалізації задуму, який, будучи на перших порах спонтанним, з часом постає як свідомо задумана тема, реалізуючи яку, діти не просто механічно копіюють дії дорослих, а відтворюють почуття, переживання, наснажують їх особистісним смислом.

У реалізації своїх ігрових задумів дошкільники використовують слово, власні дії, предмети-замінники. Розвиток дитячої уяви безпосередньо пов'язаний з мовленням.

Діти, які мають мовленнєві проблеми, відстають і в розвитку уяви. У грі вони активізують, розвивають свої мовленнєві можливості, а завдяки різноманітним виражальним мовним засобам їхня гра стає змістовнішою, яскравішою. Якщо спершу дошкільники послуговуються словом на позначення дій (з метою їх осмислення), то пізніше словом замінюють дію, виражаючи свої думки і почуття.

Особливо велика роль належить слову в режисерських іграх, оскільки дитина в них організовує гру як режисер, регулюючи стосунки дійових осіб. Носіями ролей у таких іграх є іграшки (ляльки, тварини), інші предмети, від імені яких вона діє, говорить. Це вимагає від неї уміння регулювати свою поведінку, обмірковувати дії і слова, стримувати свої рухи.

Для здійснення задуму дитині необхідні іграшки, різні предмети, що допомагають їй діяти відповідно до своєї ролі. Якщо поблизу немає потрібних іграшок, вона замінює один предмет іншим. Здатність використовувати у грі предмети-замінники, наділяти їх уявленими ознаками є однією з характерних особливостей дитячої творчості. Завдяки заміні предметів відбувається зміна у структурі зв'язків між ними, між дією і словом, у дошкільника формується здатність відокремлювати конкретну річ від способу її використання, предмет від його назви. Однак у грі заміненими і перейменованими можуть бути лише ті предмети, які передбачають ігрову дію, відповідний жест. З віком діти самостійно виготовляють іграшки, стараючись, щоб вони були максимально подібними на реальні предмети. Важливою при цьому є допомога дорослих.

Структуру сюжетно-рольової гри утворюють такі компоненти (Д. Ельконін):

- ролі, які перебирають на себе діти в процесі гри;
- ігрові дії, за допомогою яких діти реалізують обрані ролі;
- ігрове використання предметів, за якого реальні предмети замінюють ігровими;
- реальні стосунки між дітьми, які виявляються в різноманітних репліках, зауваженнях, за допомогою яких регулюється розвиток гри.

Зміст кожної гри розкривається завдяки виконанню дітьми обраних ролей. Найчастіше вони обирають роль дорослого, не просто використовуючи ім'я конкретної людини, а й імітуючи її дії.

Ролі можуть виконуватися з використанням простих рухів, міміки, розмови без супроводу дією, дій без супроводу відповідними мовними висловлюваннями. Дитина може виконувати її "за себе", "за ляльку" або одночасно "за себе" і "за ляльку". Ігрові дії є більш узагальненими і лаконічнішими, ніж предметні, що дає змогу швидко розігравати події, які належать великим часовим відріzkам. На передньому плані у них фігурують взаємини між людьми і зміст їхньої діяльності.

Виконуючи роль, дитина підкоряється обумовленим нею правилам поведінки. Ці правила дошкільники встановлюють самостійно, що відрізняє творчу гру від рухливих і дидактичних ігор, для яких правила визначають дорослі. Встановлені дитиною правила внутрішньо самообмежують, самовизначають її.

На різних вікових етапах виконання ролі має свої особливості. У ранньому дитинстві діти усвідомлюють свої ролі в найзагальніших рисах. їх захоплює дія сама по собі ("водій" перевозить вантажі, "мама" або

“кухар” готує їжу). У середньому дошкільному віці діти обирають роль перед початком гри, а ігрові дії виконують відповідно до ролей. При цьому дитина, усвідомлюючи себе, входить у роль іншої особи, переважно дорослого.

Отже, у формуванні рольової поведінки дошкільників спершу відбувається засвоєння знань конкретної діючої особи (її атрибутики, характеру дій, жестів тощо), потім — усвідомлене розрізнення дитиною себе і персонажа, роль якого вона виконує. Важливе значення у цьому належить сюжетно-рольовій грі, беручи участь у якій, дитина діє від імені себе і від імені іншої особи, що дає їй змогу виокремити себе серед інших. Свідченням такого диференціювання є так звані “виходи” дитини з гри, які можуть бути пов’язані з розподілом ролей, необхідністю домовитися про щось із партнером по грі, порушенням партнером правил рольової поведінки тощо.

Ігрові і реальні стосунки дітей тісно пов’язані, однак не тотожні. Наприклад, сюжет гри може відзначитися високоморальною поведінкою персонажів, однак моральний рівень реальних взаємин дітей у грі може бути надто низьким.

Театралізовані ігри

Одним з різновидів творчих ігор є театралізовані ігри, які відкривають простір для участі дітей у різних видах самостійної художньої діяльності, сприяють розкриттю і розвитку їхніх художньо-творчих здібностей, збагаченню мистецьких знань, виробленню естетичного смаку тощо.

Театралізовані ігри — розігрування в особах літературного твору, відтворення за допомогою виражальних засобів (інтонації, міміки, жестів, пози, ходи) конкретних образів.

Театралізовані ігри охоплюють:

- дії дітей з ляльковими персонажами або дії за ролями;
- літературну діяльність (вибір теми, складання, інсценування своїх творів тощо);
- образотворчу діяльність (одяг персонажів, малювання декорацій, виготовлення атрибутів);
- музичну діяльність (виконання пісеньок, інсценування музичних творів тощо).

Кожна складова частина дитячої художньої діяльності має свої виражальні засоби і відповідні можливості для самовираження особистості, а в комплексі вони створюють театралізовану гру.

До театралізованих ігор належать ігри-драматизації та ігри на теми літературних творів.

Гра-драматизація. Вона полягає в зображенні, розігруванні в особах літературних творів зі збереженням послідовності епізодів. Сюжет гри, послідовність подій, ролі, вчинки, мова героїв визначаються текстом літературного твору. Гра-драматизація відбувається за заздалегідь заданим сюжетом і передбачає ролі, регламентовані межами авторського тексту. Дітям необхідно дослівно запам’ятати текст, усвідомити перебіг подій, образи героїв казки чи оповідання і зобразити їх саме такими, якими вони є у творі. Літературний твір своїм змістом визначає, які дії необхідно виконувати, однак він не містить вказівок щодо способів їх утілення — рухів, міміки, інтонації. Така гра є значно складнішою для дітей, порівняно з тією, в якій наслідується побачене в житті. Вона допомагає усвідомити ідею твору, його художню цінність, вчить дітей виражати свої почуття, сприяє розвитку пам’яті, мовлення, вияву самостійності, творчості в доборі зображувальних і виражальних засобів для створення образів.

Перевтілення і створення образу можливі за наявності в дитини певних знань про зображені в літературному творі об’єкти і явища навколишнього світу, навичок виразного читання й усної розповіді, досвіду рухової діяльності.

Гра-драматизація потребує від дітей таких творчих здібностей:

- поетичного слуху — особливо чутливого сприйняття змісту і форми літературного тексту в єдності, а також виразного мовлення дитини;
- здатності швидко сприймати й усвідомлювати зміст літературного твору;
- уміння зберігати жвавість вражень, передавати їх при створенні образу героя в грі, виражати до нього свої ставлення і почуття, що виникли на цій основі, користуючись при цьому мовою, рухами, мімікою.

Ці здібності є основою будь-якої пов’язаної з літературним текстом творчої діяльності.

Гра-драматизація здійснюється в кілька етапів:

1) підготовка до гри-драматизації, яка охоплює заходи, спрямовані на засвоєння літературного тексту: читання або розповідання тексту вихователем; прослуховування тексту в звукозаписі; бесіда з дітьми про

особливості характерів голосів персонажів; переказування змісту тексту, під час якого діти закріплюють у своїй пам'яті послідовність подій, що відбуваються, прямої мови персонажів та ін.; переказування за виконаними дітьми ілюстраціями, сюжетними малюнками тощо;

2) збагачення знань дітей про персонажів та події, про які йдеться у грі; вправлення у виразному читанні тексту; підготовка атрибутів і декорацій. Цій меті служать спеціальні ігрові вправи, спрямовані на пошук і розвиток виражальних засобів (імітаційних рухів, почуттів, ходи, міміки тощо), необхідних для створення образу;

3) власне гра-драматизація, в якій розвиваються творчі здібності дітей.

Робота над грою-драматизацією починається з підбору художнього твору. Сюжет його має бути динамічним і цікавим, багатим на діалоги, яскраві персонажі. Без цього неможливо зацікавити дітей твором, його героями.

У молодшій групі ігри-драматизації, відповідно до програми "Малюнок", покликані забезпечити реалізацію таких завдань:

- відтворення особливостей поведінки людей, тварин, пригод у казкових, вигаданих ситуаціях;
- розігрування з дорослими сюжетів казок з використанням елементів костюмів персонажів;
- виокремлення і відтворення найхарактерніших рис образів казок, народних ігор тощо;
- повторення коротких реплік вихователя, самостійне наслідування звуків персонажів чи явищ;
- синхронізація рухів з ритмом вимовлення тексту, музичного супроводу;
- відтворення мімікою настрою, переживань персонажів.

Перед початком гри-драматизації з дітьми молодшого дошкільного віку вихователь кілька разів читає текст, а потім організовує своєрідну драматизацію: знову читає твір, а діти, прислуховуючись до тексту, виконують певні дії.

З часом вони запам'ятовують вірші, уявляють себе в певній ролі, намагаються самостійно відтворювати текст. Запам'ятовуванню тексту, послідовності розвитку сюжету сприяють неодноразове перечитування його вихователем, доказування дітьми важливих для його змісту слів, що римуються, розгляд ілюстрацій тощо. Далі організовують гру-драматизацію у формі настільного театру: вихователь показує можливі для конкретної ролі ігрові дії (як махають крильцями маленькі веселі пташечки, незграбно ходять ведмежата, тремтить полохливий зайчик тощо), ознайомлює з особливостями мови персонажів і можливими виражальними засобами, що розкривають їхні характери. Після цього діти виконують ролі персонажів твору. Все це сприяє розвитку у дошкільнят дружніх взаємин, вихованню дисциплінованості, організованості тощо.

Певну специфіку мають завдання, які виконує гра-драматизація у середніх дошкільних групах. Ці завдання передбачають:

- активне оволодіння засобами емоційної виразності. Виконуючи роль, дитина повинна вмінати змінювати інтонацію залежно від особливостей образу, емоційно відтворювати діалоги дійових осіб, передавати їх сутність і настрій за допомогою інтонації, міміки, жестів, поз, ходи, рухів;
- вироблення вміння емоційно-морального оцінювання персонажів — їхніх дій, учинків, вияву почуттів, ставлення до людей і явищ, які відтворюються у грі.

У старшій дошкільній групі гра-драматизація, відповідно до програми "Малюнок", має забезпечити:

- оволодіння дітьми прийомами інакомовності (алегорії), фантастичного перетворення, перебільшення;
- вироблення вміння емоційно та інтонаційно виразного (залежно від змісту твору) характеризувати персонажів, виявлення власного ставлення до них та їхніх учинків;
- опанування виражальними засобами, необхідними для виконання різних ролей, відображення рольових дій, взаємин;
- вміння розігравати відомі і нові сюжети за змістом і мотивами літературних творів, казок та інших жанрів усної народної творчості;
- вміння використовувати і виготовляти атрибути, які характеризують типові риси образу, ознаки місця подій тощо.

Певну специфіку мають завдання ігор-драматизацій, що стоять перед вихователем у роботі з дітьми підготовчої групи, які повинні вже вмінати:

- розігравати за сюжетами відомих їм літературних творів окремі сценки, тривалі ігри, спектаклі, зацікавлюючи як учасників, так і глядачів;
- створювати на задану чи вигадану тему ігри-імпровізації з різноманітною імпровізацією ситуацій, образів тощо;

- володіти різними способами відтворення образів: уміло користуватися інтонацією, мімікою та пантомімою, емоційно, виразно, правдиво відтворювати найхарактерніші особливості ролі;
- вміло і вчасно взаємодіяти з партнером;
- з наявних іграшок, атрибутів, матеріалів вибирати предмети, що підкреслюють типові ознаки образу, вигадувати і створювати нові деталі тощо.

Діти підготовчої групи вже мають певний досвід драматизації, вони ініціативні, самостійні, виявляють творчість у створенні ігрових образів, декорацій, атрибутів. Твори, які вони грають, складніші за змістом, різноманітними за формою є їхні ігри-драматизації. Це можуть бути вистави для дітей інших груп, індивідуальні та групові ігри за мотивами казки, сценічні імпровізації окремих уривків різних оповідань і казок.

Прийоми керівництва іграми-драматизаціями в підготовчій групі майже не відрізняються від прийомів у старшій групі. Спочатку вихователь читає оповідання цілком, а потім — частинами. Читання (розповідь) може супроводжуватися ілюстраціями, коментарями. Вихователь може запропонувати звести споруду відповідно до сюжету твору, намалювати декорації до гри, виліпити персонажів твору тощо, що сприяє розвитку в дітей інтересу до сюжету і відтворення його в грі. Переконавшись, що дошкільники належно сприйняли зміст твору, вихователь організовує гру-драматизацію.

Гра на тему літературного твору. Діти дошкільного віку відносно легко втілюють у грі сюжет літературного твору. Окремі герої настільки припадають їм до душі, що діти називають себе їхніми іменами, орієнтуються на їхню поведінку. Ігри на теми літературних творів менше прив'язані до сюжету і композиції конкретного твору, ніж ігри-драматизації. Вони можуть поєднувати події з різних літературних джерел, довільно інтерпретувати їх зміст, передбачати нових героїв.

Сюжет ігор дітей молодшого дошкільного віку нерідко поєднує в собі різні події, епізоди фільмів, вистав за мотивами казок. У середньому дошкільному віці вони включають в улюблені ігри нові враження, почерпнуті з казок, які їм довелося побачити і почути, а також із різноманітних життєвих ситуацій. Джерелом інформації, яку використовують у своїх іграх старші дошкільники, є спостереження та розповіді дорослих, сюжети казок, оповідань, фільмів тощо.

Казки і розповіді по-різному втілюються в іграх дошкільників. Одні діти розігрують окремі епізоди казки, інші діють, як улюблений казковий герой, треті намагаються відтворити всю казку, дещо збагачуючи її зміст реальними життєвими фактами, виявляючи творчість і вигадку. Тому в самостійних іграх герої різних літературних творів можуть діяти дуже несподівано. Діти в них вільно примирюють непримиренних за сюжетом казки чи оповідання героїв, легко перемагають зло. Закінчуватися гра може так, як цього хоче дитина, а не так, як про це йдеться у творі.

Театрально-ігрова діяльність стимулює особистісний розвиток дитини, розвиває естетичні почуття, здатність до перевтілення, самоповагу. Формуючи предметне середовище для самостійної театрально-ігрової діяльності, вихователь повинен враховувати рівень підготовленості дітей до участі в ній, продумувати можливі форми її здійснення, театральний ігровий матеріал (персонажі, елементи декорацій), які покликані збуджувати у дошкільників бажання гратися. Розвиток театрально-ігрової діяльності дітей залежить і від особистості педагога, його емоційності, естетичної культури, вміння враховувати інтереси і нахили дошкільників, налаштовувати їх на втілення ігрових задумів.

Будівельно-конструкційні ігри

Багато спільного із сюжетно-рольовими, театралізованими іграми дітей дошкільного віку мають будівельно-конструкційні ігри. Їх справедливо вважають різновидом творчої гри, оскільки, крім певних знань, моторних, сенсорних навичок, моральних і вольових якостей, вони потребують активної роботи дитячої уяви, нешаблонного мислення, уміння знаходити оригінальні рішення, ініціативно діяти у незвичних ситуаціях. Під час будівельно-конструкційних ігор усі ці якості динамічно розвиваються і випробовуються дітьми в єдності та взаємодії.

Будівельно-конструкційні ігри — різновид творчих ігор, у яких діти відображають навколишній предметний світ, самостійно зводячи споруди і обігруючи їх.

Одним зі способів здійснення ігрового задуму, є зведення споруди. Іноді воно передує рольовій грі: наприклад, діти будують корабель, пристань, а потім розвивають сюжет гри "Морська подорож". В одному

випадку споруда може стимулювати розвиток сюжету, в іншому — бути частиною ігрового середовища (наприклад, побудувавши казковий будиночок, діти починають гру в “казку”). Необхідність зведення споруди може виникнути і під час гри, тоді дошкільники переключаються на будівництво, а по його закінченні продовжують гру. Сама будівельно-конструкційна гра може розгортатися як власне рольова. Зміст багатьох ігор вичерпується зведенням споруд. У такому разі увага дітей зосереджується на конструкційному процесі, а гра продовжується декілька днів.

Зведення споруд є одним із видів зображувальної творчості, пов'язаної з грою. Для цього діти використовують різноманітний природний матеріал (пісок, глину, сніг, гілочки дерев), відходи будівництва (уламки дощок, цегли, ящиків та ін.), що сприяє формуванню у них трудових, технічних навичок. Часто їм потрібні спеціальні будівельні матеріали, які поділяють на такі типи:

- великий будівельний матеріал (куб, циліндр, паралелепіпед тощо), призначений для зведення споруд на підлозі;
- настільний будівельний матеріал (ті самі форми, але менші за розміром);
- напівфабрикати (набори дощечок, коліщаток тощо);
- конструктори (ускладнений будівельний матеріал). Їх використовують лише діти старшого дошкільного віку. Оскільки конструктори мають різну складність, при виборі їх необхідно враховувати рівень конструкторських умінь і навичок дошкільників.

Конструювання розвиває у дітей інтерес до будівництва, формує уявлення про процес зведення та готові споруди. Конструювати дошкільнята вчать на спеціальних заняттях, під час самостійної ігрової діяльності. Як рекомендує З. Ліштван, набуття цих навичок має передбачати поступове, логічно вмотивоване ускладнення вимог до дитини. Найпродуктивнішою є така послідовність:

- зведення споруди вихователем з показом дітям прийомів конструювання і поясненням дій;
- показ зразка споруди, зведеної вихователем, з наступним аналізом її складових частин;
- демонстрування окремих прийомів конструювання, якими діти мають оволодіти;
- показ зразка незакінченої споруди, яку діти повинні самостійно добудувати;
- повідомлення теми конструкції із зазначенням умов, яких діти повинні дотримуватися (конструювання за темою або заданими умовами);
- зведення дітьми споруд за їхніми задумами.

Використання педагогом конкретного прийому залежить від складності будови, способу з'єднання деталей, здібностей дітей. Наприклад, на заняттях в усіх вікових групах часто використовують зразок конструкції: в одному випадку вихователь демонструє зразок і процес спорудження будівлі, в іншому — тільки зразок, а дошкільники самостійно мають з'ясувати послідовність операцій. Педагог може запропонувати незакінчену будівлю, показати лише новий прийом зведення, а діти повинні спорудити її самостійно. Усе це збагачує досвід дошкільнят у конструюванні, розвиває їхні конструкційну творчість, увагу, точність сприймання, вміння аналізувати будівлю.

Спорудження за зразком готує дітей до конструювання на певну тему, за пропонованими вихователем умовами, коли об'єкт зводять у різних варіантах. Цей вид конструювання є складнішим для дітей, оскільки передбачає не копіювання зразка, а оперування образами, використання знань про способи дій, узагальнених уявлень про предмети.

Під час конструювання за власним задумом дитина вирішує всі завдання самостійно, виявляючи творчу ініціативу у створенні образу, використанні набутих навичок. За спостереженнями дослідників, вміння створювати задум конструкції розвивається в процесі уточнення просторових уявлень, детального розгляду будівельного матеріалу, фотознімків споруд, вибору будівельного матеріалу, обмірковування способів його використання.

Розвитку творчої конструкційної діяльності сприяє використання методу спорудження за моделями. Для цього дитині пропонують самостійно відтворити модель будівлі, в якій обриси складових її частин приховані (наприклад, споруджена вихователем будівля обклеєна папером). Це вимагає складної розумової діяльності (аналізу, комбінування геометричних фігур, переміщення одної стосовно іншої тощо).

Зміст самостійної будівельно-ігрової діяльності дітей залежить від їхніх вікових особливостей. Молодші дошкільники виявляють великий інтерес до форм та їх комбінацій, зображень одиничних предметів або невеликих споруд. На перших порах вони не переслідують певної сюжетної мети, не намагаються створити образ, виготовити задуманий предмет, а здебільшого діють за принципом “що вийде”. Згодом діти починають обмірковувати елементарні будівельні теми, пов'язані з сюжетно-рольовими іграми (побудувати будиночок для зайчика, гараж для машини, зробити ліжко для ляльки). Свої елементарні

конструкції молодші дошкільники розташовують у горизонтальній площині, намагаються повністю використати наявний матеріал. Споруджені ними будівлі часто виявляються малоподібними до того, що планувалося створити, а звівши будівлю, вони руйнують її і беруться за нову.

Значно ширшу тематику мають будівельно-конструкційні ігри дітей середнього і старшого дошкільного віку. Їхня сюжетна творчість спершу є асоціативною (збудувати, а потім назвати), а з часом стає більш усвідомленою, осмисленою. Конструкції, створені ними, досконаліші, складніші. Наприклад, спочатку дитина споруджує будинок без вікон і дверей, потім добудовує вікна і двері; спершу це може бути невеликий будиночок для ляльки, пізніше — більший для різних звірів. Згодом вона замінює його спорудою дитячого садка, школи, театру, по-різному прикрашаючи їх.

Самостійна будівельно-ігрова діяльність сприяє закріпленню набутих на заняттях умінь і навичок, вирішенню нових конструкційних завдань, що вимагають ініціативи та винахідливості. Якщо на заняттях діти оволодівають лише найтиповішими прийомами роботи, то у грі вони удосконалюють, перебудовують, доповнюють різними деталями одну й ту саму споруду протягом багатьох днів. Створені у грі конструкції можуть бути значно складнішими, ніж виготовлені на занятті. Під час гри найяскравіше виявляються індивідуальні особливості, інтереси, нахили, знання, уявлення дитини, вона самостійно обирає тему будови, придумує нові споруди, розв'язує конструкційні завдання.

Програма "Малюк" передбачає розвиток певних навичок у самостійній будівельно-ігровій діяльності дошкільнят.

1. Діти другої молодшої групи повинні вміти:

- зводити різноманітні будови для обслуговування і реалізації ігрових задумів;
- створювати будь-яке ігрове середовище з різноманітних будівельних матеріалів та предметів;
- на основі власного досвіду і потреб гри зводити будови за допомогою засвоєних способів конструювання, використовувати їх у сюжетно-рольовій грі.

2. Діти середньої групи мають вміти:

- при створенні будівель використовувати знання про навколишній світ, способи конструювання, споруджувати нові будівлі за зразком;
- творчо змінювати будівлі, створюючи нові на спільній основі, підкреслювати характерні ознаки конструкції відповідними деталями;
- обмірковувати задуми ігрових споруд, вирішувати розумові завдання: підбір матеріалу згідно із задумом, послідовність будівництва тощо.

У молодшій і середній групах під час ігор вихователь може запропонувати дітям застосовувати деталі, з яких вони зводили споруди на занятті, вчить їх акуратно користуватися будівельним матеріалом, після закінчення гри класти його на постійне місце. Чим молодші діти, тим частіше педагог бере безпосередню участь у грі: допомагає, підбадьорює, підтримує перспективні задуми, пропонує тему будови, показує раціональні способи роботи. Дошкільнята цього віку виявляють великий інтерес до споруджених вихователем сюжетних будівель, разом з ним обігрують їх.

Особливу увагу необхідно звернути у цьому віці на формування у дітей уміння гратися дружно, не пригнічуючи ініціативи одне одного. Вихователь допомагає дошкільнятам організуватися для спільної гри з будівлею ("побудували міст і почали перевозити машинами вантажі та пасажирів"), підказує цікаві сюжети, схвалює намагання дітей об'єднатися при зведенні споруд, допомагає їм у цьому.

На конструкційні інтереси впливає спілкування молодших дітей зі старшими. Малюків цікавлять будівлі старших, особливо якщо вони зрозумілі їм за змістом. Інтерес молодших стимулює фантазію старших дошкільників.

3. Діти старшої групи повинні вміти:

- спільно будувати, творчо розвивати сюжети ігор з будовами;
- створювати нові споруди за зразком, різні їх варіанти за умовами щодо розміру, форми, кольору, призначення, оздоблення;
- користуватися узагальненими уявленнями про можливості зведення і зміни різних конструкцій з конкретних матеріалів;
- збагачувати і розширювати предметно-ігрове середовище створеними власноруч і спільно з дорослими конструкціями, іграшками-саморобками, використовувати їх для реалізації ігрових задумів.

4. Діти підготовчої групи повинні:

- розвивати конструкційне мислення, творчу уяву, мовлення, відображати різноманітні об'єкти навколишньої дійсності, вільно і творчо використовувати способи конструювання з різноманітних природних і промислових матеріалів;
- задовольняти власні інтереси щодо самостійного створення будов, розширювати і поглиблювати ці інтереси в будівельних іграх за спільним задумом, уважно ставитися до пропозицій одне одного;
- будувати складні конструкції за зразком, умовою, створювати варіанти зі знайомих конструкцій;
- з елементів різних конструкторів за запропонованими схемами створювати статичні та рухомі споруди, збільшуючи чи зменшуючи їх розмір, конфігурацію;
- по-різному використовувати у грі створені конструкції.

У самостійних іграх дітей старшого дошкільного віку роль вихователя має бути малопомітною. Він не повинен змінювати їх змісту, нав'язувати нову тему, а лише може порадити, як визначити розмір будівлі, намітити цікаві об'єкти, точніше відтворити побачене, правильно розподілити обов'язки, як подолати певні труднощі, активізуючи ініціативу дітей.

Старші дошкільники уже виявляють здатність самостійно домовлятися про тему будови, розподіляти обов'язки, добирати необхідний матеріал та ін. Вихователь повинен дбати, щоб кожна дитина брала участь у зведенні споруд. Для цього доцільно використовувати комплексні сюжетні будови, в яких дошкільнятам доручають самостійне виконання певної операції. Після закінчення робіт діти спільно з вихователем з'ясовують, наскільки відповідає споруда задуму, обговорюють внесок кожного у результат.

Процес зведення будівель в іграх сприяє активному пізнанню дітьми навколишнього світу, що актуалізує важливість успішного розвитку їхніх конструкційних здібностей. З цією метою необхідно збагачувати сприймання дошкільників цілеспрямованим спостереженням процесів будівництва, готових споруд, використовуючи при цьому словесні, зображувальні (фотографії, схематичні малюнки) засоби.

Під час самостійних будівельних ігор діти нерідко потребують іграшок, яких немає в групі. За таких обставин не обходиться без власноручного виготовлення іграшок-саморобок, що має неабияке значення для розвитку конструкційного інтересу, реалізації ігрових задумів.

Будівельно-конструкційні ігри розвивають розумові здібності: вміння цілеспрямовано розглядати предмети і споруди, уявно ділити їх на частини, порівнювати, бачити спільне і відмінне, робити висновки й узагальнення, виокремлювати основні елементи конструкції, від яких залежить розміщення інших. У цьому процесі в дошкільнят виробляється вміння користуватися сенсорними еталонами (системами геометричних форм і тіл, просторових відношень, кольорів тощо). Їхні дії стають усвідомленими, вони починають самостійно оволодівати узагальненими способами зведення подібних споруд у змінених умовах. Такі умови можуть бути задані вихователем (побудувати міст, під яким проплив би теплохід) або продиктовані грою. Ігри з будівельним матеріалом розвивають у дітей довільність психічних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, уяви, спостережливості), формують інтерес до техніки.

Ігри, основою яких є зведення конструкцій, мають багато спільного з трудовою діяльністю, сприяють формуванню у дошкільників уміння ставити мету, планувати послідовність операцій, добирати необхідний матеріал, оцінювати результати роботи (своїї та інших), творчо здійснювати задум гри. Беручи в них участь, діти пояснюють свої дії, обговорюють задуми, мотивують пропозиції, домовляються про спільну діяльність, що сприяє збагаченню їхнього словникового запасу новими поняттями, термінами. Систематична участь у будівельно-конструкційних іграх збагачує досвід дитини, виховує такі її моральні й вольові якості, як працелюбство, самостійність, організованість, відповідальність, ініціатива, товариськість, уміння доводити справу до кінця, долати труднощі, уважно слухати пояснення вихователя тощо.

Ігри з будівельним матеріалом приносять дітям емоційну насолоду, почуття радості від вирішення різноманітних конструкційних завдань, зміцнюють віру в свої сили, виховують почуття власної гідності. Завдяки постійному вправлянню їхні рухи стають точними, швидкими, спритними, легко піддаються зоровому контролю, поліпшується узгоджена робота м'язів. Ознайомлення з будівлями і спорудами, архітектурними пам'ятками розвиває у дошкільників смак, інтерес до архітектури.

Будівельно-конструкційні ігри більше, ніж інші види ігор, наближені до творчої продуктивної діяльності дорослих. За твердженням психолога Олексія Леонтьєва, вони є рубіжними у переході від ігрової до продуктивної конструкційної діяльності. Їх розвиток не повинен обмежуватися створенням матеріальних умов для гри, наявністю матеріалів тощо. Педагог має подбати про динаміку творчого начала у грі, сприяти розвитку спеціальних ігрових умінь, збагаченню уявлень і вражень, які діти зможуть відтворити у ній.

Роль вихователя у розвитку ігрової діяльності дітей

Педагогічне керівництво іграми дітей передбачає необхідність урахувати основні вікові та індивідуальні особливості їхнього розвитку, а також розвитку їхньої ігрової діяльності в усі вікові періоди. Як стверджують психологи, без знань внутрішніх законів розвитку гри як діяльності намагання управляти нею можуть зруйнувати її.

Для успішного керівництва іграми дітей вихователь повинен володіти різноманітними вміннями, найважливішими серед яких є:

1) аналітичні — вміння аналізувати і діагностувати рівень розвитку ігрової діяльності групи загалом і кожної дитини зокрема. Для цього вихователь має постійно спостерігати за іграми дошкільників у своїй групі;

2) проектувальні (конструкційні) — вміння проектувати рівень розвитку ігрової діяльності дітей у передбачуваній часовій перспективі;

3) організаторські та комунікативні — вміння організовувати дітей, щиро цікавитися їхньою грою, за необхідності включатись у неї у головних або другорядних ролях, впливати на перебіг гри пропозицією, порадою, запитанням тощо.

Ігрова діяльність дітей у кожному віковому періоді має свої особливості, що передбачає використання специфічних форм і методів педагогічного керівництва нею. Водночас воно повинно відповідати таким загальним особливостям:

1) планомірне педагогічно активне формування практичного досвіду дитини. Сутність його полягає в тому, щоб у процесі гри дошкільники на основі своїх вражень засвоювали зміст дій людей, призначення предметів, ставали активними учасниками пізнання дійсності;

2) виокремлення під час організації навчальних ігор (ігор-занять, ігор-інсценувань, демонстрації зразка ігрових дій, ігор-драматизацій) головного. У цьому процесі дитина вчиться переводити свій реальний життєвий досвід в ігровий умовний план, ставити перед собою ігрові завдання і вирішувати їх;

3) своєчасне оновлення ігрового середовища, підбір іграшок та ігрового матеріалу, зміст якого покликаний відтворити в пам'яті дитини недавні враження, спрямувати її на самостійне вирішення ігрового завдання, спонукати до різних способів відтворення дійсності;

4) організація спілкування з дітьми, спрямованого на формування прогресивних для кожного вікового періоду ігрових способів дій. Створюючи проблемні ситуації, вихователь має використовувати непрямі прийоми (порада, запитання, підказка тощо) для впливу на задум гри, розвиток сюжету, ускладнення способів відображення дійсності. За необхідності він включається у гру як рівноправний партнер, видозмінюючи ігрове середовище, коригуючи рольові стосунки.

Для збагачення ігрової діяльності дітей молодшого дошкільного віку вихователь повинен сприяти сталості задуму гри, розвитку його у певний сюжет, має вчити дошкільнят гратися поруч, а згодом і разом. Одним із основних прийомів педагогічного впливу є його рольова участь в іграх, що надає діям дітей цілеспрямованості і змістовності, сприяє їх об'єднанню для спільної гри, збагачує ігрові задуми, дії. Його запитання, звернені до дітей як до персонажів, сприяють становленню сюжетно-рольової гри, оскільки вони зі збагаченням гри різноманітними діями, виникненням сюжету починають словами позначати свої ролі.

Якщо діяльність дитини перебуває на рівні предметних ігор, необхідно подбати про спеціальне навчання їх ігровим діям, елементам ігрової поведінки. Для цього використовують такі педагогічні прийоми, як пропозиція вихователем готового сюжету різної складності, демонстрація зразка ігрової дії, використання у грі разом з іграшками предметів-замінників. Активність дітей розвивають яскраві іграшки, що імітують знайомі їм реальні предмети. Предметні іграшки повинні відповідати за величиною (наприклад, набір лялькових меблів і ляльок) розміру руки дошкільника, його зросту.

У роботі з дітьми середнього дошкільного віку вихователь має орієнтуватися на збагачення змісту їхніх ігор, формування різних способів рольової поведінки, вміння підтримувати дружні стосунки. Включаючись у спільну гру дітей або інсценуючи певний ігровий сюжет, вихователь сприяє формуванню вміння співвідносити назву ролі з відповідними їй діями й атрибутами, виокремлювати паралельні та взаємодоповнювальні ролі, різні типи стосунків між рольовими позиціями (управління, підкорення, рівноправності). Використання ним різноманітних прийомів (запитання, поради, бесіди про зміст гри, розподіл ролей у ній тощо) забезпечує формування у дітей уміння організовувати спільні ігри.

У середньому дошкільному віці взаємини дітей концентруються навколо ролі й дотримання правил, до яких вона зобов'язує. Важливо, щоб ці правила орієнтували на утвердження високоморальних людських стосунків і почуттів.

Ігрова діяльність дітей старшого дошкільного віку має бути спрямована на формування їхніх умінь спільно вибудовувати і розвивати сюжет, розуміти партнерів по грі та узгоджувати свої дії з їхніми. Із цією метою вихователь може використовувати:

- спільний почерговий переказ казки або оповідання. Педагог у певний момент змінює розповідача, за необхідності нагадує подальший розвиток подій;
- спільне придумування казки або оповідання, які пізніше використовують як ігрові сюжети. Важливо, щоб залучені до реалізації цього завдання симпатизували одне одному, мали приблизно однаковий рівень ігрової діяльності;
- спільне розігрування сюжету казки або оповідання після того, як діти запам'ятали його. Це є необхідною умовою збагачення їхнього досвіду елементарної рольової поведінки. Добре знаючи дітей, вихователь вчить їх по-різному комбінувати (фантазувати, уявляти тощо) елементи ігрового сюжету.

Формування здатності розвивати різноманітні сюжети може відбуватися і в неігрових ситуаціях. Щодо цього ефективними, на думку багатьох учених, є запропоновані італійським письменником, автором книги "Грамматика фантазії" Джанні Родарі (1920—1980) такі прийоми:

- введення в казку, оповідання нового персонажа, нової ситуації;
- формування запитань у процесі бесід вихователя з дітьми;
- реалізація "бінома фантазії" (підбір двох персонажів, протилежних один одному, взятих з різних казок, смислових контекстів; діти повинні зблизити їх, об'єднати в новому оповіданні);
- умисна зміна ситуації, в якій діє конкретний персонаж.

Педагогічна цінність гри значною мірою залежить від ефективності вирішення у ній ігрового завдання. Кінець гри, казки обов'язково має бути емоційним. Водночас діти повинні розрізняти свої обов'язки у грі і в буденному житті, вчитися переключатися із гри на реальні справи. Головне, щоб з кожним днем вони ставали самостійнішими, ініціативнішими, розширювали своє бачення світу і себе в ньому.

4.4. Дидактичні ігри

У системі навчання і виховання дошкільників активно використовуються дидактичні (навчальні) ігри, які розвивають спостережливість, уяву, пам'ять, мислення, мовлення, сенсорні орієнтації дітей у розмірах, формах, кольорах, максимально задіюють інтелектуальний потенціал у пізнанні світу і себе.

Особливості дидактичної гри

Якщо творчі ігри забезпечують максимальні можливості для вияву уяви, нестандартного мислення, ініціативи дітей, то педагогічна мета дидактичних полягає в сенсорному вихованні, мовленнєвому розвитку, ознайомленні дошкільників з навколишнім світом, формуванні у них елементарних математичних уявлень тощо.

Дидактична гра — гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок.

Дидактичні ігри, ігрові заняття і прийоми підвищують ефективність сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості.

Використовують дидактичні ігри у навчанні та вихованні дітей усіх вікових груп за необхідності актуалізувати їхній досвід, повторити, уточнити, закріпити набуті знання і уявлення про природні явища, працю і побут людини. Вдаються до них і після спостережень, екскурсій, бесід та інших занять. Нерідко ігри з дидактичними матеріалами є основним засобом навчання і виховання, за допомогою яких вихователь готує дитину правильно сприймати об'єкти і явища навколишнього світу.

Як ігровий метод навчання дидактична гра постає у двох видах:

- 1) власне дидактична гра. Ґрунтується на автодидактизмі (самонавчанні) та самоорганізації дітей;
- 2) гра-заняття (гра-вправа). Провідна роль у ній належить вихователю, який є її організатором. Під час гри-заняття діти засвоюють доступні знання, у них виробляються необхідні вміння, удосконалюються психічні

процеси (сприймання, уява, мислення, мовлення). Ефективне опанування знань і вмінь відбувається в практичній діяльності за активізації мимовільної уваги і запам'ятовування.

У дидактичній грі як формі навчання взаємодіють навчальна (пізнавальна) та ігрова (цікава) сторони. Відповідно до цього вихователь одночасно навчає дітей і бере участь у їхній грі, а діти граючись навчаються. Здатність дидактичної гри навчати і розвивати дитину через ігровий задум, дії і правила О. Усова визначає як автодидактизм.

Пізнавальний зміст навчання виявляється в його дидактичних завданнях, які педагог ставить перед дошкільниками не прямо, як на занятті, а пов'язує їх з ігровими завданнями та ігровою дією. Дидактична мета, прихована в ігровому завданні, стає непомітною для дитини, засвоєння пізнавального змісту відбувається не навмисне, а під час цікавих ігрових дій (приховування і пошуку, загадування і відгадування, елементів змагання у досягненні ігрового результату тощо).

Основним стимулом, мотивом виконання дидактичного завдання є не пряма вказівка вихователя чи бажання дітей чогось навчитися, а природне прагнення до гри, бажання досягти ігрової мети, виграти. Саме це спонукає дошкільників до розумової активності, якої вимагають умови і правила гри (краще сприймати об'єкти і явища навколишнього світу, уважніше вслуховуватися, швидше орієнтуватися на потрібну властивість, підбирати і групувати предмети та ін.). Так у старшому дошкільному віці на основі ігрових інтересів виникають і розвиваються інтелектуальні.

Дидактична гра як самостійна ігрова діяльність можлива лише за доступності дидактичних завдань для сприйняття дітьми, наявності у них інтересу до гри, засвоєння ними правил та ігрових дій, які, у свою чергу, залежать від рівня ігрового досвіду. Такими є передумови використання дошкільниками набутих знань про предмети і явища навколишнього світу.

Для того щоб дидактичні ігри стимулювали різнобічну діяльність і задовольняли інтереси дітей, вихователь повинен добирати їх відповідно до програми дитячого садка для кожної вікової групи, враховуючи пізнавальний зміст, ступінь складності ігрових завдань і дій. Творче ставлення педагога до справи є передумовою постійного і поступового ускладнення, розширення варіативності ігор. Якщо у дітей згасає інтерес до гри, вихователь ініціює спільне придумування нових ігрових завдань, ускладнення правил, включення до пізнавальної діяльності різних аналізаторів і способів дій, активізацію всіх учасників гри.

Постійний розвиток самостійних дидактичних ігор неможливий без наявності достатньої кількості ігрового матеріалу. В кожній групі мають бути різних розмірів ляльки з комплектами одягу, посуд, меблі, транспорт, м'які іграшки (тварини, птахи, комахи), настільно-друковані ігри (лото, доміно, шашки, шахи), дидактичні іграшки (матрьошки, кубики, пірамідки та ін.), набори з природного матеріалу, картинки про природу, життя сім'ї, діяльність людей, предмети домашнього вжитку тощо.

Дидактична гра збагачує чуттєвий досвід дитини, забезпечує розвиток сприймання. Наприклад, розбираючи і збираючи пірамідку, підбираючи парні картинки, малюк вчиться розрізняти і називати ознаки (розмір, форму, колір та ін.) предметів. Розвиток сенсорних здібностей у дидактичній грі відбувається разом із розвитком логічного мислення і вміння виражати думки словами, адже для розв'язання ігрового завдання дитині доводиться знаходити характерні ознаки предметів і явищ, порівнювати, групувати, класифікувати їх, робити висновки, узагальнення. Виконання цікавих ігрових дій і правил сприяє розвитку спостережливості, довільної уваги, швидкого і тривкого запам'ятовування.

Розв'язання дидактичного завдання формує також і волю. Добросовісне виконання правил вимагає витримки, дисциплінованості, привчає до чесності, справедливості, впливає на розвиток довільної поведінки, організованості. Зміст і правила дидактичних ігор допомагають формуванню у дітей моральних уявлень і понять (про бережне ставлення до предметів як продуктів праці дорослих, про норми поведінки, стосунки з однолітками і дорослими тощо).

Ігри з дидактичними іграшками, природним матеріалом, картинками сприяють естетичному розвитку, оскільки, навчившись розрізняти кольори і форми, дитина починає помічати, оцінювати їх. Цікава дидактична гра викликає позитивні емоції, поліпшує самопочуття. В ній зміцнюються м'язи рук, що сприяє підготовці дітей до письма, образотворчої діяльності тощо.

Особливості дидактичних ігор та їх впливу на розвиток Дитини свого часу досліджували Є. Тихеева (ігри з дидактичною лялькою, іншими іграшками, з предметами побуту, природним матеріалом, ігри для мовленнєвого розвитку), Ф. Блехер (ігри для математичного розвитку), Л. Венгер (дидактичні ігри і вправи для сенсорного розвитку), А. Бондаренко (роль словесних дидактичних ігор у розвитку самостійності й активності мислення дитини).

Отже, як і всі інші види ігор, дидактичні ігри стимулюють загальний особистісний розвиток дошкільників. Поєднання в них готового навчального змісту з ігровим задумом і діями вимагає від вихователя майстерного педагогічного керівництва ними.

Структура дидактичної гри

Дидактична гра має сталу структуру, що відрізняє її від інших видів ігрової діяльності. Основними елементами, які одночасно надають їй форми навчання і гри, є дидактичні та ігрові завдання, правила, ігрові дії, результат.

Дидактичні та ігрові завдання. Кожна дидактична гра має специфічне дидактичне (навчальне) завдання, що відрізняє її від іншої. Ці завдання обумовлені передбаченим програмою навчальним і виховним впливом педагога на дітей і можуть бути різноманітними (наприклад, з розвитку мовленнєвого спілкування — розвиток мовленнєвого апарату, зв'язного мовлення, закріплення звуковимови, уточнення і розширення словникового запасу при ознайомленні з живою і неживою природою тощо). Наявність дидактичного завдання (або кількох) підкреслює спрямованість навчального змісту гри на пізнавальну діяльність дітей.

Виконуючи під час гри ігрове завдання, діти виявляють активність, бажання і потребу розв'язати його. Як і дидактичні, ігрові завдання можуть бути найрізноманітнішими. Наприклад, під час гри в лото завдання полягає в тому, щоб першому закрити всі клітинки великої картки; у грі з пірамідкою — зібрати її так, щоб ребро утворювало рівну лінію; у грі “Чарівний мішечок” дитина повинна навпомацки визначити предмети і назвати їх. Дидактичні та ігрові завдання відображають взаємозв'язок навчання і гри.

Правила гри. Правила кожної дидактичної гри обумовлені її змістом та ігровим задумом, вони визначають характер і способи ігрових дій дитини, організують і спрямовують її стосунки з іншими дітьми, спонукають дошкільника керувати своєю поведінкою, оскільки йому часто доводиться діяти всупереч безпосередньому імпульсу.

Дотримання правил вимагає від дитини вольових зусиль, уміння взаємодіяти з іншими, переборювати негативні емоції у зв'язку з невдачами тощо. У дидактичній грі правила є критерієм правильності ігрових дій, їх оцінки. Вони по-різному впливають на поведінку дошкільників: одні діти беззаперечно приймають ігрові правила і стежать за їх виконанням іншими учасниками; інші підкоряються правилам лише у провідних ролях, а у звичайних — порушують їх, намагаючись виграти; ще інші за недотримання правил іншими учасниками мовчки підтримують їх. Тому підвищення дієвості ігрових правил в організації і спрямуванні поведінки дітей є важливим педагогічним завданням.

Ігрові дії. Основою, сюжетною канвою дидактичної гри є ігрові дії, завдяки яким діти реалізують свої ігрові задуми. Без підпорядкованих певним правилам дій неможлива гра.

Увага дитини в грі спрямована на розгортання ігрової дії, а захопленість ігровою ситуацією є передумовою мимовільного розв'язання дидактичного завдання. Завдяки ігровим діям і правилам дидактичні ігри, що використовуються на заняттях, роблять навчання цікавішим, сприяють розвитку довольної уваги, формуванню передумов для глибокого оволодіння змістом передбаченого програмою матеріалу.

Ігрові дії малюків полягають у перестановці, збиранні предметів, їх порівнянні, доборі за кольором, розміром, імітуванні рухів, голосів тощо. Ігрові дії дітей середнього і старшого дошкільного віку виражають значно складніші стосунки між ними. Вони можуть полягати у виконанні конкретної ролі у конкретній ситуації, загадуванні і відгадуванні, своєрідному змаганні (хто скоріше закрие порожні клітинки великої картки маленькими тощо).

Захоплюючими є ігрові дії в народних іграх, завдяки яким, як стверджував К. Ушинський, дитина вчиться мислити, набуває важливі знання. У кожній народній грі розум дошкільника працює жваво й енергійно, почуття напружені, дії організовані. Їх зміст насичений яскравими образами, внаслідок чого дитина не просто їх наслідує, а живе у певній ігровій ситуації.

Результат гри. Результатом дидактичної гри є її фінал. Відгадування загадок, виконання доручень, ігрових завдань, вияв кмітливості є результатом гри і сприймається дитиною як досягнення. Виявляється він і в задоволенні учасників гри від участі в ній. Для вихователя результатом гри є рівень засвоєння дітьми знань, їхній успіх у розумовій діяльності, налагодженні гармонійних взаємин.

Ігровий задум, ігрові дії та правила тісно пов'язані між собою: задум визначає характер ігрових дій, а дотримання правил допомагає в їх здійсненні та розв'язанні ігрового завдання. Відсутність, ігнорування хоча б одного з цих елементів унеможливує гру.

Види дидактичних ігор

Класифікація дидактичних ігор дає змогу простежити їх сутнісні особливості, використання яких забезпечує відповідний навчально-виховний ефект.

У дошкільній педагогіці дидактичні ігри розрізняють за навчальним змістом, ігровими діями і правилами, організацією і стосунками дітей, роллю вихователя тощо. Ці класифікації співвідносяться зі змістом навчання і виховання: ігри для сенсорного виховання, ігри, спрямовані на ознайомлення дітей з об'єктами і явищами навколишньої дійсності, на формування елементарних математичних уявлень, на мовленнєвий розвиток та ін.

Поширеною є класифікація дидактичних ігор за характером матеріалу, згідно з якою виокремлюють:

1. Ігри з предметами. У таких іграх використовують дидактичні іграшки (мозаїку, кубики), реальні предмети, різноманітний природний матеріал (листя, плоди, насіння). Поширені вони в народній педагогіці, яка, враховуючи потребу дитини у пізнанні предметів, створила сюжетні (ляльки, предмети побуту, овочі тощо) і безсюжетні (кулі, циліндри, пірамідки та ін.) дидактичні матеріали. Використання сюжетних дидактичних іграшок має багато спільного із сюжетно-рольовими іграми. Безсюжетні іграшки використовують для закріплення знань про властивості та якості предметів (розмір, кількість, колір, форму). У народних дидактичних іграшках закладено принцип самоконтролю. Це означає, що матрешка, пірамідка, грибок не закриваються, якщо їх частини підібрані неправильно. У процесі ігрових дій (роз'єднання, з'єднання, зняття, нанизання та ін.) за певними правилами дитина освоює спосіб розв'язання дидактичного завдання.

Під час ігор із предметами та іграшками діти ознайомлюються з їх властивостями та ознаками, порівнюють, класифікують їх. Поступово їхня ігрова діяльність ускладнюється, вони починають вирізняти, об'єднувати предмети за однією ознакою (кольором, формою, призначенням), що сприяє розвитку логічного мислення. Дітей усе більше ваблять завдання, що вимагають усвідомленого запам'ятовування кількості та розташування предметів, зобов'язують до пошуку відсутньої іграшки тощо. У цьому процесі дошкільники збагачують знання про матеріал, з якого виготовляють іграшки, про необхідні людям у різних видах діяльності предмети. Ігри з природним матеріалом організують під час прогулянок. Вони сприяють закріпленню знань про природу, формуванню і розвитку мислительних процесів (аналізу, синтезу, класифікації), вихованню бережливого ставлення до природи.

2. Настільно-друковані ігри. Вони передбачають дії не з предметами, а з їх зображеннями. Найчастіше вони зорієнтовані на розв'язання таких ігрових завдань: добір картинок за схожістю (деякі види лото, парні картинки), карток-картинок під час чергового ходу (доміно), складання цілого з частин (розрізні картинки, кубики) тощо. Завдяки таким діям діти уточнюють свої уявлення, систематизують знання про навколишній світ, розвивають розумові процеси та операції, просторові орієнтації, кмітливість, увагу, формують організаторські вміння.

3. Словесні ігри. Вони є найскладнішими, оскільки змушують дітей оперувати уявленнями, мислити про речі, з якими на той час вони не діють, використовувати набуті знання у нових ситуаціях і зв'язках. У молодшому дошкільному віці ці ігри спрямовані на розвиток мовлення, уточнення і закріплення словникового запасу, формування вміння рахувати, орієнтуватися у просторі. У старшому дошкільному віці словесні ігри розвивають самостійність мислення, активізують розумову діяльність дітей. Як правило, дошкільникам доводиться описувати предмети, відгадувати їх за описом, за ознаками схожості та відмінності, групувати за властивостями, знаходити алогізми в судженнях, вигадувати власні розповіді.

Класифікація ігор за матеріалом наголошує на їх спрямованості на навчання, пізнавальну діяльність, але вона лише поверхово розкриває основи дидактичної гри: особливості ігрової діяльності дітей, ігрових завдань, ігрових дій і правил, організацію життя дітей, керівництво вихователя. Цій меті підпорядкована класифікація дидактичних ігор, запропонована О. Сорокіною, за якою виокремлюють:

1) ігри-подорожі. Відображають реальні факти і події через незвичайне: просте — через загадкове, складне — через переборне, необхідне — через цікаве. Вони покликані посилити враження, надати пізнавального змісту, казкової незвичайності, звернути увагу дітей на те, що існує поряд, але вони цього не помічають. Це може бути подорож у намічене місце, подолання простору і часу, подорож думки, уяви тощо;

2) ігри-доручення. Ігрове завдання та ігрові дії в них ґрунтуються на пропозиції що-небудь зробити: "Збери у кошик усі іграшки червоного кольору", "Дістань із мішечка предмети круглої форми" та ін.;

3) ігри-припущення. Їх ігрове завдання виражене в назвах: “Що було б...?”, “Що б я зробив, якби...?” та ін. Вони спонукають дітей до осмислення наступної дії, що потребує вміння зіставляти знання з обставинами або запропонованими умовами, встановлювати причинні зв'язки, активної роботи уяви;

4) ігри-загадки. Розвивають здатність до аналізу, узагальнення, формують уміння розмірковувати, робити висновки;

5) ігри-бесіди. Основою їх є спілкування вихователя з дітьми, дітей між собою, яке постає як ігрове навчання та ігрова діяльність. Цінність таких ігор полягає в активізації емоційно-розумових процесів (єдності слова, дії, думки, уяви дітей), у вихованні вміння слухати і чути питання вихователя, питання і відповіді дітей, уміння зосереджувати увагу на змісті розмови, висловлювати судження.

Відповідно до характеру ігрових дій дидактичні ігри поділяють на (В. Аванесова):

— ігри-доручення. Ґрунтуються на інтересі дітей до дій з іграшками і предметами: підбирати, складати, роз'єднувати, з'єднувати, нанизувати тощо;

— ігри з відшукуванням предметів. Їх особливістю є несподівана поява і зникнення предметів;

— ігри з відгадуванням загадок. Вибудовуються вони на з'ясуванні невідомого: “Впізнай”, “Відгадай”, “Що змінилось?”;

— сюжетно-рольові дидактичні ігри. Ігрові дії, передбачені у них, полягають у відображенні різних життєвих ситуацій, у виконанні ролей (покупця, продавця, вовка, гусей та ін.);

— ігри у фанти або в заборонений “штрафний” предмет (картинку). Вони пов'язані з цікавими для дітей ігровими моментами: скинути картку, утриматися, не сказати забороненого слова тощо.

Функціонально всі види дидактичних ігор зорієнтовані на те, щоб навчати і розвивати дітей через ігровий задум. Ця їх автодидактична властивість зумовлює особливості роботи педагога щодо використання ігрових прийомів у розвитку дитини.

Педагогічне керівництво дидактичними іграми

Організація і керівництво дидактичними іграми передбачають роботу вихователя щодо підготовки до гри, проведення її, аналізу гри та її результатів.

Ґотуючись до проведення дидактичної гри, вихователь повинен підібрати її відповідно до програмних вимог виховання і навчання дітей певної вікової групи; визначити оптимальний час її проведення; підготувати необхідний дидактичний матеріал; вивчити й осмислити гру; продумати методи і прийоми керівництва нею; збагатити дітей знаннями й уявленнями, необхідними для розв'язання ігрового завдання.

Ознайомленню дітей зі змістом дидактичної гри сприяють демонстрування предметів, картинок, короткі бесіди, під час яких уточнюються їхні знання й уявлення. Розкриваючи хід і правила гри, вихователь повинен налаштувати дітей на дотримання її правил, спільно з ними з'ясувати найраціональніші способи досягнення передбачуваного результату. Безпосередня його участь залежить від віку, рівня підготовки дітей, складності дидактичного завдання, ігрових правил. Головне при цьому для педагога — спрямувати дії гравців порадою, запитанням, нагадуванням.

Вихователю найчастіше доводиться пояснювати ігрові правила, показувати способи дій дітям раннього і молодшого дошкільного віку. У повторних іграх він контролює виконання правил кожною дитиною. Із засвоєнням змісту і правил гри дошкільнята починають діяти самостійно, а педагог спостерігає і втручається лише для подолання труднощів, які можуть виникнути.

При ознайомленні з новою дидактичною грою дітей середнього і старшого дошкільного віку вихователь враховує їхній досвід, актуальні для них навчально-виховні завдання. Здебільшого він пояснює кілька суттєвих правил, а решту правил і окремих ігрових дій уточнює під час гри. Дітей підготовчої групи педагог знайомить зі змістом до початку гри, разом з ними аналізує ігрові правила і роз'яснює їх значення.

Під час підведення підсумків гри важливо, щоб вихователь правильно і справедливо оцінив дотримання дітьми встановлених правил. Об'єктивна, обов'язково доброзичлива оцінка є необхідною умовою ефективності дидактичних ігор як методу формування пізнавальної, рухової, комунікативної активності дошкільника, виховання моральної поведінки.

Аналіз гри передбачає з'ясування ефективності її підготовки і проведення, індивідуальних особливостей дітей, збагачення майбутніх ігрових задумів новим матеріалом.

Цілком доречною й ефективною є самостійна участь Дошкільників у дидактичних іграх. Важливо тільки, щоб їх завдання і правила були доступними для дітей. Спочатку їх доцільно залучати до простих ігор. Здебільшого такі ігри мають прості правила, у них може брати участь будь-яка кількість дітей, легко можуть

включитися всі бажаючі. Під час ознайомлення з грою вихователь повинен розглянути всі ігрові елементи, уточнити назви предметів, правила, порядок гри. Пропонуючи нову гру (того самого типу, але іншого змісту), слід спиратися на набуті знання і вміння дітей. Це скорочує час ознайомлення з грою, сприяє засвоєнню правил, привчає до раціональних способів вивчення нової гри. Поступово діти запам'ятовуватимуть і усвідомлюватимуть умови освоєння будь-якої нової гри. Такими умовами є знання її змісту і обладнання, ігрових завдань і дій, правил, порядку дій гравців.

Керівництво вихователя самостійними дидактичними іграми залежить від освоєння дітьми їх правил, знання й усвідомлення завдань. Педагог повинен продумано добирати ігри, враховуючи зміст виховної роботи в групі на конкретний період, інтерес дошкільників до ігор, їхнє особисте прагнення до взаємодії, створювати ігровий настрій, замінювати окремі ігри новими, урізноманітнювати ігрові дії тощо. Водночас слід уникати прямого навчання і керівництва ігровою діяльністю дітей.

Запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте структуру дидактичної гри. Чому дидактичні ігри використовують у різних формах навчання і виховання дітей дошкільного віку?
2. Підготуйте необхідні матеріали і запропонуйте нову модифікацію відомої дидактичної гри.
3. Проаналізуйте особливості використання дидактичних ігор у навчально-виховній роботі в різних вікових групах.
4. Запропонуйте власну класифікацію дидактичних ігор дошкільників. Обґрунтуйте її критерії.
5. Якими особистісними якостями повинен володіти педагог, щоб його участь в ігровій діяльності дітей сприяла розвитку їхньої творчості, ініціативи, самодостатності?

Література

- Антонович Є. А. та ін. Декоративно-прикладне мистецтво. — Львів, 1992.
- Артемова Л. В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников. — М., 1992.
- Артемова Л. В. Театр і гра. — К., 2002.
- Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду. — М., 1991.
- Воспитание детей в игре / Сост. А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. — М., 1983.
- Гаспарова Е. М. Режиссерские игры // Игра дошкольника. — М., 1989.
- Давидчук А. Н. Конструктивное творчество дошкольников. — М., 1973.
- Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / Под ред. Л. А. Венгера. — М., 1978.
- Дошкільна педагогічна психологія / За ред. Д. Ф. Ніколенка. — К., 1987.
- Дошкольная педагогика: В 2 ч. / Под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Само-руковой. — Ч. 2. — М., 1988.
- Жуковская Р. И. Игра и ее педагогическое значение. — М., 1975.
- Зворыгина Е. В. Первые сюжетные игры малышей. — М., 1988.
- Игра дошкольника / Под ред. С. Л. Новоселовой. — М., 1989.
- Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Сост. Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко. — М., 1989.
- Карпова С. Н., Лысюк Л. Г. Игра и нравственное развитие дошкольников. — М., 1986.
- Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. — М., 2002.
- Косаковская Е. А. Игрушка в жизни ребенка. — М., 1980.
- Лиштван З. В. Игры и занятия со строительным материалом в детском саду. — М., 1971.
- Малютко: Програма виховання дітей дошкільного віку. — К., 1991. (Розділ "Гра").
- Менджерлицкая Д. В. Воспитателю о детской игре. — М., 1982.
- Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Как играть с ребенком. — М., 1990.
- Михайлова З. А. Игровые занимательные задачи для дошкольников. — М., 1990.
- Найден О. С. Українська народна іграшка: Історія. Семантика. Образна своєрідність. Функціональні особливості. — К., 1999.
- Нечаева В. Г., Корзакова Е. И. Строительные игры в детском саду. — М., 1966.
- Никитин Б. Л. Ступеньки творчества, или Развивающие игры. — М., 1989.
- Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. — М., 1966.

Руководство играми детей в дошкольных учреждениях / Под ред. М. А. Васильевой. — М., 1986.
Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду. — М., 1982.
Стельмахович М. Г. Народне дитинознавство. — К., 1991.
Усова А. П. Роль игры в детском саду / Под ред. А. В. Запорожца. — М., 1976.
Фіголь Д. І. Українська народна дитяча іграшка. — К., 1956.
Флерина Е. А. Игра и игрушка. — М., 1973.
Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н. А. Ветлугиной. — М., 1972. — С. 87—99.
Эльконин Д. Б. Психология игры. — М., 1978.
Янківська О. П. Дидактичні ігри в дитячому садку. — К., 1985.

5. Навчання дітей дошкільного віку

Навчання має своєю метою засвоєння новими поколіннями соціального досвіду, яке відбувається під час спілкування дорослих і дітей у різних видах їхньої взаємодії, а також цілеспрямованої, організованої, планомірної, систематичної діяльності педагога і дітей у навчальних закладах, спрямованої на передавання та засвоєння наукових знань і вмінь.

5.1. Загальні основи дошкільної дидактики

Реформи освітньої системи, як правило, починають з її середньої ланки — шкільного навчання. Однак вони не можуть бути успішними без урахування того, що важливі складові навчальної діяльності закладаються в дошкільному дитинстві.

Особливості навчання дітей дошкільного віку

Людина пізнає світ у різних видах діяльності, однак особливо цілеспрямованими є її пізнавальні старання у процесі навчання, яке справедливо вважається найважливішим і найнадійнішим способом здобуття знань.

Навчання — спільна діяльність педагога і дитини, зорієнтована на засвоєння знань, умінь і навичок, способів пізнавальної діяльності.

У навчанні взаємодіють діяльність педагога, спрямована на відбір змісту і форм передавання знань, умінь і навичок (навчання) і діяльність дитини щодо усвідомлення, засвоєння і використання знань (учіння).

Сутність навчання, його особливості досліджує дидактика — наука про навчання, його закони і закономірності, принципи і зміст, методи і форми організації. З її погляду найважливішими є такі функції навчання:

- освітня (реалізується завдяки відбору, передаванню і засвоєнню дітьми певної системи знань, умінь і навичок);
- розвивальна (зорієнтована на розумовий розвиток дитини, постійне вдосконалення її розумових здібностей, пізнавальної діяльності);
- виховна (виявляється у змісті знань, які стають основою світогляду, рис особистості).

Дидактика визначає також принципи — головні правила і вимоги до процесу навчання:

- спрямованість навчального процесу на розв'язання взаємопов'язаних завдань навчання, виховання і розвитку;
- науковість процесу навчання;
- систематичність і послідовність процесу навчання;
- принципи, що стосуються діяльності вчителя і методики викладання (доступність, дохідливість викладання);
- наочність у навчальному процесі;
- активність і свідомість навчання;
- міцність засвоєння знань, формування вмінь і навичок.

Процес навчання має суперечливий характер. Його не можна зводити до заучування готових знань, воно не може бути механічним процесом їх "передавання — присвоєння". Загалом, навчальному процесу

властиві суперечності між вимогами навчання, які постійно зростають, і можливостями учнів (рівнем їхніх знань, розвитку, способами діяльності); між особистим життєвим досвідом учня і науковими знаннями, які йому належить засвоїти; між попереднім рівнем знань і новими знаннями; між знаннями й умінням їх використовувати; між вимогами і ставленням учнів до навчання; між складними пізнавальними завданнями і наявними, недостатніми для їх вирішення знаннями.

Проблеми дидактики одержали свій розвиток у теоріях розвивального навчання — сукупності принципів, методів, прийомів навчання, спрямованих на ефективний розвиток психічних функцій, особистісних якостей дітей. Для нього важливо не стільки формування знань і вмінь, як способи розумових дій, здатність інтенсифікувати розумовий розвиток. Ці можливості повинен передбачати передусім зміст навчального матеріалу, похідними якого є методи організації навчання. У цьому контексті важлива роль належить цілеспрямованій навчальній діяльності — особливій формі активності дитини, зорієнтованій на зміну себе як суб'єкта учіння. За таких умов дитина свідомо обирає цілі навчання, спрямовує свою навчальну діяльність.

Розвивальний ефект навчання досягається мотивацією (поясненням доцільності) вивчення нових знань. Основою такого навчання є принцип змістового узагальнення, за яким загальні знання передують окремим і конкретним знанням.

Розвивальне навчання дошкільників спирається на обґрунтовану О. Запорожцем концепцію самоцінності дошкільного дитинства, згідно з якою окремі психічні функції розвиваються не самостійно та автономно, а у взаємозв'язку, як якості цілісної, наділеної природними задатками особистості дитини. Тому педагогічну роботу слід спрямовувати на цілісний особистісний розвиток у різноманітних видах діяльності. За словами Л. Венгера, у навчання дошкільнят мають бути включені привабливі для них види діяльності, які найбільше відповідають їхнім віковим особливостям: гра, конструювання, зображувальна, літературно-творча діяльність тощо. Завдання педагога полягає у спрямуванні пізнавальної діяльності дітей, окресленні змісту знань, виборі способів організації навчальної діяльності, організації та стимулюванні пізнавальної активності, оцінюванні її результату. Він, як стверджував К. Ушинський, “повинен організувати початкове навчання так, щоб дитина не могла не встигати”.

Наукова дидактика сформувалася і розвинулась із практичного досвіду народу в галузі виховання, тобто народної дидактики — складової частини етнопедагогіки, яка об'єднує педагогічні знання і досвід народу в навчанні дітей. Вона відображає погляди народу на мету і завдання освіти, зміст навчання, підготовки дітей до життя в суспільстві, втілює теоретичні знання, практичний досвід народу у використанні методів навчання. Найважливішим засобом народної дидактики є рідна мова. Активно використовує вона усну народну творчість, народні ігри та ін. Як динамічне соціально-педагогічне явище, народна дидактика постійно оновлюється, конкретизується, вдосконалюється. Навчання згідно з нею ґрунтується на єдності пізнавальної, виховної і розвивальної діяльності, що передбачає одночасне засвоєння знань, трудових умінь, навичок, формування світогляду, прищеплення відповідно до ідеалів народу морально-етичних способів поведінки, розумовий розвиток. Важливими для неї є достовірність, систематичність і послідовність знань, зв'язок навчання з життям, виховний характер навчання, відповідність знань віковим особливостям дітей і рівневі їхнього розвитку. Народна дидактика пройнята гуманістичним духом, вірою в можливості дитини (“Не кажи: не вмю, а кажи: навчусь!”). Ці її принципи покладено в основу наукових дидактичних принципів навчання.

Важливою складовою дидактики є дошкільна дидактика, яка, живлячись надбанням народної та загальної дидактики, спирається на вікові особливості дошкільників.

Дошкільна дидактика — теорія навчання дітей дошкільного віку, яка визначає мету, розробляє зміст, методи й форми організації навчання дітей.

Засновником дошкільної дидактики є Я.-А. Коменський, який основними дидактичними завданнями вважав розширення безпосереднього досвіду дитини, збагачення її знань про предмети і явища, формування вміння розрізняти схожі предмети та явища і правильно називати їх. Він обґрунтував програму навчання, зміст якої становлять відомості про предмети і явища навколишньої дійсності, згруповані й позначені науковими термінами “фізика”, “оптика”, “астрономія”, “географія”, “геометрія”, “статика”, “діалектика” та ін. Наприклад, діалектикою Я.-А. Коменський вважав виховання у дітей уміння “ставити питання і відповідати на них, не відволікаючись, твердо тримати думку в межах запропонованої теми”. Відчуття й увявлення, думки й слова, мова й діяльність, на його погляд, є важливими умовами процесу

навчання, який повинен відповідати рівню розумового розвитку дитини. Це є заporукою успішного її навчання. Крім того, необхідно брати до уваги різні здібності дітей до навчання: “є діти з гострим розумом і бажанням вчитися; з гострим розумом, слухняні, повільні; з гострим розумом, але нестримані і вперті; слухняні і допитливі, але повільні і мляві; байдужі, мляві, без інтересу до навчання; тупі, із зіпсованою і злою натурою”.

Дотримання дидактичних принципів, на думку Я.-А. Коменського, забезпечить повноцінний розумовий розвиток дитини, а саме навчання сформує звичку до розумової праці, у розвитку якої полягає головне і найважче завдання виховання.

За переконаннями Й.-Г. Песталоцці, з раннього віку навчання повинно забезпечувати пізнання дитиною навколишнього світу, допомагати перейти від незнання до знання, усувати випадкове й актуалізувати значуще. Значно дієвішим, порівняно з життєвим засвоєнням знань, умінь і навичок, є систематичне навчання під керівництвом дорослого, призначене “зробити для дитини, наскільки це можливо, очевидними, правильними і широкими первісними враження, одержані при першому сприйманні найважливіших предметів нашого пізнання”.

Співзвучне з такими міркуваннями є твердження Є. Тихеевої про те, що навчання дитини починається задовго до того, як вона візьме в руки буквар і перо. Дослідниця створила програму навчання у дитячому садку, яка охоплює розвиток мовлення дітей, формування знань про соціальні явища, природу, основи математики тощо.

О. Усова доводила, що навчання як засіб прямого і безпосереднього впливу вихователя на дошкільників покликане забезпечити надання конкретних відомостей про дійсність, виховання правильного ставлення до неї, опанування дітьми конкретних прийомів дій, всебічну підготовку їх до школи. Знання, якими оволодівають діти дошкільного віку, вона поділила на дві категорії: прості знання й уміння, які вони опановують без спеціального навчання, а в повсякденному спілкуванні з дорослими, під час ігор, спостережень, інших видів діяльності; більш складні знання й уміння, які можуть бути засвоєні лише в процесі спеціального навчання дітей на заняттях.

Основою навчальної діяльності дітей дошкільного віку, за переконаннями психолога Г. Люблінської, є поєднання суспільного досвіду, який засвоює дитина, з невеликим її власним досвідом, і збагачення його у процесі учіння. Головними компонентами такої діяльності є:

- навчальне завдання. У молодшому дошкільному віці воно фігурує в єдності з практичними завданнями. Розрізнення їх з’являється поступово і не відразу. Це зумовлене логічним ускладненням навчальних завдань, виокремленням способів розумової і практичної діяльності, які слід засвоїти, аналізом результатів навчальної діяльності, встановленням їх зв’язку з розумінням завдання, використанням заданих способів діяльності;
- планування. Суть його полягає у відборі засобів і способів діяльності, встановленні послідовності дій та ін.;
- уміння контролювати діяльність, правильно оцінювати її результати. Це дає змогу раціонально організувати навчальну діяльність дитини, уникати непомірних або спрощених завдань, що є однією з передумов її розумового розвитку;
- мотиви. Вони покликані спонукати дітей до навчання. Якщо у молодшому і середньому дошкільному віці переважає емоційне ставлення дітей до спілкування з дорослим, організації заняття, навчальних матеріалів, то в старшому віці їх вабить сам процес навчання, з’являються усвідомлення значущості успіху в навчальній діяльності, пізнавальні інтереси.

За спостереженнями О. Суровцевої, навчання дітей дошкільного віку передбачає:

- засвоєння на заняттях елементарних, достовірних знань, які не становлять певної системи, а вибудовуються за принципом послідовності, поступового ускладнення з урахуванням рівня розвитку дітей і найближчих його перспектив;
- використання методів і прийомів навчання, розрахованих на образність, конкретність, емоційність мислення дітей дошкільного віку; поступове підведення їх до мислення у поняттях, до узагальнених знань;
- врахування властивості дошкільникам швидкої втомлюваності від напруженої розумової діяльності, тривалого сидіння.

Дошкільне навчання має підготувати дитину до систематичного шкільного навчання. Однак вони не є тотожними за жодним параметром. Тому невиправдані, навіть шкідливі намагання перенести у дошкільний заклад інформаційну модель навчання, предметне викладання тощо.

Особливістю дошкільного навчання є те, що воно здійснюється не лише на спеціально організованих, обов'язкових заняттях, а й у повсякденному житті. Ця принципова відмінність від шкільного класно-урочного навчання зумовлена тим, що за навчання лише на обов'язкових заняттях діти дошкільного віку, які значно відрізняються за рівнем і темпами розвитку, не зможуть ефективно оволодівати знаннями, брати активну участь у навчальному процесі. Натомість значну частину знань і вмінь дошкільник засвоює поза заняттями — у повсякденному спілкуванні з дорослими та однолітками, іграх, під час спостережень. Цей емпіричний досвід дитина уточнює, систематизує та закріплює в процесі занять. Вдумливий, творчий вихователь, зацікавлений в успішному формуванні у дітей навичок навчальної діяльності, сприятиме встановленню зв'язку між знаннями, здобутими дитиною в повсякденному житті, та новою інформацією, доповненню і збагаченню тих знань, які має дитина. Із цією метою використовують влучне слово, народні прикмети, прислів'я і приказки, читання художньої літератури, розповіді, загадки, головоломки. Отже, педагог забезпечує зв'язок організованого навчання на заняттях та навчання поза ними.

Ще однією особливістю дошкільного навчання є стиль взаємин між усіма учасниками навчального процесу, який можна визначити як співробітництво (дитини і педагога, дітей між собою).

Знання вихователем особливостей навчальної діяльності дітей допоможе правильно спрямувати їх навчання, організувати пізнавальну діяльність, сприяти розвитку дитини в процесі навчання.

Зміст навчання дітей дошкільного віку

Проблема змісту навчання є однією з найактуальніших у дошкільній дидактиці, адже ефективність навчання залежить передусім від його змістового наповнення. Зміст навчання дітей дошкільного віку має відповідати таким принципам:

1. Принцип зв'язку знань і вмінь із життям. Передбачає поєднання ознайомлення дітей з навколишнім середовищем із знаннями та їх можливим використанням. Відповідно до нього дітям слід не лише давати знання, а й формувати пізнавальні вміння, необхідні для самостійного освоєння навколишньої дійсності.

2. Принцип науковості знань. Зобов'язує пропонувати дітям для засвоєння точно визначені наукою положення, відкривати їм дійсність такою, якою вона є. Достовірність введених у програму навчання фактів і явищ повинна поєднуватися з розкриттям їх взаємозв'язку і розвитку. При цьому слід враховувати теоретичні знання, на яких формується здатність до первинних форм абстракції, узагальнень і умовисновків.

Цей принцип виявляється у виборі змісту факту, який розкриває його сутність на основі поняття про нього. Наприклад, у змісті знань про живі об'єкти головними є розкриття зв'язку живого організму із середовищем, закономірна будова живого організму, що забезпечує ці зв'язки, тощо.

3. Принцип системності знань. Визначає структуру знань, які повинні опанувати діти. Системність надає знанням дієвості, придатності для ефективного використання у пізнавальній діяльності й у вирішенні практичних завдань. За словами К. Ушинського, лише розумна система, яка виходить із суті предметів, дає цілковиту владу над знаннями. Важливим напрямом реалізації цього принципу є систематизація знань — об'єднання, групування предметів і явищ за характерною або суттєвою ознакою. У молодшому дошкільному віці предмети групують за кольором, розміром, пізніше використовують загальніші поняття, наприклад, "овочі і фрукти", "свійські і дикі тварини" та ін. Однак систематизацією не вичерпується принцип системності.

У кожному навчальному матеріалі важливо вирізнити центральні питання, упорядковуючи навколо них інші. Створення ієрархічних систем знань може охоплювати такі етапи:

- вибір центрального явища у певній сфері дійсності й поняття, що розкриває його сутність;
- вибір центрального зв'язку компонента поняття, взятого за основу побудови системи знань;
- поступове розкриття сутності об'єкта. У цій системі розкривається багатство сторін об'єкта пізнання, причинно-наслідкові зв'язки як найважливіші у з'ясуванні його сутності.

4. Принцип виховувальної й розвивальної спрямованості знань. Передбачає включення у програму знань, які формували б свідоме ставлення до навколишньої дійсності, оскільки саме предметні знання забезпечують виховний і розвивальний вплив.

Свідоме ставлення до навколишньої дійсності формується лише на основі розуміння сутності її фактів і явищ. Тому при вивченні будь-якого матеріалу слід знаходити можливості для виховання осмисленого ставлення дітей до предметів і явищ, виокремлюючи у змісті знань те, що становить для дітей інтерес і може спричинити виховний ефект. Наприклад, розповідаючи про працю дорослих, важливо наголосити на

значущості для людей її результатів. Діти найкраще засвоюють цікаві, важливі знання, які поглиблюють процес пізнання.

5. Принцип доступності знань. Вимагає включення у програму таких знань і вмінь, які враховували б пізнавальні можливості дітей. Доступність знань не означає легкості засвоєння, а характеризує міру посильної трудності — ступінь розриву між підготовленістю дитини до засвоєння знань і вимогами нових знань, можливостями їх засвоєння. Новий зміст має пов'язуватися з набутими дитиною знаннями, особистим досвідом. Тому знання повинні ускладнюватися відповідно до зростання пізнавальних можливостей дітей. Необхідною умовою цього є формування і розвиток пізнавальних інтересів дошкільників.

За змістом навчання дітей дошкільного віку є енциклопедичним, тобто програма знань зорієнтована на широкий обсяг предметів і явищ дійсності. Цього вимагає соціальний розвиток дитини, адже вона, інтегруючись у соціальне середовище, повинна у ньому орієнтуватися і діяти. Тому зміст програми охоплює знання, уміння і навички з найрізноманітніших сфер (про людину, об'єкти живої і неживої природи, з літератури, образотворчого мистецтва, музики, лічби); видів діяльності людини (трудової, мовленнєвої, образотворчої, музично-виконавської, конструкційної, пізнавальної, рухової), а також правила поведінки та ін. Диференціація різних сфер дійсності у змісті навчання дошкільників необхідна для підготовки їх до предметного навчання у школі.

У програмах навчання і виховання дошкільників знання і вміння згруповані за відповідними розділами: жива і нежива природа; знання про найближче оточення; суспільствознавчі знання; математичні знання; уміння художньої діяльності; знання й уміння мовленнєвої діяльності; етичні знання й уміння; уміння навчальної діяльності. Кожен розділ містить факти, предмети, явища, події, які є основою для створення системи знань у дошкільному дитинстві і протягом подальшого життя. Програми вибудовані на основі принципу концентричності, згідно з яким знання дитини про предмет або явище розширюються, поглиблюються, уточнюються, систематизуються, узагальнюються.

Успіх навчання залежить від змісту навчального матеріалу, педагогічного керівництва навчальним процесом, особистісних якостей, рівня розвитку дитини.

У процесі навчання як провідного чинника розумового розвитку діти оволодівають такими найважливішими компонентами навчальної діяльності, як уміння розуміти навчальне завдання, планувати свою діяльність, діяти за планом і відповідно до рекомендацій дорослого, здатність до самоконтролю і самооцінки. У них формується довільність психічних процесів, виховується організованість і відповідальність.

Як зазначає український педагог Олександра Савченко, сучасний зміст початкового навчання повинен бути багатокомпонентним, включати систему знань (уявлень, понять, фактів, зв'язків, залежностей) про природу, людину, суспільство, техніку тощо; систему загальних способів навчальної діяльності; досвід індивідуальної творчої діяльності; досвід емоційно-вольового, морального, естетичного ставлення людини до навколишньої дійсності; вміння користуватися системою цінностей суспільства.

Дошкільна дидактика розглядає навчання як двоєдиний процес взаємодії вихователя і дітей, спрямований на засвоєння дітьми знань, умінь і навичок, всебічний розвиток їх як особистостей. Навчання є особливо могутнім джерелом і засобом розумового розвитку, якщо вихователь надає дитині можливість для самостійного пошуку.

Значну роль в успішному навчанні дітей відіграє сім'я. Батьки мають бути добре поінформовані про особливості навчальної роботи дошкільного закладу, брати участь у збагаченні знань дітей, організовувати їхню навчальну діяльність удома. Доцільно інформувати батьків про навчальні успіхи їхньої дитини, залучати до виконання нескладних завдань з підготовки дітей до занять (читання художньої літератури, спостереження, екскурсій та ін.).

Принципи і типи навчання

У процесі навчання поєднуються різноманітні об'єктивні і суб'єктивні чинники. Попри важливість кожного з них, ефективність навчання залежить передусім від їх гармонійної єдності та взаємодії, а також підпорядкування їх дидактичним принципам (принципам навчання).

Принципи навчання. Будь-яка діяльність вибудовується на певній основі, має своє сутнісне начало. У навчальній діяльності важливо, щоб пропоновані дітям знання і способи їх осягнення відбувалися за стрункою, логічно вмотивованою, зорієнтованою на можливості дітей системою. Саме на цих засадах

ґрунтуються принципи навчання — основні вихідні положення теорії навчання, що впливають із його закономірностей, окреслюють загальне спрямування навчального процесу, вимоги до його змісту, методики й організації. Узагальнено їх можна тлумачити як систему дидактичних вимог до навчання, які є продуктом осмислення навчального досвіду і навчальних завдань. Будучи за своєю суттю універсальною, ця система передбачає специфічні вимоги для дітей різних вікових груп.

Сучасна дидактика вимагає, щоб навчальний процес у дошкільних закладах вибудовувався на основі таких принципів:

Принцип наочності навчання. Обґрунтований він Я.-А. Коменським. Суть його полягає в необхідності демонстрації дітям конкретних предметів, явищ, процесів, моделей, щоб вони не тільки чули, а й бачили і завдяки цьому включали різноманітні психологічні механізми освоєння дійсності. Наочність може бути предметною і словесною. Головним наочним матеріалом є навколишня дійсність.

Засоби наочності, які використовують у навчанні (картинки, таблиці, схеми, діаграми, альбоми, атласи, макети, моделі, гербарії та ін.), називають навчальними посібниками, їх поділяють на натуральні, зображувальні, схематичні, об'ємні, площинні та ін.

Наочний посібник є моделлю реального процесу або явища, засобом пізнання, основою формування чуттєвих образів, уявлень, на підставі яких роблять висновок. Використовують його для формування у дітей конкретних уявлень про явища, предмети навколишньої дійсності.

Принцип свідомості й активності. Він орієнтує на використання таких методів навчання, які відкривають дитині можливості бути реальними суб'єктами процесу пізнання.

Активність дітей виявляється в їхньому ставленні до пізнавальної діяльності, в готовності до сприймання і засвоєння нових знань, прагненні до самостійного пошуку, в ініціативі щодо вибору об'єкта і способів діяльності. Задоволення цих потреб породжує нові, значно вищі.

Майстерність вихователя полягає в тому, щоб підвести дітей до самостійних "відкриттів", стимулювати їхню пізнавальну діяльність. Використання ним прийомів зіставлення, порівняння сприяє глибокому усвідомленню причинно-наслідкових взаємозв'язків предметів і явищ, налаштовує дітей на пошукову діяльність, елементарні дослідження із живою і неживою природою, на застосування знань у власній пізнавальній і практичній діяльності. Ігнорування цього принципу породжує явище "навченої безпорадності" — нездатності використати знання і вміння, коли навіть незначна зміна навчального завдання створює для дитини нездоланні труднощі, зумовлює необхідність нового його пояснення.

Принцип систематичності й послідовності. Суть його полягає у раціональному плануванні пізнавального матеріалу, дотриманні логічної послідовності під час подання його дітям, у повтореннях того, що вивчається, з метою глибшого його засвоєння.

Система знань повинна передбачати розвиток логічного мислення — операцій порівняння, синтезу, аналізу, узагальнення, абстрагування, дедуктивних (від загального до часткового) та індуктивних (від часткового до загального) його форм.

Принцип індивідуального підходу до дітей. Обґрунтований він Я.-А. Коменським як одна з провідних вимог до навчання дітей. Дотримання цього принципу в навчанні зобов'язує до вивчення і врахування індивідуальних, вікових особливостей кожної дитини з метою її всебічного розвитку. Головним засобом вивчення індивідуальних особливостей дітей є систематичні спостереження, індивідуальні й групові бесіди, тестові завдання. З'ясувавши їх, педагог організовує процес навчання, спираючись на позитивні якості індивідуальності. Як зауважував В. Сухомлинський, немає абстрактної дитини, на яку поширювалися б усі закономірності навчання і виховання. Тому немає і єдиних для всіх дітей передумов успіху в навчанні.

Важливу роль у цьому відіграє диференціація навчання — відбір змісту, методів і форм навчання залежно від особливостей дітей. У колективній роботі здійснювати індивідуальний підхід складно. Однак кожна дитина повинна бути у полі зору вихователя, щоб сильних стимулювати до ще кращих результатів, даючи їм складніші завдання, а слабким — легші, поступово ускладнюючи їх, підтягуючи дітей до того рівня засвоєння знань, умінь і навичок, без якого неможливі подальший їхній розвиток та успішне навчання у школі.

Типи навчання. Педагогіка завжди шукала найоптимальніших способів донесення до дітей знань, організації їхньої пізнавальної діяльності, контролю й оцінювання її результатів. У цьому процесі в лоні педагогічної практики викристалізувалися різноманітні типи (за іншою термінологією — види) навчання, які утворюють важливу сферу дидактики.

Існує кілька класифікацій типів навчання. Однак, з огляду на особливості навчання дітей дошкільного віку, найоптимальніше вести мову про пряме, проблемне, непряме, опосередковане навчання.

Пряме навчання. Особливість його полягає в тому, що педагог чітко формулює дидактичне завдання, послуговуючись при цьому відповідним зразком (“Будемо розповідати про те, що бачили під час екскурсії. Послухайте, як можна розповісти про побачене...”). Під час виконання дітьми завдань вихователь спрямовує їхню діяльність, виправляє помилки, дає поради і вказівки. Такий тип навчання доцільний за необхідності дати нові знання, сформулювати нові навички й уміння.

Проблемне навчання. Орієнтуючись на проблемне навчання, педагог уникає прямого повідомлення знань і відповідного формулювання завдання, а створює проблемну ситуацію, яка вимагає від дитини пошуку правильного вирішення на основі нового способу використання здобутих знань, установа в них нових зв'язків, оволодіння новими знаннями і вміннями. Проблема ситуація вирішується в процесі колективної пошукової діяльності, яка є своєрідною послідовністю думки і дії, спрямованих від педагога до дітей, від однієї дитини до іншої. Завдання педагога полягає в тому, щоб, активізуючи враження від попередніх спостережень, уявлень про предмети і явища, співставлень та аналізу, керувати цим складним процесом, у якому кожній дитині належить провідна роль.

Непряме навчання. Здійснюють його у процесі неповного формулювання дитині навчального завдання, коли вона конкретизує, вносить елементи творчості у мету і способи виконання навчального завдання (наприклад, познайомити гостей з рідним містом, життям нашого дитячого садка), або надання дітям матеріалу без формулювання конкретного завдання, що спонукає їх самостійно визначати завдання, способи його реалізації.

Опосередковане навчання. Суть його полягає у навчанні різних способів пізнання навколишнього світу. При цьому змінюється роль дитини у навчальному процесі, оскільки їй доводиться не тільки навчатися, але й навчати інших. Дошкільник поєднує у своїй навчальній діяльності позиції об'єкта і суб'єкта процесу навчання. За таких умов вихователь має бути не лише організатором процесу навчання, а й дослідником, що зобов'язує його постійно відстежувати рівень знань і потенційних можливостей кожної дитини. Водночас він повинен створити розвивальне середовище, у якому дошкільник знаходитиме засоби (предмети, іграшки, книги, матеріали для дослідів, рослини тощо) для самостійного навчання, а також спонукати дітей до активної діяльності у цьому середовищі.

Поєднуючи різні типи навчання, педагог створюватиме умови для особистісно-орієнтованого підходу. Як відомо, діти успішніше і з більшим задоволенням виконують завдання, які вимагають нових способів дій. Тому завдання, способи їх виконання, використовуваний при цьому матеріал мають бути максимально різноманітними. Підбираючи завдання, необхідно орієнтуватися, щоб кожна дитина в процесі їх виконання активізувала свої знання і вміння, здійснювала зусилля думки, а також відчувала задоволення від успішно виконаної роботи. Важливо, щоб досягнутий дошкільником успіх був підтриманий схваленням педагога, особливо його передбачувальною оцінкою (“Я впевнена, що ти знайдеш правильну відповідь”).

Ефективне навчання вимагає врахування внутрішньої мотивації діяльності дитини. Якщо ця мотивація має у своїй основі пізнавальний інтерес, прагнення набути знання, навчитися, є всі підстави вважати процес навчання успішним.

Значної педагогічної майстерності вимагає встановлення вихователем “міри” прямого і непрямого керівництва розвитком пізнавальної діяльності дошкільників, визначення рівня складності завдань з метою запобігання як перевантаження дитини, так і недооцінки її можливостей, що також позначається на розвитку інтересу до навчання. Емоційне переживання дитиною власного успіху має бути підтримане вихователем у напрямі посилення мотиву діяльності (“Ти старався, і бачиш, як приємно навчитись нового”), акцентування позитивного (“Ти такий уважний”), а також авансування успішної діяльності (“Я впевнена, що ти впораєшся із цим завданням”) тощо.

Слід домагатися, щоб дитина не боялась докласти зусиль для досягнення мети, не орієнтувалась на невдачу, активно прагнула успіху.

5.2. Методи і форми організації навчання

Процес навчання пов'язаний з використанням певних способів, прийомів, завдяки яким діти опановують нові знання, розвиваються розумово, у них формуються необхідні для пізнавальної діяльності особистісні якості. Для позначення сукупності цих способів використовують поняття “метод” (грец. *methodos* — спосіб

пізнання, шлях руху до істини). Водночас він є і сукупністю приписів, вимог, принципів, які регламентують процес вирішення конкретного завдання.

У сфері дидактики особливу роль відіграє метод навчання, в якому поєднується спосіб діяльності того, хто навчає, і спосіб навчальної діяльності дитини.

Метод навчання — система послідовних способів взаємопов'язаної діяльності педагога і дітей, спрямована на досягнення навчально-виховних завдань.

На практиці метод навчання постає як спосіб роботи вихователя, завдяки якому дошкільник засвоює знання, уміння, навички, розвиває свої пізнавальні здібності. Метод навчання спрямований на забезпечення взаємозв'язку пізнавальної та практичної діяльності дітей, тому він має і освітнє, і виховне значення. Структурним елементом методу навчання є прийом навчання — конкретна дія вихователя чи дитини.

Особливості методів навчання

Залежно від змісту навчального матеріалу обирають спосіб його засвоєння, тобто конкретний метод навчання. Наприклад, опанування знань про навколишню дійсність вимагає передусім зорового, слухового та інших видів сприймання, а отже, наочних і практичних методів. Осмислення матеріалу забезпечують бесіда, пояснення, розповідь, тобто словесні методи.

Конкретний метод визначає особливості діяльності вихователя і дітей, напрям процесу навчання. Як правило, педагогічній практиці орієнтуються на комплексне застосування різноманітних методів.

Використовувані у дошкільній дидактиці методи навчання класифікують за різними ознаками. За джерелами знань розрізняють наочні, словесні та практичні методи.

Наочні методи. Особливість цих методів навчання полягає у набутті дітьми знань шляхом сприйняття окремих процесів, явищ, предметів або їх зображень. Наочні методи широко використовують при повідомленні дошкільникам нової інформації. За словами К. Ушинського, вони ґрунтуються на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих дитиною. “Цей хід навчання від конкретного до абстрактного, від уявлення до думки такий природний і ґрунтується на таких зрозумілих психічних законах, що відмовлятися від його необхідності може лише той, хто зовсім відхиляє необхідність дотримуватися у навчанні вимог людської природи взагалі і дитячої особливо”. До цієї групи методів належать спостереження і демонстрація.

Спостереження. Воно є провідним у навчанні дітей дошкільного віку. Суттю спостереження є безпосереднє, цілеспрямоване, планомірне сприйняття дітьми процесів, явищ, об'єктів навколишнього світу за допомогою органів чуття, без втручання у їх буття.

Під час спостереження активно взаємодіють сприймання, мислення і мовлення, дошкільники виокремлюють у предметах і явищах основні, суттєві ознаки, встановлюють причинно-наслідкові зв'язки, залежності, засвоюють основні знання. Воно максимально відповідає особливостям пізнавальної діяльності дітей, сприяє розвитку їхніх пізнавальних здібностей (інтересу до навколишнього світу, допитливості, спостережливості), удосконалює сенсорні процеси (відчуття, сприймання).

Спостереження буває короткочасним (наприклад, за поведінкою тварини) і тривалим (за будівництвом будинку, ростом рослини тощо).

У процесі навчання використовують такі види спостережень:

- розпізнавальні спостереження. Їх застосовують у всіх вікових групах для ознайомлення з новими об'єктами, уточнення та розширення уявлень дітей;
- спостереження за зміною і перетворенням об'єктів. Полягають у зіставленні стану об'єкта на конкретний час із попереднім його станом, виокремленні серед різноманітних ознак тієї, що свідчить про зміну. Такі операції стимулюють розвиток пізнавальної активності дітей;
- репродуктивні спостереження. Вони засновані на відтворенні образу об'єкта, формують уміння використовувати знання у вирішенні практичних і пізнавальних завдань.

Дошкільна педагогіка ставить такі вимоги до спостереження як методу навчання:

- 1) умотивованість, чіткість формулювання мети спостереження, доцільність завдань, які ставить перед дітьми вихователь;

2) врахування рівня розвитку дошкільнят, їхніх інтересів при виборі об'єкта спостереження, конкретність об'єкта;

3) планомірність розгортання процесу спостереження;

4) цілеспрямована активізація інтересу дітей з метою задіяння різних органів чуття;

5) стимулювання самостійності, розумової активності дошкільників під час спостереження за об'єктами, використовуючи словесний супровід (проговорювання дітьми назв об'єктів, вказівки вихователя, його запитання);

6) використання знань, вражень, набутих під час спостереження, у подальшій діяльності дошкільників (на заняттях, у грі тощо).

Демонстрація. Її використовують для уточнення, узагальнення і систематизації знань дітей про предмети і явища, формування уявлень про недоступні для безпосереднього сприймання об'єкти. Метод демонстрації полягає у показі дітям натуральних предметів або їх зображень (картин, діапозитивів, кінофільмів).

Використовуваний під час демонстрацій ілюстративний матеріал повинен реально відображати навколишню дійсність, не спотворюючи її, а його зміст — відповідати пізнавальним можливостям, рівню розвитку дітей.

У дошкільному закладі для демонстрації використовують: спеціально створені дидактичні картини (серії про тварин, пори року); репродукції картин відомих художників (пейзажі, натюрморти, портрети дітей, казкові сюжети); книжну графіку (ілюстрації до художніх творів); предметні картинки, згруповані за відповідними темами ("Одяг", "Наше місто", "Праця дорослих" та ін.). У процесі навчання дошкільникам демонструють слайди, діафільми, відео-фільми, комп'ютерні програми для дітей. При цьому важливо забезпечувати не лише відповідну для певного віку кількість вражень, а й необхідні гігієнічні умови (тривалість, якість зображення, відстань, освітлення та ін.).

За допомогою демонстрації картин, ілюстрацій, схем формуються уявлення про статичні наочні образи, а при використанні технічних засобів навчання — динамічні.

Словесні методи навчання. Основою цієї групи методів є слово як джерело здобуття знань, що відкриває для дітей можливості виходити у процесі пізнання за межі безпосереднього сприймання. Основними словесними методами, які використовують у навчанні дошкільників, є розповідь, читання (слухання дітьми) творів художньої літератури, бесіда.

Розповідь. Вона збагачує дитину різноманітними враженнями, впливає на її розум, почуття, уяву. Розповіддю є живий, образний, емоційний, логічно структурований виклад подій, заснований на фактичному матеріалі. Розповідь вихователя повинна мати чітко визначену тему, художню форму, бути динамічною, засновуватися на близьких і цікавих для дітей фактах. Вони можуть бути присвячені поточним подіям, праці дорослих, явищам природи, святам та ін.

Найпоширенішими видами дитячих розповідей, які використовують у навчальному процесі, є перекази літературних творів, розповіді за картинками, про предмети та іграшки, про події з власного досвіду, складання казок, закінчення початку розповіді вихователя та ін.

Читання (слухання дітьми) творів художньої літератури. Цей метод навчання сприяє розширенню знань дошкільників про предмети і явища, формуванню художніх смаків, умінь сприймати й аналізувати художні твори, відтворювати словесні образи, простежувати і розуміти зв'язки у творі, виникненню співпереживання.

Бесіда. Її використовують для узагальнення і систематизації знань. Беручи участь у бесіді, дитина повинна знати, про що йдеться, уміти включатися в діалог, підтримувати і розвивати його, слухати і розуміти співбесідника, керувати своєю увагою та ін.

Важливо правильно побудувати бесіду, враховуючи її вид (вступна, підсумкова), підібрати питання, які повинні бути простими і зрозумілими за змістом, короткими і чіткими за формою. Вони можуть бути констатуючими, причинно-наслідковими, проблемними.

У роботі з дошкільниками використовують такі види бесіди:

- етична (її метою є формування моральних уявлень дітей);
- пізнавальна (про події життя, працю дорослих, природу);
- вступна (використовують для підготовки дітей до певної діяльності);
- підсумкова (застосовують з метою уточнення, систематизації знань).

Цей метод використовують у роботі з дошкільниками, які вже мають певний запас знань, комунікативний досвід.

Практичні методи навчання. За допомогою них педагог організовує різноманітну практичну діяльність дітей, що сприяє засвоєнню ними знань, умінь і навичок. Використання практичних методів змінюється з віком дітей, оволодінням ними відповідними вміннями. Якщо у молодшій і середній групах вихователь здебільшого показує способи виконання завдання за зразком, то у старшій групі демонстрація все більше поступається місцем самостійному виконанню роботи за заданими умовами. До цих методів належать вправи, ігри, прості досліди, моделювання.

Вправи. Їх суть полягає у багаторазовому повторенні дитиною розумових і практичних дій, зміст яких заданий педагогом. З огляду на функціональне призначення виокремлюють такі види вправ:

— вправи, спрямовані на відтворення навчального матеріалу з метою його закріплення. Вони сприяють формуванню в дошкільників уміння зіставляти одержаний результат із передбачуваним, виправляти помічені невідповідності, розвивають самоконтроль. У педагогічній практиці дитячого садка такі вправи є найпоширенішими;

— вправи, спрямовані на використання засвоєних знань, умінь і навичок у нових умовах. Вимагають від дітей розвиненої самостійності, наполегливості у досягненні мети;

— творчі вправи. Передбачають застосування нових дій і операцій, якими дошкільники ще не оволоділи.

Раціональному використанню вправ сприяє чітке формулювання перед дітьми навчального завдання, демонстрація способів виконання, поступове ускладнення їх з урахуванням вікових можливостей та індивідуального розвитку дошкільнят, володіння ними навичками самоконтролю, а також диференційований аналіз та оцінка результатів їх виконання.

Ігри. Цей метод передбачає застосування у навчанні елементів ігрової діяльності, внаслідок чого дидактичне завдання стає більш зрозумілим, доступним і привабливим для дитини, а процес навчання — цікавішим.

Гра сприяє розвитку довільної уваги, активізує мислительну діяльність, творчу думку і волю дошкільників. Особливо часто звертаються у дитячому садку до автодидактичних ігор, під час яких дії дітей регулюються певним завданням і правилами. Використовують їх з метою закріплення, узагальнення, систематизації знань як на заняттях, так і в повсякденному житті.

Прості досліди. Полягають у перетворенні предмета, явища чи ситуації з метою виявлення прихованих якостей об'єктів, установлення зв'язків між ними та ін. Такі дії є пошуковими. Їх зміст залежить від навчально-пізнавальних завдань, які ставить вихователь, можливостей дитини діяти самостійно.

Пошукові дії дошкільнят можуть бути спрямовані на виявлення властивостей предметів (важкий — легкий; плаває — тоне) та їх станів (перехід води у пару тощо). До такої діяльності, як правило, залучають старших дошкільників, а дітям молодшого і середнього дошкільного віку пропонують виконувати окремі пошукові дії. Поступово вони переходять від спроб певним способом досягти практичного результату до дій, спрямованих на пізнавальний результат, виявлення прихованих властивостей предметів та їх зв'язків.

Моделювання. Його основою є принцип заміщення, згідно з яким реальний предмет заміщується його зображенням або певним знаком. Створення та використання моделей цінні для формування знань про властивості, зв'язки предметів і явищ. Вони дають змогу простежити недоступні для безпосереднього споглядання зв'язки.

У навчанні дітей дошкільного віку використовують предметні (аналогічні предмету фізичні конструкції), предметно-схематичні (суттєві компоненти об'єкта, зв'язки між ними позначають за допомогою предметів-замінників і графічних знаків), графічні (графіки, формули, схеми та ін.) моделі.

За типом пізнавальної діяльності виокремлюють такі методи навчання: пояснювально-ілюстративний (інформаційно-рецептивний), репродуктивний (відтворюючий), частково-пошуковий (евристичний), проблемний, дослідницький.

Пояснювально-ілюстративний (інформаційно-рецептивний) метод. Його використання вихователем забезпечує сприймання, усвідомлення та запам'ятовування дітьми фактів і явищ. Цінність цього методу полягає в тому, що він сприяє засвоєнню і відтворенню значного обсягу знань. При цьому вихователь має змогу використати різні форми викладу матеріалу (фронтальну, групову, індивідуальну).

Репродуктивний метод. Заснований на відтворенні знань, повторенні способів діяльності за завданням педагога. Із цією метою використовують неодноразове повторення виконання одного й того самого завдання, а також варіативних, схожих з раніше засвоєними зразками.

Частково-пошуковий (евристичний) метод. Суть його полягає в тому, що педагог доручає дітям завдання, які є окремими етапами розв'язання проблеми. Дошкільники повинні сприйняти завдання, осмислити його умови і самостійно знайти шляхи його вирішення.

При цьому вихователь може запропонувати таку схему пошуку:

- приймати, а потім і самим висувати пізнавальне завдання;
- пропонувати здогадки про причини і наслідки спостережуваних явищ;
- обирати і використовувати способи перевірки висунутих здогадок;
- аналізувати факти, робити висновки. Проблемні ситуації виникають часто у повсякденному житті дитячого садка, тому вихователю важливо максимально застосовувати частково-пошуковий метод у вирішенні їх дітьми.

Проблемний метод. Використовують його для активізації розумової діяльності дітей. Як відомо, інтерес до проблемних завдань у них виникає досить рано і розвивається протягом усього дошкільного віку. Для педагога, який вирішив використати цей метод, головне правильно сформулювати проблему, стимулювати самостійний пошук дітьми шляху її вирішення.

У навчанні дошкільників використовують такі види проблемно-ігрових завдань:

- завдання, які вимагають установлення просторових і функціональних зв'язків (ігри для дітей раннього й дошкільного віку типу "Одягни ляльку");
- завдання, що вимагають розкриття причинних зв'язків (вправа "Човник" із двома човниками, в одного з яких діряве дно);
- завдання, які вимагають знання способів дії з предметами (лото "Кому що потрібно?");
- завдання, спрямовані на класифікацію предметів (гра "Прибери зайве" та інші);
- завдання, розраховані на словесне вирішення на основі уявлень про залежність предметів і явищ (словесні логічні задачі, загадки тощо).

Проблемне навчання пов'язане із мисленням дитини, стимулює його розвиток. Тому важливо, крім мотивації такої навчальної діяльності, максимально враховувати рівень знань, можливості мислення дошкільника.

Дослідницький метод. Він заснований на складанні педагогом і пропонуванні дітям проблемних завдань для пошуку рішення. Діти мають сприйняти вказану вихователем або самостійно побачити існуючу проблему, усвідомити її умови, спланувати етапи і засоби вирішення, проаналізувати успішність роботи на кожному етапі. Дослідницьке завдання вони розв'язують самостійно, а педагог лише коригує за необхідності їхні дії.

Метод розвитку творчих здібностей дітей на основі теорії вирішення винахідницьких завдань. За допомогою спеціальних вправ дошкільників знайомлять із законами діалектики, вчать системного аналізу, підводять до пошуку, погляду на предмети і явища з різних боків, бачення суперечностей в об'єкті (щось у ньому добре, а щось погане, щось корисне, а щось шкідливе тощо). Діти опановують навички вирішення проблем, використовуючи прийоми аналізу об'єктів у різних часових і просторових вимірах (ігри "Чим може бути?", "Добре — погано", "Навпаки", викладання візерунків з камінчиків ("малювання камінчиками"), спостереження за "живими хмаринками", уявлення себе на місці спостережуваного об'єкта, зміна характеру літературного героя та ін.).

Метод розв'язання винахідницьких завдань. Допомагає активізувати навчальний процес, оскільки стимулює пошук дошкільниками нетрадиційних рішень, уберігає їх від стереотипів мислення, розвиває нетрадиційний погляд на предмети і явища, привчає дітей, не довіряючи чужому досвіду, шукати свої шляхи вирішення проблем і відстоювати власну думку.

У педагогічній науці методи навчання класифікують і за такими критеріями:

- за логічними механізмами засвоєння знань: індуктивні (пізнання загального через часткове), дедуктивні (пізнання часткового через загальне);
- за особливостями взаємодії у процесі навчання: методи викладання, методи учіння;
- за дидактичними функціями: методи первинного засвоєння, узагальнення засвоєного, контролю та перевірки;
- за характером знань: метод повідомляючого навчання й осмислення нових знань, метод проблемного навчання і проблемного навчального пізнання.

Обираючи і використовуючи конкретний метод, педагог має усвідомлювати, завдяки чому він зможе якнайкраще організувати спільну діяльність із дитиною, щоб вирішити дидактичне завдання.

Жодна класифікація не вичерпує всієї сукупності використовуваних на практиці методів навчання, тому не має абсолютного визнання у педагогічному середовищі.

Форми організації навчання дітей дошкільного віку

Навчання дошкільників здійснюється не лише на спеціально організованих заняттях, а й у повсякденному житті, у різноманітних видах діяльності дітей за допомогою форм організації навчального процесу.

Форма організації навчання — спільна навчальна діяльність педагога і дітей, що здійснюється в певному порядку і встановленому режимі.

Значною мірою вона виражає характер зв'язку між педагогом і дитиною, їхньої діяльності, місце заняття і режим його проведення. У дитячому садку використовують фронтальні, групові, індивідуально-групові, індивідуальні форми організації навчання. Головною вимогою у виборі форми організації навчання є необхідність сприяння дошкільникові у його бажанні навчатися. Як відомо, дитина розвивається тоді, коли вона переживає радість від процесу навчальної діяльності, здобутого результату.

Педагог повинен уміти визначати ступінь складності навчальних завдань, дбаючи, щоб навантаження було посильним для дошкільнят. Важливо забезпечити особистісно-орієнтований стиль керівництва навчальною діяльністю дітей, не допускати зверхності, ігнорування їхніх інтересів, поверхових оцінок зусиль. Усе має бути спрямованим на те, щоб навчання було для них цікавим, особистісно значущим. “Зробити серйозне заняття для дитини захоплюючим — ось завдання початкового навчання”, — стверджував К. Ушинський.

Необхідним компонентом процесу навчання є дидактичні засоби, оптимальне поєднання яких допомагає дошкільникам глибше пізнавати дійсність, збагачує їх враженнями, дає матеріал для спостережень, які вони використовують у навчальній, а згодом і в інших видах діяльності. Такими дидактичними засобами є слово (вихователя, дитини, художнє слово); образ (створюваний за допомогою технічних засобів, дидактичних матеріалів; об'єкти живої і неживої природи, їх зображення; існуючий в уяві дитини); дія (дитини, вихователя, дидактичні вправи, елементарні досліди). Добирають їх залежно від віку, форм мислення, рівня розумового розвитку дошкільника.

У ранньому віці малюк одержує нову інформацію здебільшого через дії з предметом, іграшкою, зі слів вихователя. У середньому дошкільному віці на передньому плані опиняється образ і слово, а дії сприяють закріпленню знань (наприклад, практичні дії у дидактичній грі). У старшому дошкільному віці, коли розвивається словесно-логічна форма мислення, можливі різноманітні поєднання дидактичних засобів, що залежить від матеріалу, який вивчається, індивідуальних особливостей дітей.

За провідною діяльністю розрізняють такі форми організації навчання дошкільників: дидактична гра, екскурсія, заняття.

Дидактична гра. Використовують її як самостійну форму організації навчання і як частину заняття. Дидактичні ігри ознайомлюють дітей з різноманітними явищами, предметами та їх властивостями (формою, величиною, кольором, просторовим розміщенням).

Кожна дидактична гра має своє навчальне завдання, наприклад, ознайомити із властивостями і якостями предметів, порівняти предмети, явища тощо. Гра активізує довільні і мимовільні процеси сприймання, уваги, пам'яті. Якщо у ранньому віці майже всі заняття відбуваються у формі дидактичної гри, спрямованої на розвиток сенсорики, мовлення, ознайомлення з предметами і явищами дійсності, то для старших дошкільників вона набуває значення самостійної форми організації навчання. Найчастіше її використовують для закріплення знань, здобутих дітьми під час заняття.

Екскурсія. Цінність екскурсії полягає у безпосередньому ознайомленні дітей із предметами, явищами природи, діяльністю дорослих у природних умовах. Починають проведення екскурсій у другій молодшій групі (екскурсії-огляди в межах дитячого садка, під час яких дітей ознайомлюють із його приміщеннями, організовують їхнє спостереження за роботою його працівників). Екскурсії з дітьми середньої групи проводять за межами дитячого садка (в магазин, на пошту, в бібліотеку та ін.).

Специфічне значення екскурсій полягає в забезпеченні першого сприймання невідомих предметів і явищ. За правильної методики таке сприймання є яскравим і цілісним, наснаженим емоційним ставленням дитини до побаченого, що сприяє розвитку її пізнавальних інтересів.

Однією з вимог до екскурсії є повторюваність її проведення, тому вихователь повинен раціонально розподілити знання, які діти мають отримати під час кожної екскурсії. Наприклад, оскільки для ознайомлення з осінню як порою року організовують три екскурсії в різні її періоди (ранньою, середньою (“золотою”), пізньою осінню), педагог поступово вчить дітей спостерігати й аналізувати зміни у спостережуваних явищах. Пізнавальний матеріал ускладнюють як у плані поглиблення знань про об'єкт чи

явище, так і завдяки розширенню кола предметів і явищ, із якими ознайомлюють дітей. Важливими умовами успішності екскурсії є раціональність спостереження, посильна участь дітей у ньому.

Екскурсія як організована форма навчання має таку загальну структуру:

1) підготовчий етап. Педагог визначає її зміст, готує відповідний об'єкт, створює у групі настрій очікування цікавого і корисного, повідомляє певну інформацію щодо об'єкта, який діти спостерігатимуть;

2) власне екскурсія. Під час екскурсії вихователь організовує спостереження дітей, спрямовує їхню пізнавальну активність, стимулює мислення, увагу, сприяє розвитку уваги;

3) закріплення знань. Робота після екскурсії забезпечує закріплення отриманих під час спостережень знань і вражень. Із цією метою вихователь організовує використання зібраного матеріалу, читання відповідної художньої літератури, створює умови для розвитку ігрової діяльності за мотивами побаченого на екскурсії.

Заняття. На перших етапах свого розвитку дошкільна педагогіка вбачала у заняттях можливість чимось зайняти дітей: іграшкою, розповіддю, малюванням. Пізніше головним змістом занять стали дидактичні ігри, вправи з дидактичним матеріалом, самостійна художня діяльність та ін. На сучасному етапі утвердився погляд на заняття як на форму впливу вихователя на дітей, виконання передбачених програмою завдань, тобто як на особливу форму організації навчання.

Заняттю властиві такі ознаки:

- реальні можливості дітей активно засвоювати передбачені програмою знання і вміння;
- постійний склад дітей усієї вікової групи;
- провідна роль педагога, який визначає тему, завдання і зміст заняття, підбирає методи і прийоми, організовує й оцінює пізнавальну діяльність дітей, спрямовує їх на використання набутих знань, умінь і навичок у практичній діяльності.

Заняття є формою педагогічного впливу, яка поєднує розвивальний і виховний ефекти навчання, формує у дітей уміння активно засвоювати знання і творчо використовувати їх за безпосередньої участі педагога, що сприяє набуттю досвіду спільної діяльності з дорослим і однолітками.

Заняття — форма дошкільного навчання, за якої вихователь, працюючи з групою дітей у встановлений режимом час, організовує і спрямовує пізнавальну діяльність з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини.

За допомогою різноманітних методів і дидактичних засобів педагог забезпечує на занятті процес засвоєння всіма дітьми знань, умінь і навичок, розвиток пізнавальних здібностей.

На заняттях з дошкільниками не обмежуються лише навчальною роботою. Тому організоване їх навчання повинно бути позбавлене жорсткого регламентування, передбачати такі його форми:

- організоване навчання у повсякденному житті;
- організовані заняття за вибором дітей (вони самі обирають вид діяльності, матеріал, з яким працюватимуть, способи роботи з ним під керівництвом педагога);
- обов'язкові заняття за планом педагога, який визначає їх мету, зміст, структуру та ін.

Такий підхід набуває актуальності у зв'язку з гуманізацією процесу навчання і виховання у дошкільних закладах і зменшенням кількості обов'язкових занять за планом вихователя. На це націлюють програми виховання та навчання дітей у дитячих садках, які, на відміну від попередніх, не поділяють навчальний матеріал на той, що має бути засвоєний лише на заняттях, і той, який діти повинні опанувати у повсякденному житті.

У навчальному процесі дошкільного закладу використовуються різні види занять.

За змістом навчання розрізняють заняття:

- з ознайомлення з навколишнім середовищем;
- з розвитку мовленнєвого спілкування;
- з формування елементарних математичних уявлень;
- з образотворчої діяльності;
- з фізичної культури;
- музичні.

За дидактичними цілями виокремлюють такі види занять:

- заняття із засвоєння дітьми нових знань. Мають на меті постановку пізнавальних завдань, збагачення, уточнення знань про предмети і явища світу. Ними можуть бути спостереження за новим об'єктом, читання художніх творів, розповіді вихователя та ін.;

— заняття із закріплення і систематизації досвіду (організованого і стихійного) дітей. Передбачають осмислення сприйнятого і формування найпростіших узагальнень (заняття зі спостереження знайомих об'єктів, бесіди, дидактичні ігри);

— контрольні заняття. Покликані з'ясувати наявність у дітей знань, уявлень, умінь, навичок, перевірити розвивальний ефект виховання і навчання і на цій підставі окреслити напрями, зміст і методи подальшої роботи;

— комплексні заняття. Включають повідомлення дітям нових знань, повторення, закріплення, систематизацію і використання набутих знань, умінь і навичок. Такі заняття найпоширеніші у дошкільних закладах.

За організацією дітей заняття поділяють на:

- фронтальні (з усіма дітьми групи);
- групові (10—12 дошкільнят);
- індивідуально-групові (4—6 дошкільнят);
- індивідуальні (1—4 дошкільнят).

Зміст занять визначає програма виховання і навчання дітей у дошкільних закладах. Кожне заняття передбачає освітні, розвивальні та виховні завдання. Обсяг навчального змісту залежить від вікових можливостей дітей, рівня їхнього загального розвитку і працездатності. Оскільки засвоєння нового матеріалу відбувається на основі набутих знань, навчальний зміст кожного заняття має бути невеликим за обсягом, адже важливо, щоб на одному занятті відбувалося первинне сприймання нового матеріалу, його осмислення та закріплення, а на наступних — розширення знань, умінь, навичок.

Як правило, заняття відбувається за такою структурою:

- 1) організаційний момент. Метою його є пробудження інтересу дітей до змісту заняття. Охоплює він такі аспекти, як формулювання мети, пояснення шляхів її досягнення;
- 2) основна частина заняття. Педагог послідовно формулює дітям навчальні завдання, організовує самостійну їхню діяльність, спрямовану на вирішення завдань;
- 3) підведення підсумків. Метою його є самостійний аналіз і самоаналіз дітей, з'ясування шляхів використання здобутих знань у діяльності після заняття, окреслення можливостей пізнавальної діяльності на наступних заняттях.

Головні вимоги до занять ґрунтуються на загальнодидактичних принципах навчання. Передусім слід чітко визначати навчальні, розвивальні, виховні завдання, методи і прийоми, передбачений програмою зміст заняття. Їх вибір залежить від його мети. Особливо важливою є оптимізація виховної роботи на заняттях, на зміст якої впливає вік і рівень розвитку дітей.

У молодших групах активність дошкільників на заняттях, результати їхньої діяльності забезпечуються методами і засобами, що стимулюють зацікавленість дітей змістом знань. До участі в занятті їх залучають його емоційною насиченістю, ігровими ситуаціями, сюрпризними моментами. У середній групі дітей приваблює зміст знань і умінь, у них з'являється інтерес до занять, уявлення про те, що, навчаючись, можна дізнатися багато нового і цікавого. Старші дошкільники здобувають досвід колективної роботи на занятті, усвідомлюють, що від успіху кожного залежить успіх групи. Це важливо як для активних, так і для нерішучих дітей, які за неправильної організації навчання можуть стати невстигаючими. Організуючи колективну пізнавальну діяльність дошкільників на занятті, вихователь повинен дбати про те, щоб вони не тільки виявляли себе, а й були доброзичливими, уважними до успіхів і труднощів однолітків.

Приміщення, в якому відбуваються заняття, має бути чистим, провітреним, добре освітленим, обладнаним меблями відповідно до зросту дітей. Дошкільники повинні навчитися правильно сидіти під час слухання, виконання різноманітних робіт. Традиційно у першій молодшій групі заняття триває 10—15 хв., у другій молодшій і середній групах — 15—20 хв., у старшій 20—25 хв., у підготовчій — 30—35 хв.

Як стверджував К. Ушинський, дитина втомлюється не від самої діяльності, а від її одноманітності, тому потрібно протягом заняття чергувати різні види діяльності.

Однією з умов успішного навчання дітей дошкільного віку є поєднання навчальної роботи на заняттях і поза ними. Сучасні концепції дошкільного виховання націлюють педагогів на необхідність здійснення навчальних завдань не лише на заняттях, а й різних формах роботи у повсякденному житті: на екскурсіях, прогулянках, під час різноманітних спостережень, дидактичних ігор, виконання ігрових вправ.

Отже, використання різноманітних форм організації навчання дошкільників забезпечує ефективне засвоєння знань, умінь і навичок, розвиток пізнавальних можливостей дитини.

Запитання. Завдання

1. У чому полягає своєрідність методів навчання дітей дошкільного віку? Чим зумовлена багатоманітність їх класифікацій?
2. Доведіть, що методи навчання діють ефективно лише за комплексного їх використання.
3. У чому виявляється роль організованого навчання? Розкрийте значення різних форм організації навчання у дошкільному закладі.
4. Охарактеризуйте вимоги до заняття. Чим вони зумовлені? Як запобігти їх порушенню? На основі спостереження за різними видами занять проаналізуйте їх навчальний, розвивальний і виховний ефект.
5. Особливістю навчання дітей дошкільного віку є те, що значною мірою воно здійснюється в повсякденному житті. Як потрібно співвідносити навчання на заняттях та в інших формах роботи?

Література

- Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. — К., 1983.
- Буре Р. С. Воспитание в процессе обучения на занятиях в детском саду. — М., 1981.
- Васильева А. И. Совершенствование обучения в детском саду. — Минск, 1980.
- Дошкольная педагогика / Под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. — Ч. 2. — М., 1988.
- Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. — М., 2002.
- Коменский Я.-А. Великая дидактика // Избр. пед. произведения. — Т. 1. — М., 1982.
- Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / Наук. ред. О. Л. Кононко. — К., 2003.
- Кондратенко Т. Д., Котырло В. К., Ладывир С. А. Обучение старших дошкольников. — К., 1986.
- Кондратова В. В. Розумове виховання дошкільників. — К., 1979.
- Костюк Г. С. Развитие и воспитание // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К., 1989.
- Лозова В. І., Москаленко П. Г., Троцко Г. В. Педагогіка. — К., 1993.
- Люблінська Г. О. Дитяча психологія. — К., 1975.
- Основы дошкольной педагогики / Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. — М., 1980.
- Про дошкільну освіту: Закон України. — К., 2001.
- Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. — К., 1997.
- Содержание и методы умственного воспитания дошкольников / Под ред. Н. Н. Поддьякова. — М., 1980.
- Сорокина А. И. Умственное воспитание в детском саду. — М., 1975.
- Усова А. П. Обучение в детском саду. — М., 1981.

6. Дошкільний заклад, сім'я, школа

Виховання дитини здійснюється під впливом багатьох чинників, провідними з є родина і навчальний заклад, у якому вона виховується. Перші кроки у світ дитина здійснює під опікою сім'ї, а з часом усе відчутнішу роль у її соціалізації починають відігравати спершу дошкільний заклад, потім — школа. Безперечно, сім'я назавжди залишається для дитини джерелом її життєвого досвіду, духовних сил, моральності, соціального оптимізму. Водночас багато якостей особистості формуються, розвиваються в дитячому садку, школі під впливом глибоко продуманого, цілеспрямованого, раціонально організованого педагогічного процесу.

6.1. Педагогічний процес у дошкільному закладі

На певному етапі становлення дитини її навчання і виховання здійснюються передусім завдяки взаємодії з педагогом, завдання якого полягає в тому, щоб системно, цілеспрямовано, науково обґрунтовано сприяти психологічному, розумовому, моральному, фізичному розвитку дитини. Ця багатоаспектна, всеохоплююча взаємодія і є педагогічним процесом.

Педагогічний процес — спеціально організована, динамічна взаємодія педагога і дітей, спрямована на забезпечення їх навчання, виховання, розвитку.

Зміст педагогічного процесу визначається концептуальними засадами освітньо-виховної системи. Головною метою його є раціональна організація навчально-виховної роботи, спрямованої на всебічний розвиток дитини.

Ідею єдності виховання і навчання, яка визначає цілісність педагогічного процесу, обґрунтував К. Ушинський. Він стверджував, що від комбінації основних елементів найбільше залежить виховна сила школи.

Російський педагог, психолог Петро Каптерев (1849— 1922), досліджуючи різноманітні особливості взаємодії педагога і вихованців, наголошував, що навчання, освіта, привчання, виховання, настанови, переконання, напучування, вимоги “позначають різні властивості, сторони, засоби і моменти одного великого цілого — педагогічного процесу”.

Педагогічний процес є головною структурною одиницею цілеспрямованої й організованої взаємодії педагога і вихованця, під час якої дитина опановує соціальний досвід. Значною мірою він відрізняється від виховного процесу, що здійснюється постійно під впливом усієї сукупності чинників, які формують особистість.

Сучасні дослідники розглядають педагогічний процес як динамічну педагогічну систему, спрямовану на вирішення розвивальних і освітніх завдань; передавання соціального досвіду старшими і засвоєння його підростаючими поколіннями шляхом їх взаємодії.

Сутність педагогічного процесу полягає в єдності навчання, виховання і розвитку. Саме цим обумовлюються його функції:

- навчальна (формування мотивації, досвіду навчально-пізнавальної та практичної діяльності, засвоєння основ наукових знань, ціннісних орієнтацій особистості);
- виховна (формування моральних, естетичних якостей і ставлень людини);
- розвивальна (формування і розвиток психічних процесів, властивостей і якостей особистості).

Одиницею педагогічного процесу є педагогічне завдання — певна педагогічна ситуація, співвіднесена з метою діяльності й умовами її здійснення. Головними компонентами педагогічного процесу є його суб'єкти: педагог і вихованець.

Закономірності педагогічного процесу

Педагогічний процес не є спонтанним явищем. Він підпорядкований певним об'єктивно існуючим, постійним і необхідним внутрішнім взаємозв'язкам і взаємозалежностям, тобто закономірностям.

Закономірності педагогічного процесу — об'єктивні, стійкі й істотні зв'язки, які зумовлюють ефективність навчання, виховання, розвитку особистості дитини.

Ці закономірності відображають стійкі залежності між усіма елементами педагогічного процесу: діяльністю педагога, діяльністю вихованця, об'єктом засвоєння (змістом навчання), виховними, розвивальними впливами.

До найважливіших закономірностей педагогічного процесу належать:

1. Органічна єдність навчання, виховання, розвитку. Успішне функціонування кожного із цих компонентів є передумовою ефективності інших: навчання спрямоване на вирішення завдань виховання і розвитку; виховання сприяє розвитку і навчанню; розвиток створює сприятливі передумови для навчання та виховання і є їх результатом.
2. Змістова, організаційна та операційно-технологічна цілісність. Змістова цілісність педагогічного процесу забезпечується відображенням у меті й змісті освіти досвіду людства, у взаємозв'язку знань (у тому числі про способи дій), умінь і навичок досвіду творчої діяльності, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу. Організаційна цілісність педагогічного процесу є наслідком єдності процесів освоєння, організації змісту освіти і матеріальної бази; ділової взаємодії педагогів і вихованців щодо змісту освіти і в міжособистісному спілкуванні; самоосвіти та самовиховання. Операційно-технологічна цілісність виявляється у внутрішній цілісності процесів освоєння, організації змісту освіти і матеріальної бази, ділової взаємодії педагога і вихованців, освіти і самоосвіти.

3. Динамічність. Масштабність усіх наступних змін залежить від змін на попередньому етапі, взаємодія між педагогами і вихованцями вибудовується за “ступеневим” принципом: чим вищі проміжні досягнення, тим вагоміший кінцевий результат.

4. Залежність досягнутого рівня розвитку особистості від спадковості, навчально-розвивального середовища, включення у навчально-виховну діяльність, ефективності засобів педагогічного впливу.

5. Єдність внутрішніх мотивів і зовнішніх, у тому числі педагогічних стимулів.

6. Взаємозв'язок чуттєвого, логічного і практичного. Ефективність його залежить від якості сприймання, логічного осмислення, практичного використання знань і вмінь.

Ефективність реалізації закономірностей педагогічного процесу залежить від гармонійної єдності його об'єктивних і суб'єктивних чинників, передусім від усвідомлення педагогом своєї місії, уміння організувати продуктивну взаємодію з дітьми, максимально задіяти особистісний потенціал кожного з них, постійного прагнення підняти цю взаємодію на вищий рівень.

Структура педагогічного процесу

Ефективність педагогічного процесу залежить і від того, наскільки успішно є реалізація таких його принципів: цілісність підходу до виховання; неперервність виховання; цілеспрямованість у вихованні; інтеграція та диференціація спільної діяльності педагогів і вихованців; природовідповідність; культуровідповідність; виховання в діяльності; єдність та адекватність управління і самоуправління; оптимізація (відповідність методів і прийомів діяльності меті й змісту педагогічного процесу, реальній психологічній ситуації); єдність вимог і поваги до особистості дитини.

Особливе значення має цілісність педагогічного процесу — єдність мети, змісту, методів виховання і навчання, виховання і самовиховання, процесів, етапів та дій.

Педагогічний процес є внутрішньо вмотивованим, цілісним феноменом, структурні компоненти якого перебувають у стійкій взаємодії і взаємозалежностях. Компонентами його структури є:

- мета (те, до чого прагнуть педагог і вихованець; у педагогіці мета постає в сукупності концептуальних ідей, на яких вибудовується педагогічний процес);
- діяльність суб'єктів, які організовують педагогічний процес і беруть у ньому участь;
- відносини, породжені цією діяльністю, а також освоєне суб'єктом середовище;
- управління, яке забезпечує інтеграцію компонентів у цілісну систему, розвиток цієї системи.

За іншими підходами, структуру педагогічного процесу утворюють такі компоненти:

- цільовий (окреслює мету і завдання, що її конкретизують);
- змістовий (визначає сукупність ставлень, ціннісних орієнтацій, досвіду діяльності та знань);
- діяльнісний (характеризує форми, способи, засоби виховної взаємодії, спрямованої на реалізацію мети і завдань, освоєння змісту педагогічного процесу);
- результативний (уособлює досягнуті результати та ступінь ефективності педагогічного процесу);
- ресурсний (відображає соціально-економічні, морально-психологічні, гігієнічні умови перебігу педагогічного процесу).

Безперечно, педагогічний процес не варто розглядати лише як вплив педагога на вихованця, оскільки він є складною системою їхніх взаємовпливів, у якій педагог і дитина фігурують одночасно як суб'єкт і об'єкт. Такий погляд на структуру педагогічного процесу є найближчим до гуманістичних засад навчання і виховання. Згідно з ним складовими педагогічного процесу є:

1. Цілеспрямована педагогічна діяльність, носієм якої є педагог як системоутворювальна ланка педагогічного процесу.
2. Дитина, яка як об'єкт педагогічного впливу є індивідуальністю, що розвивається і змінюється відповідно до педагогічних цілей; як суб'єкт педагогічного процесу дитина є особистістю, що розвивається, прагне творчого самовияву, задоволення власних потреб, інтересів і прагнень, здатна до активного засвоєння або неприйняття педагогічних впливів.
3. Зміст педагогічного процесу, завдяки якому здійснюється соціалізація дитини, формуються система знань, ставлення до світу, мотиви, стимули і форми поведінки, духовні потреби та ціннісні орієнтації.
4. Організаційно-управлінський комплекс, у межах якого відбуваються всі педагогічні події й факти.
5. Педагогічна діагностика (визначення стану та життєздатності педагогічного процесу в цілому й окремих його частин).
6. Результат педагогічного процесу, який є критерієм його ефективності.

7. Організація взаємодії із суспільним і природним середовищем.

Те, під яким кутом зору і в яких вимірах розглядає педагог структуру педагогічного процесу, значною мірою залежить від його професійної зрілості, внутрішньої культури, усвідомлення ним своєї місії.

Педагогічний процес у дошкільній педагогіці характеризується певними особливостями. Його головними структурними компонентами є гра, праця, навчальна діяльність, і підпорядкований він таким вимогам:

- вирішення завдань виховання і навчання в їх єдності;
- врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей;
- гуманістична взаємодія вихователя і вихованців;
- опора на потреби й інтереси дітей;
- єдність різноманітних видів діяльності дітей;
- створення розвивального середовища для дитини та ін.

Організація життя і діяльності дітей залежить від їхніх індивідуальних особливостей, складу групи, в якій виховується дитина.

Розвивальне середовище як складова педагогічного процесу

Розвиток дитини є складною єдністю внутрішніх змін її психічної діяльності (сприймання, пам'яті, мислення, волі та ін.) і форм її самореалізації (умінь, навичок тощо). Відбувається він у різноспрямованій взаємодії усіх чинників, одним з яких є зовнішнє (розвивальне) середовище, в якому відбувається педагогічний процес і яке є його важливою складовою частиною.

Розвивальне середовище — комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життя дітей у дошкільному закладі.

Навчання, виховання, розвиток дитини повинні відбуватися в атмосфері захищеності, психологічного комфорту. Це означає, що оточення дитини має бути безпечним як щодо гігієни, умов життєдіяльності загалом, так і в морально-психологічному аспекті. Передусім навколишнє середовище повинно відповідати структурі когнітивної (пізнавальної) сфери дитини, передбачати можливості вільного розвитку ігрової та інших видів її діяльності.

Однією з перших звернула увагу на проблему розвивального середовища М. Монтесорі, яка найважливішою передумовою розкриття дитиною внутрішнього потенціалу вважала вільну самостійну діяльність у створеному педагогом просторово-предметному середовищі. Тому, на її думку, завдання педагога полягає насамперед у наданні дитині засобів саморозвитку й ознайомленні її з правилами користування ними. Такими засобами є автодидактичні (самонавчальні) Монтесорі-матеріали, з якими дитина працює спочатку під опікою педагога, а потім самостійно.

Сучасні дослідники розглядають розвивальне предметне середовище як систему матеріальних об'єктів діяльності дитини, що функціонально моделює зміст її духовного і фізичного розвитку. Збагачене середовище передбачає єдність соціальних і природних засобів забезпечення повноцінної життєдіяльності дитини. Сюди відносять архітектурно-ландшафтні та природничо-екологічні об'єкти; художні студії; ігрові та спортивні майданчики; конструктори; тематичні набори іграшок, посібників; аудіовізуальні та інформаційні засоби виховання і навчання.

Розвивальне предметне середовище має відповідати віковим особливостям дітей. Загалом, воно визначається взаємозв'язком таких складових:

- 1) продукти діяльності фахівців — художників, проектувальників, конструкторів, майстрів-оздоблювачів (твори мистецтва, меблі, інструменти, предмети, вироби прикладного мистецтва, посібники, іграшки);
- 2) результати діяльності персоналу дошкільного закладу і батьків з організації та оформлення побуту (облаштування зон, виставок, виготовлення посібників та іграшок-саморобок, декоративне оформлення кімнат до свят тощо);
- 3) результати участі дітей у створенні інтер'єру під керівництвом вихователя.

Усі елементи розвивального середовища покликані забезпечувати і стимулювати вільний вибір і зміну видів діяльності дитини, створювати актуальні для неї і доступні для її розвитку проблемні ситуації. Для цього вони повинні бути інформативними, емоційними, втілювати в собі пізнавальну та емоційну новизну.

Особливо ефективно впливає на дітей, передусім на їхню рухову активність, модульне предметно-ігрове середовище. Прикладами предметів-модулів можуть слугувати легкі куби різного розміру, виготовлені за

типом вкладишів, і середні за розміром модулі — “меблі-іграшки”. Дитина може перетворювати модулі на корабель, будиночок, казкову печеру тощо. Захопившись різногабаритними предметами-модулями, дитина долає межі традиційного ігрового куточка, легко оволодіває елементами ігрових дій. У багатьох дитячих садках Данії, Швеції, США використовують іграшки-модулі, у тому числі й так звані “ростучі меблі”, розмір яких можна змінювати відповідно до віку дитини.

Останнім часом розвивальне середовище якісно збагатилося завдяки включенню в нього комп’ютерно-ігрових комплексів. Комп’ютер може увійти в життя дитини тільки через гру, яка забезпечує оволодіння новими способами дій, особистісний розвиток дитини.

Система комп’ютерної освіти для дошкільників охоплює:

- комп’ютерні програми та ігри, методичні рекомендації щодо їх включення у зміст освіти;
- спеціальну науково-пізнавальну літературу для дошкільників про персональний комп’ютер;
- кваліфікованих спеціалістів, готовність педагогів до роботи з комп’ютерно-ігровими комплексами;
- методичні рекомендації для батьків. Використання у дошкільному вихованні комп’ютерної техніки в поєднанні з традиційними засобами виховання сприяє підвищенню загальної якості виховання, розвитку творчої особистості. Визначальними щодо цього є компетентність вихователя, розвивальний зміст комп’ютерних програм. Передусім слід виходити з того, що комп’ютер є засобом діяльності дитини. Тому, організовуючи ознайомлення дошкільнят з комп’ютерними технологіями, педагог має орієнтуватися на дитину, дбати про її гармонійний розвиток.

Комплекс комп’ютерно-орієнтованих засобів розвитку дитини охоплює периферійний комп’ютерний пристрій, який полегшує управління комп’ютерною грою; спеціальні дитячі комп’ютерні меблі; багатофункціональне ігрове обладнання.

З появою комп’ютерів розвивальне середовище у дошкільних закладах функціонує як комп’ютерно-ігровий комплекс (КІК), складовими якого є:

1. Комп’ютерна зала. Комплектування її повинно виходити з нормативу: чотири квадратних метри на один комп’ютер. Відповідно до зросту дітей мають бути підібрані столи і стільці. Освітлення мусить бути комфортним для очей, а екрани моніторів слід повернути у протилежний від джерела світла бік. Не рекомендується використовувати в оформленні зали яскраві кольори, м’які іграшки (накопичують електричні заряди). Цілком доречні в її інтер’єрі живі рослини. Підлогу слід накрити антистатичним матеріалом.

Тривалість перебування дитини перед комп’ютером не повинна перевищувати 15 хв., а загальний час перебування в КІК — 40—45 хв. Під час заняття в залі може перебувати не більше восьми дітей. Тому їх часто доводиться ділити на підгрупи. У кожного вихованця має бути індивідуальне місце з комп’ютером (ІКМД). Неприпустимо, щоб біля одного комп’ютера працювало водночас двоє-троє дітей. Відстань між столами ІКМД повинна бути не меншою 60 см; між столами та опалювальними приладами — їм; від столів до стін — 80 см. Відстань між очима дитини та екраном має становити 60—70 см. Яскравість зображення на моніторі мусить бути оптимальною.

2. Ігрова зала. Призначена для самодіяльних сюжетно-рольових, режисерських і театралізованих ігор, тому повинна бути просторою, світлою, затишною, не повторювати оформлення групових кімнат. У ній розміщують великі ігрові модулі, подіуми-будиночки для режисерських ігор, подіум-сцену із завісою для театралізованих ігор, а також сюжетно-образні іграшки.

3. Зала релаксації. Вона може бути оформлена за зразком зимового саду: з живими рослинами, акваріумами, тераріумами, вольєрами з птахами, невеликим басейном, ємкостями з піском, галькою для експериментування з природним матеріалом, столиками-мольбертами, предметами для ігор, аквацентром тощо.

Оснащувати приміщення у дошкільних закладах слід згідно з Типовим переліком обов’язкового обладнання, навчально-наочних посібників та іграшок.

На цілеспрямоване оформлення простору групової кімнати, який повинен часто оновлюватися з ініціативи педагога і дітей, орієнтує програма розвитку в дитячому садку “Крок за кроком”, яка передбачає організацію центрів активності (“Сюжетно-рольова гра”, “Будівництво”, “Мистецтво”, “Література” та ін.).

Залежно від специфіки, можливостей дитячого садка, особливостей дітей можливе створення центрів комплексного, варіативного, тематичного, мобільного, дієвого навчально-ігрового середовища, що сприяє розширенню і розвитку інтересів дітей.

Планування педагогічного процесу

Успішність педагогічного процесу значною мірою визначається педагогічно доцільним плануванням, завдання якого полягає у забезпеченні науково обґрунтованого підходу до педагогічного процесу, систематичної роботи з усіма вихованцями, індивідуального підходу до кожного з них.

Планування дає змогу чітко визначити зміст роботи у певний період часу, підібрати раціональні методи і прийоми навчання й виховання. Завдяки йому реалізується важлива закономірність педагогічного процесу — послідовність і перспективність у роботі з дітьми. Отже, планування дає змогу організувати педагогічний процес як цілісне явище.

У дошкільному навчальному закладі планування роботи полягає у визначенні конкретних цілей, завдань, змісту, форм, методів, засобів їх досягнення на певний відрізок часу. Його метою є гармонійний, різнобічний розвиток особистості дитини з орієнтацією на її цінності та інтереси, збереження дитячої субкультури. З огляду на час здійснення планування може бути перспективним або поточним.

Перспективне планування окреслює раціональну черговість вирішення поставлених завдань, визначає їх співвідношення між собою на тривалий період (навчальний рік, півріччя, квартал, місяць). Основним видом такого планування є річний план роботи дошкільного закладу, який охоплює: аналіз його діяльності за попередній навчальний рік; перспективні завдання на поточний, з яких 1—2 мають бути продовженням розпочатої раніше роботи, а 1—2 — новими; програму підвищення рівня фахової майстерності працівників дошкільного закладу (самоосвіта, курси підвищення кваліфікації, атестація); методичну роботу (педагогічні ради, семінари, семінари-практикуми, консультації, обмін досвідом шляхом взаємовідвідувань, відкритих показів роботи та їх обговорення); ділові ігри, конкурси, дискусії тощо; вивчення стану навчально-виховного процесу; організаційно-педагогічну роботу (план співпраці дитячого садка і школи, план роботи з батьками); адміністративно-господарську роботу; медико-профілактичні заходи; графіки проведення свят, розваг, театралізованих вистав; гурткову роботу.

Поточне (календарне) планування охоплює найближчий часовий проміжок — від 1—2 днів до 1—2 тижнів, місяця, кварталу. Як правило, календарні плани передбачають освітньо-виховну роботу в різних вікових групах. Складають їх вихователі.

Обидва види планування постають як дві форми єдиного процесу, що взаємодоповнюють одна одну, уточнюють, конкретизують.

Сутність планування полягає у розробленні змісту педагогічного процесу, його систематизації й уточненні, окресленні методів і способів його реалізації. З демократизацією освіти педагог отримав можливості творчого підходу до планування своєї роботи. Якщо за централізовано-директивної системи розділи плану, послідовність подій із життя дітей, педагогічної діяльності вихователя були жорстко визначені, то за сучасних умов у плануванні роботи орієнтуються на індивідуальні особливості дітей, стиль педагогічної діяльності вихователя. Його план роботи на день може передбачати основні режимні моменти першої і другої половини дня або окремі види діяльності дітей. Педагог має право за своїм уподобанням обирати форму складання планів, напрям і зміст своєї діяльності на засадах доцільності, помірності, відповідності обраній стратегії та державній програмі. Проте свобода вибору не є тотожною безконтрольнію самодіяльності.

Планування має відповідати таким принципам:

- актуальності (передбачає орієнтацію змісту на актуальні потреби часу і розвитку дитини);
- науковості (забезпечує його відповідність за змістом і формою досягненням психологічної, педагогічної та інших наук, передового педагогічного досвіду);
- цілісності й логічності (полягає в оптимальному поєднанні змісту розділів плану, напрямів і форм діяльності);
- перспективності (орієнтує на вироблення чіткого уявлення про подальший розвиток дошкільного закладу, становлення особистості кожної дитини);
- повторюваності й концентричності (передбачає необхідність повернення до раніше визначених завдань і змісту роботи, але вже на якісно вищому рівні);
- систематичності й послідовності (вимагає планомірного, вмотивованого передбачення змісту, форм і методів роботи з урахуванням їх взаємозв'язків).

Плани мають бути реальними для виконання, виходити з інтересів і можливостей дітей. Плануючи педагогічний процес, вихователь повинен спиратися на аналіз конкретних умов, тобто на особливості віку дітей, індивідуальний склад вікової групи, рівень володіння навичками та уміннями, інтереси та потреби дошкільників. Педагогічний процес у плануванні має бути представлений цілісно, у взаємозв'язку всіх

напрямів роботи, розділів програми, тематики занять, видів діяльності дітей, а також враховувати конкретні умови дошкільного закладу, його місцезнаходження, пору року, час планування. План вихователя повинен забезпечити зв'язок навчально-виховної роботи на заняттях і в повсякденному житті — підготовчу роботу до заняття, а також після заняття для закріплення уявлень, знань і вмінь дітей.

Особливої уваги потребує планування розвитку ігрової діяльності. Воно має бути зорієнтоване на збагачення тематики, розширення знань і вражень дітей (читання творів дитячої літератури, спостереження, екскурсії, виготовлення ігрових атрибутів тощо), розвиток їхніх взаємин. Рухливих та дидактичних ігор вихователь планує по декілька щоденно.

Плани повинні передбачати роботу з формування культурно-гігієнічних навичок, виховання культури поведінки дітей, трудові доручення, чергування, колективну працю дітей, запровадження нових форм її організації, роботу щодо закріплення трудових умінь.

Суттєві особливості має планування навчально-виховного процесу в різновікових групах.

Планування у різновікових групах

Різнорікова група має деякі переваги перед групою дітей одного віку, оскільки умови виховання в ній відтворюють умови виховання в повній сім'ї з кількома дітьми, чого позбавлені багато сучасних дошкільнят.

Постійний соціальний статус дошкільника у різновіковій групі урізноманітнюється одночасною позицією як старшого, так і молодшого серед дітей, що важливо для формування соціальних навичок взаємодії, вміння радитись і отримувати допомогу від старших, а також радити і допомагати меншим. У такій групі дитина не відчуває необхідності постійно порівнювати себе з іншими, щоб "бути рівною", що за недосконалого педагогічного керівництва нерідко спричинює штучне урівнювання. Виховання у різновіковій групі створює умови для набуття досвіду взаємодії, розуміння іншого, вміння спільно гратися, вчитися, працювати.

Педагогічне керівництво навчально-виховним процесом слід спрямовувати на організацію спільного життя дітей, їхнє спілкування, взаємодію, які впливають на психічний розвиток, сприяють формуванню товариських взаємин, вихованню гуманності. Спілкування старших і молодших за віком дітей є також чинником комунікативного розвитку, виховання таких рис, як невимушеність, відповідальність; розвитку активності, механізмів самоконтролю поведінки. Комплектування різновікових груп може відбуватися за такими критеріями:

- 1) комплектування на основі вікових ознак. У таких групах педагогові легше використовувати колективно-орієнтовані методи навчання, однак складніше забезпечувати індивідуальний підхід до дітей;
- 2) комплектування на основі індивідуальних особливостей розвитку. Сформовані за цим критерієм групи об'єднують дітей від наймолодшого до найстаршого віку, що забезпечує можливості для індивідуальної роботи з ними, полегшує процес передавання побутового і навчального досвіду від старших дошкільників до молодших, створює атмосферу психологічного комфорту (якщо група укомплектована за законами психологічної сумісності дітей і є нечисленною);
- 3) комплектування на основі урахування вікових та індивідуальних особливостей. Завдяки цьому у групах об'єднуються близькі за віком діти (молодша і середня, старша і підготовча групи), що дає змогу в основному зберегти режим їхнього життя;
- 4) комплектування на основі родинних стосунків. Об'єднання в одній групі братів і сестер створює відчуття захищеності, емоційної безпеки як у період адаптації, так і протягом усього перебування в дошкільному закладі.

Планування роботи у різновіковій групі ґрунтується на тих самих принципах, що й в одноріковій. Однак педагог повинен намагатися якнайдоцільніше поєднати спільні ігри, спостереження, працю молодших і старших з видами діяльності, які переважають у дітей одного віку. Особливих зусиль слід докласти до організації загальних форм навчання дітей.

У різновіковій групі не просто сформулювати навчальне завдання, яке б відповідало рівневі всіх дітей. Молодші дошкільники, як правило, погано сприймають завдання, якщо вони не адресовані безпосередньо їм, а якщо і сприймають, то не завжди правильно розуміють, оскільки часто тлумачать їх по-своєму. Тому під час фронтальних форм роботи в різновіковій групі належні взаємини у педагога встановлюються тільки з найактивнішими і самостійними дітьми, інші або наслідують дії своїх товаришів, або виконують завдання на свій розсуд. Це свідчить, що на фронтальних заняттях з дошкільниками різного віку доцільно розв'язувати загальні навчальні завдання, а конкретні — на заняттях з групою дітей одного віку. Одночасні заняття з

дітьми усіх підгруп проводять лише за можливості дотримання єдиних вимог до педагогічного процесу. Такими можуть бути заняття з образотворчого мистецтва, математики, деякі заняття з розділів “Дитина і навколишній світ”, “Рідна природа”. Заняття з навчання грамоти раціональніше проводити з кожною віковою групою окремо, адже вони потребують постійного керівництва з боку вихователя, засвоєння знань на них чергується з виконанням вправ. Недоцільно на одному занятті давати складний матеріал для всіх підгруп, краще поєднати його за принципом сумісності. При виконанні підгрупами різних завдань важливо мати необхідну кількість роздаткового матеріалу з кожного розділу програми.

Загалом, організація педагогічного процесу повинна бути зорієнтована не лише на загальні завдання виховання (програми, методичні вказівки), а головним чином — на дитину, її потреби, інтереси, рівень розвитку.

В організації педагогічного процесу важливою є спільна діяльність усіх педагогів дошкільного закладу, узгодженість дій вихователів, завідувача, методиста, музкерівника, помічників вихователя, медичного персоналу. Особливого значення набуває їхня співпраця з родинами вихованців.

6.2. Взаємодія сім'ї і дошкільного закладу у вихованні дітей

З перших днів свого життя дитина починає поступово всотувати в себе навички вживання у світ і виживання у ньому, опановувати соціальний досвід (соціалізується). Макрокосм цього світу на перших порах зведений до середовища сім'ї, яка передусім несе відповідальність за виховання дитини. Глибинний зміст, масштаб і сила цієї відповідальності обумовлені соціальним статусом сім'ї.

З часом дитина розширює сферу своєї взаємодії зі світом, на неї спрямовують свої впливи різноманітні соціальні інститути, які доповнюють, урізноманітнюють виховні зусилля сім'ї. На етапі дошкільного дитинства провідним соціальним інститутом, покликаним забезпечити різнобічний розвиток дитини, є система дошкільних закладів. Гармонійна взаємодія їх із сім'єю є запорукою повноцінності буття дитини, розкриття і реалізації її потенціалу, виходу на нові орбіти соціальної реальності. І все-таки найвища відповідальність за виховання дітей у цій взаємодії належить сім'ї.

Виховна функція сім'ї

В усі часи і серед різних народів родинне виховання було і є незмінною цінністю, головною духовною основою життя нації, могутнім соціальним феноменом, який найтісніше об'єднує людей, неперевершеним чинником самовиявлення людини в усіх її іпостасях: немовля, дитина, підліток, юнак (дівчина), чоловік (жінка), син (дочка), дідусь, бабуся, онук та ін.

Сім'я — мала соціально-психологічна група, члени якої пов'язані шлюбними або родинними стосунками, спільністю побуту і взаємною моральною відповідальністю.

Соціальна роль сім'ї обумовлена потребою суспільства у фізичному і духовному відтворенні населення. Будучи одним із найважливіших елементів суспільства, значною мірою залежачи від процесів і тенденцій у ньому, сім'я є відносно автономним соціальним інститутом, що зумовлює її соціальну стійкість, захищеність, навіть недоступність для соціальних експериментувань. Як і кожне соціальне явище, вона також розвивається.

Сім'я виконує різноманітні зовнішні і внутрішні функції. З огляду на особливості соціального буття сім'ї, виокремлюють такі провідні її функції:

- виховна функція. Полягає вона у задоволенні індивідуальних потреб у батьківстві та материнстві, самореалізації особистості в дітях. Стосовно суспільства виховна функція сім'ї забезпечує соціалізацію підростаючого покоління;
- господарсько-побутова функція. Спрямована вона на задоволення матеріальних потреб членів сім'ї, забезпечення умов для збереження і зміцнення їхнього здоров'я, організацію відпочинку;
- емоційна функція. Реалізація її задовольняє потребу людини у визнанні, любові, турботі, психологічному захисті;
- функція духовного спілкування. Забезпечує взаємне розуміння і духовне збагачення особистості;

- функція формування досвіду соціального життя. У сім'ї особистість здобуває первинні знання і навички взаємодії з людьми, поведінки в суспільстві, набуває досвіду соціального контролю за виконанням його норм і правил;
- сексуально-еротична функція. Забезпечує продовження роду, задовольняє потреби індивіда у сексуальному житті.

Порушення функцій сім'ї може бути пов'язане з політичними, соціально-економічними умовами її життя, особистісними якостями її членів, особливостями їхніх взаємин. Неблагополуччя у сім'ї породжує проблеми у розвитку дітей.

У сучасній сім'ї особлива роль належить функціям духовного спілкування, емоційної підтримки, виховній функції, оскільки суспільство, навчально-виховні заклади не можуть забезпечити таких унікальних умов для емоційно-духовного життя особистості, якими володіє сім'я. Саме завдяки проживанню в сім'ї, цілеспрямованим її зусиллям людина пізнає, осягає свою людську сутність, обов'язки перед іншими людьми, передусім перед батьками і дітьми, утверджує в собі все людське. Для цього вона повинна вирости в сім'ї, в якій витає дух любові, всі чуйно, турботливо ставляться одне до одного. Адже уроки доброти, любові, здатність до співпереживання неможливо почерпнути з книжок. Ці якості виробляються в дитині передусім під час її взаємодії з найближчими їй людьми. Відчуваючи любов до себе, спостерігаючи, у чому це виявляється, дитина вчиться любити інших людей. А любов до дитини виростає із взаємної любові батьків, від уроків любові, отриманих ними у своєму дитинстві, від щирості їхніх стосунків зі своїми батьками.

Особливості виховної функції сім'ї полягають у тому, що вона одночасно виховує дорослих і дітей та реалізується у таких трьох головних аспектах:

1. Становлення, розвиток, виховання дитини як особистості, сприяння розвитку її здібностей. Сім'я репрезентує дитині суспільство, забезпечує передавання їй соціального досвіду, охороняє її права.
2. Здійснення виховного впливу сім'ї на кожного індивіда впродовж усього його життя. Кожна сім'я має свою систему виховання, засновану на певних ціннісних орієнтаціях. Спочатку несвідомо, орієнтуючись на почуття близьких людей, дитина починає розуміти, що в її поведінці їх радує, а що засмучує. Пізніше у неї формуються уявлення про те, що є прийнятним у сім'ї, а дорослішаючи, вона починає усвідомлювати принципи, на яких вибудовуються стосунки в її сім'ї, порівнювати їх з ідеальною, на її погляд, системою.
3. Спонування дітьми саморозвитку, самовдосконалення своїх батьків та інших родичів. Дитина є невичерпним джерелом життєвих успіхів, емоційних стимуляторів для дорослих. Ледь з'явившись на світ, вона значно розширює його горизонти для своїх батьків, вносить у їхнє життя багато нового. Підростання, дорослішання дитини потребує нових знань, виховних умінь і навичок дорослих, реалізації своєї соціальної ролі на більш високому рівні. Виховуючи дитину, батьки самі повинні поводитися на рівні вимог, які їй пред'являють. Очевидно, на цьому ґрунтуються твердження, що не сім'я соціалізує дитину, а дитина соціалізує дорослих.

У дошкільні роки дитина повністю ототожнює себе зі своєю сім'єю, передусім із батьками; її емоційний світ майже цілком залежить від атмосфери в сім'ї. Саме тут вона пізнає й опановує моделі моральної поведінки, взаємодії з іншими людьми, природою тощо.

Особливості сімейного виховання дошкільників

У сім'ї дитина отримує перші уявлення про себе та інших людей, розвиває необхідні для життя соціальні почуття, навички спілкування і спільної діяльності. Сім'я створює передумови для взаємопроникнення світу дітей і світу дорослих, що є важливим чинником соціалізації особистості. Унікальні виховні можливості сім'ї впливають на людину протягом усього її життя.

Універсальний, всеохопний, постійний виховний вплив сім'ї на особистість є наслідком дії таких чинників:

1. Безкорислива любов до дитини, яка вселяє їй почуття захищеності, створює атмосферу душевності, соціального і життєвого оптимізму. Взаємини дітей і дорослих у сім'ї є справжньою школою почуттів, найважливішим фактором, що формує емоційно-мотиваційну сферу дошкільника, його ставлення до людей і життя. Все це є важливими передумовами розвитку індивідуальності дитини.
2. Природне включення дитини у найрізноманітніші людські стосунки. Відбувається це передусім завдяки участі дитини у спільних з дорослими видах діяльності. Багатоплановість життєвих ситуацій, які виникають в сімейному житті дитини, неможливо змоделювати в жодній досконалій виховній системі.

3. Багаторольова структура сімейного колективу, яка забезпечує багатогранність, постійність і тривалість його виховного впливу. Цей вплив відбувається у процесі взаємодії дитини і дорослих за найрізноманітніших життєвих ситуацій, щодня повторюється у різних формах.

4. Можливість набуття дитиною позитивного досвіду і переживання негативних почуттів. Усе це відбувається в атмосфері довіри, гуманного ставлення до дитини, які є необхідними для набуття почуття впевненості, відповідальності, вміння долати життєві негаразди, гідно поводитися за будь-яких обставин.

Головне, щоб дитина сприймала сім'ю як фактор її емоційного затишку, внутрішнього комфорту, гарантію того, що за будь-яких умов вона знайде тут розуміння, підтримку і захист.

У сім'ї дитина вперше пізнає почуття ревнощів, набуває досвіду подолання непорозумінь, вчиться виконувати не лише приємні для себе, а й обов'язкові, необхідні для інших справи. Вона повинна навчитися визнавати свої негативні почуття, уміти тактовно стримувати, вгамовувати їх. Як зауважував П. Лесгафт, "таємниця сімейного виховання у тому і полягає, щоб дати дитині самій розгортатися, робити все самій". Тому дорослі повинні "завжди ставитись до дитини з першого дня появи її на світ, як до людини, з повним визнанням її особистості...".

Характерною особливістю виховного впливу сім'ї є його первинність. Йдеться про те, що сім'я є першим джерелом цього впливу, а, як зазначав Ж.-Ж. Руссо, кожен наступний вихователь значно слабше впливає на дитину, ніж попередній. Крім того, процес виховання в сім'ї є більш природним, ніж у виховному закладі. Взаємодія у сім'ї передбачає ширші можливості для дитини бути суб'єктом діяльності, ніж у дошкільних закладах, у яких вона є більш зарегламентованою.

Виховні можливості сім'ї можуть бути реалізовані за наявності відповідних об'єктивних і суб'єктивних умов.

До об'єктивних умов реалізації виховного потенціалу в сім'ї належать:

- рівень матеріального достатку сім'ї (рівень і структура використання доходів, матеріальні умови життєдіяльності);
- забезпеченість дитячими дошкільними закладами, школами, закладами охорони здоров'я;
- кількість і склад (структура) сім'ї. Суб'єктивними умовами реалізації виховного потенціалу сім'ї є:
- громадянська спрямованість і культура батьків, їхнє прагнення бути авторитетними для своїх дітей, виховувати їх як гармонійних особистостей;
- загальний культурний потенціал, традиції, моральні та духовні цінності сім'ї;
- місце дитини в сімейному колективі, моральний авторитет батьків в її очах;
- педагогічна культура батьків.

Гармонійна взаємодія об'єктивних і суб'єктивних чинників є передумовою формування і розвитку досконалої особистості. Однак з різних причин такої гармонійної єдності не існує. У різні історичні епохи ці причини мають свої специфічні особливості, хоч загалом їх джерела приблизно однакові та й наслідки мало чим відрізняються. Наприклад, соціально-політична, економічна стабільність у суспільстві є передумовою матеріального благополуччя і сприятливого для розвитку дитини морального, психологічного клімату в сім'ї. За таких умов дитина має змогу відкривати для себе й опановувати механізми міжособистісної взаємодії, вчитися поводитися у конкретних життєвих ситуаціях на рівні цивілізаційної культури. Головним у цьому для неї є реальна життєва практика її батьків і найближчих родичів.

Політична, соціально-економічна нестабільність деструктивно впливають на соціальне самопочуття сім'ї, породжують нервозність, апатію, соціальний песимізм дорослих або їх гіпертрофоване ставлення до матеріальних чинників буття, що неминуче позначається на формуванні внутрішнього світу дітей. Адже, переймаючись пошуком джерел існування або нагромадженням багатства, батьки все менше приділяють уваги моральним чинникам функціонування сім'ї. Із матеріальними аспектами пов'язаний авторитет батька в сім'ї, оскільки він за традиційним розподілом тендерних ролей відповідальний за це. Нерідко зниження його авторитету у складні періоди життя пов'язане з не цілком тактовною поведінкою матері. Часто батьки або хтось один із них змушені шукати заробітків далеко від дому, що породжує властиві неповним сім'ям проблеми, передусім позбавляє дітей спілкування, душевного тепла, зразків соціальної поведінки.

За твердженням психологів, неповна сім'я є одним із найпотужніших джерел психогенних переживань особистості (неврозів, гострих афективних реакцій, ситуативно обумовлених порушень поведінки). Психічно травмує дітей розлучення батьків та їхня боротьба за дитину чи, навпаки, збайдужіння до дитини одного з них. Розлучення породжує проблему дозованого спілкування, задарювання дитини як засіб підтвердження любові до неї та інші болісні явища. Часто переживання дитини посилює психічна травма того з батьків, з ким вона залишилася.

Відчуття дошкільником неповноцінності сім'ї, в якій він виховується, може позначитися на його статевій соціалізації, розвитку очікувань стосовно власної майбутньої сім'ї. У дівчинки формується підсвідоме уявлення про те, що без батька її діти можуть обійтися, тобто повноцінна сім'я не стає головною цінністю її життя. Хлопчик за такої ситуації має матір за зразок чоловічої поведінки у сім'ї, оскільки вона перебирає на себе роль захисника, хазяїна, створювача і розпорядника матеріальних благ. За таких умов він виростає малоініціативним, несміливим, йому не вистачає необхідних для дорослого життя чоловічих (маскулінних) якостей, що в майбутньому плодитиме проблеми формування його дітей.

Зі специфічними труднощами пов'язане виховання дітей у молодих сім'ях, що зумовлене недостатньою моральною, психологічною, соціальною зрілістю учасників подружжя. Збідненим, нерозвиненим є їх розуміння своєї ролі в житті дитини, відповідальності за її виховання. І навіть щирі їхні старання щодо цього наштовхуються на відсутність життєвого досвіду, знань, уміння терпляче, послідовно і наполегливо дорослішати разом із своєю дитиною. Труднощі виховання дітей у молодих сім'ях полягають у:

— нерозумінні батьками самоцінності дошкільного дитинства, його значення для формування особистості дитини;

— несформованості у батьків педагогічної рефлексії — вміння аналізувати, критично оцінювати власну виховну діяльність, знаходити причини педагогічних помилок, неефективності методів, які вони використовують, тощо;

— орієнтації на виховання з дитини "генія", намагання реалізувати в дитині власний невикористаний, як вони вважають, потенціал, упущені ними життєві шанси.

Молоді батьки часто вдаються до авторитарного виховання, вважають покарання найефективнішим виховним засобом, пред'являють суперечливі вимоги до поведінки дитини, непослідовно, суб'єктивно оцінюють її дії, що породжує або надмірну жорстокість у ставленні до неї, або вседозволеність.

Взаємини, тактику виховання дітей у сім'ї можна віднести до одного з таких типів:

— диктат. Такі взаємини засновані на жорсткій регламентації поведінки дитини, суворому контролі за нею, використанні покарань, погроз тощо. Як правило, у таких сім'ях діти живуть у страху, постійно лицеміряють, брешуть, наслідком чого стають різноманітні відхилення у їхній поведінці;

— опіка. Вдаючись до такої тактики, батьки намагаються відгородити дитину від життєвих реалій, випробувань, намагаються все вирішувати за неї, задовольняти її потреби і примхи. За таких умов дитина позбавлена змоги формувати в собі необхідні для подальшого життя психологічні, вольові якості, об'єктивно оцінювати себе, свої можливості й інших людей, цілеспрямовано працювати над собою. Усе це деформує її внутрішній світ, систему цінностей, різко занижує або завищує її вимоги до оточення, спонукає до девіантних форм задоволення своїх потреб;

— мирне співіснування на засадах невтручання. Цю тактику характеризують максимальне дистанціювання дорослих від життя дитини, абсолютне невтручання у її справи, залишення наодинці зі своїми проблемами, мінімальні вимоги до її поведінки. Це породжує відчуження дітей і батьків. Діти, не маючи від батьків належної підтримки, будучи позбавленими необхідних для їх становлення зразків соціальної поведінки, часто почуваються складно у ситуаціях, з якими легко справлятимуться їх однолітки, які виростили у сприятливіших педагогічних умовах. У них можливі образи на своїх батьків за байдужість до себе;

— співробітництво. Така тактика взаємин у сім'ї, виховання дітей є найпродуктивнішою, оскільки батьки намагаються бути їхніми соратниками, є відкритими і щирими з ними, охоче впускають їх у свій світ. Між ними немає необґрунтованих таємниць, недовіри. За таких умов діти охоче експериментують, шукають, пробують себе, не боячись помилитися і бути за це покараними. Батьки охоче допомагають у всіх справах, вмело підводять дітей до вирішення проблем, завдяки чому діти відкривають у собі все нові можливості, здобувають упевненість у своїх силах. А участь у справах батьків збагачує їх соціальним досвідом, розширює світ, окреслює їм соціальну перспективу, яка часто є орієнтиром їхнього розвитку.

Дещо своєрідно тлумачить особливості виховного впливу батьків на своїх дітей зарубіжна педагогічна наука, яка розрізняє такі його стилі:

а) авторитарний стиль — регламентація батьками поведінки дітей відповідно до стандартів;

б) пермісивний стиль — відсутність контролю за розвитком, вихованням і життєдіяльністю дитини, що може бути зумовлена надмірною любов'ю до неї, недостатнім досвідом батьків, побоюванням втручатися в її розвиток, переоцінкою її можливостей;

в) авторитативний стиль — контроль за поведінкою дитини відповідно до її потреб з одночасним спрямуванням її розвитку, допомогою їй, визнанням її прав і врахуванням можливостей. Цей стиль вважають оптимальним.

Особливо збагачує виховний потенціал сім'ї участь у вихованні дітей представників різних поколінь (бабусь, дідусів), які мають більший життєвий досвід, більше вільного часу, ніж батьки. За правильною поведінкою батьків стосунки їхніх дітей з бабусями і дідусями є емоційно близькими. Адже часто дідусі й бабусі ласкавіші у спілкуванні з онуками, ніж батьки, а ті їм платять за це довірою, виявляють непідробну турботу, піклуються про них, розвиваючи в собі при цьому такі важливі для особистості людські якості, як доброта, чуйність, щирість.

Щодо цього важливе узгодження виховних впливів на дитину представників різних поколінь. Старше покоління більше орієнтоване на те, щоб онуки повноцінно проживали своє дитинство, батьки здебільшого розглядають дошкільний вік своїх дітей як підготовку до успіхів у дорослому житті, намагаючись урізноманітнити її заняттями іноземними мовами, спортом, музикою та ін. Там, де існує гармонія поглядів і впливів на розвиток, становлення дитини, вона має найбільше шансів повноцінно сформуватися як гармонійна особистість.

Особливу роль у сімейному вихованні, соціалізації дитини відіграють родинні традиції і звичаї. Традиція (лат. *traditio* — передача) — історично складені порядки, способи, правила поведінки, що передаються від покоління до покоління. Сімейні традиції регламентують створення сім'ї, появу дитини, подружні, батьківські стосунки, ведення домашнього господарства, організацію дозвілля, вшанування пам'яті предків. Вони призначені слугувати зміцненню сімейно-родинних зв'язків як механізму передачі таких особистих і соціальних цінних якостей, як любов, вірність, доброта, взаєморозуміння, щирість. До них належать спільні заняття певними видами трудової діяльності, передавання родинних реліквій (документів, нагород, пам'ятних речей), складання родовідного дерева тощо. Звичаї — безпосередні приписи певних дій у конкретних ситуаціях, що відтворюють сімейні стосунки у життєдіяльності наступних поколінь. Стосуються вони як зовнішніх (прихід у гості, прийом гостей, пошанування предків), так і внутрішніх (колискова і поцілунок надобраніч, побажання доброго ранку тощо) форм поведінки.

Традиції та звичаї є взаємопов'язаними у реальному житті. Традиції є більш динамічним і багатоманітним явищем родинного життя, ніж звичаї, вони створюють простір для творчого використання звичаїв. Регулюючи прості форми взаємин у сім'ї, звичаї доповнюють традиції, однак вони не настільки динамічні, як традиції. Здебільшого звичаї можуть бути формою вияву традицій.

Щирі стосунки між членами сім'ї, безпосередність почуттів одне до одного є джерелом формування гармонійної, самодостатньої особистості дитини, а також збагачення взаємин дорослих, стимулювання їхнього самовиховання.

Батьківський авторитет

Виховання у сім'ї ґрунтується передусім на авторитеті батьків, оскільки для дитини перших років життя зміст їх авторитету, за словами А. Макаренка, полягає в тому, що він не вимагає ніяких доказів, приймається нею як безсумнівна гідність старшого, як його сила і цінність. Авторитет (лат. *autoritas* — влада) реалізує себе у впливі особи, життєвому досвіді, заснованому на знаннях, моральних чеснотах.

Переваги авторитетних для дитини батьків ґрунтуються на їхніх знаннях, уміннях, досвіді, зрілості, а не на зверхності або поблажливості. Справжній батьківський авторитет виростає на любові до дітей. Будучи оточеною цією любов'ю, дитина відчуває довіру, повагу авторитетного дорослого, потребу в спілкуванні з ним; живе з упевненістю, що він завжди за необхідності опікатиме і захищатиме її. Батьківська любов супроводжує людину все життя, вона є джерелом і гарантом її емоційної рівноваги і духовного здоров'я.

Кожна сім'я унікальна щодо організації свого життєвого простору, розподілу обов'язків, культури спілкування, виховання дітей. У цьому багатоманітті психологи (Лариса Абрамян, Росія) виокремлюють такі типи взаємодії батьків і дітей:

1. Любов—пристрасть. Такі стосунки характеризують ставлення батьків до своєї дитини як до найдосконалішої істоти, прагнення бути поруч із нею, некритичне оцінювання її поведінки. У зв'язку з цим часто виникають труднощі щодо узгодження бажань дитини і вимог до неї.

2. Любов—гармонія. Якісними ознаками таких стосунків є віра батьків у можливості, перспективи своєї дитини, підтримка її захоплень, сприяння розвитку її здібностей, тактовна участь у її справах. Водночас батьки ставляться до дитини цілком тверезо, бачать її недоліки, допомагають долати їх, зосереджуватися на проблемах саморозвитку і самореалізації. Усе це створює дитині атмосферу психологічного комфорту, відкриває можливості для виявлення її ініціативи, сприяє їй в об'єктивній самооцінці.

3. Любов—марнославство. Вражені марнославством батьки проявляють непомірні амбіції щодо можливостей, перспектив своєї дитини, часто ставлять перед нею непосильні завдання, незважаючи на вікові та індивідуальні особливості і можливості, форсують її працездатність, розвиток здібностей. За непідтвердженості своїх сподівань розчаровуються в дитині, створюючи відповідний психологічний тип стосунків, який нерідко травмує дитину на все життя.

4. Любов—конфлікт. Таким взаєминам батьків і дітей властиві спалахи й охолодження любові, істеричність. Ініціюють їх переважно одинокі матері. Як правило, вони травмують, руйнують психіку дитини, зумовлюють різкі перепади її емоційного стану, нестриманість, вразливість до несприятливих зовнішніх впливів.

Авторитет, у тому числі й батьківський, формується й існує для дитини поза її суб'єктивною волею. Він є незалежною від інтелектуальних процесів, часто неусвідомленою оцінкою своїх батьків. Психологічний механізм цієї оцінки є дуже складним, підвладним багатьом чинникам. Спрощено його можна уявити як процес усвідомлення дитиною значущості батьків у її житті, їхньої високої людської, іноді ділової репутації, життєвої надійності, доброти, готовності завжди й у всьому бути поруч. Щоб не думали і не стверджували на цю тему батьки, про їх авторитетність в очах дитини можна судити на підставі її ставлення до батьківських слів, поведінки, вчинків. Справжнього авторитету неможливо підмінити нічим, хоч нерідко педагогічно неграмотні, морально нерозвинені, байдужі до своїх дітей батьки нав'язують форми взаємодії, які свідчать про імітацію, підміну авторитету. Найпоширенішими, за спостереженнями А. Макаренка, є такі типи підміни батьківського авторитету:

— авторитет придушення. Основою його є боязнь дитини своїх батьків, причиною якої є покарання за будь-яку провину, що сковує, паралізує її волю, породжує невпевненість, занижує самооцінку. Цей вид батьківського псевдоавторитету А. Макаренко вважав найнебезпечнішим;

— авторитет відстані. Сутністю його є намагання батьків бути якомога далі від дітей, менше спілкуватися з ними, уникати виявів ніжності, любові, уваги. Головне для них — зовнішні вияви поваги з боку дітей (звертання до батьків на "Ви", тон розмови тощо);

— авторитет чванства. Намагаючись компенсувати відсутність справжнього авторитету, батьки постійно хизуються перед дітьми своїми "заслугами", розраховуючи на їх повагу до себе. Будучи переконаними у своїй правоті, вони не припускають, що їхні рішення та оцінки можуть бути піддані сумніву, обговоренню. Традиційним для них є твердження: "Я краще знаю, що тобі потрібно!";

— авторитет педантизму. Основою його є тотальний контроль за поведінкою дітей, організація їх на педантичне виконання всіх вимог і обов'язків, суворе дотримання режиму;

— авторитет резонерства (франц. *raisonneur* — людина, яка повчає). Схильні до резонерства батьки постійно повчають своїх дітей, перетворюючи спілкування з ними на тривалі й нудні нотації, що часто збуджує у дітей внутрішній спротив;

— авторитет любові. Не маючи справжнього авторитету, батьки вимагають від дитини слухняності як доказу своєї любові, спекулюють на їхніх почуттях ("Якщо любиш маму, то ..."). Самі вони теж наголошують на своїй любові, вимагаючи від дитини слухняності ("Якщо хочеш, щоб я тебе любила, то ...");

— авторитет підкупу. Вимагаючи бажаної поведінки дитини, батьки обіцяють їй за те різноманітні матеріальні блага, поступки тощо. Така практика є особливо цинічною, аморальною;

— авторитет доброти. Такій моделі взаємодії властиві намагання батьків наголошувати на своєму винятково доброму ставленні до дитини, у всьому потакати їй, що породжує відчуття вседозволеності. Як правило, так діє один із дорослих, намагаючись вигідно постати в очах дитини, на відміну від іншого;

— авторитет дружби. Рівноправне спілкування, своєрідне панібратство, часто породжує грубощі в спілкуванні, зневажливе ставлення дітей до батьків, а також інших дорослих. Усе це не має нічого спільного із щирим ставленням, справжньою дружбою, взаємоповагою батьків і дітей.

Батьки, які по-справжньому люблять дітей, усвідомлюють свою місію, намагаються здобути визнання в очах дитини своєю мудрістю, людськими чеснотами, зацікавленим, добрим, обґрунтовано вимогливим ставленням до неї, до себе, інших людей. Важливо, щоб дитина, спостерігаючи за своїми батьками, сама високо оцінила їх, виявила прагнення бути подібною на них.

Педагогічна культура батьків

Соціально відповідальні батьки багато зусиль затрачають для того, щоб їхні діти вирости досконалими особистостями, максимально самореалізувалися в житті. Однак ці зусилля не завжди дають очікувані

результати, що великою мірою залежить і від системи сімейних цінностей, рівня особистісної культури кожного з батьків, у тому числі педагогічної культури.

Педагогічна культура батьків — компонент загальної культури, який акумулює в собі накопичений попередніми поколіннями досвід виховання дітей у сім'ї.

Виявляється вона в розумінні та усвідомленні батьками своєї відповідальності за виховання дітей, у ставленні до них, в оцінюванні їхньої поведінки, у реальній діяльності та спілкуванні з ними, а також у здійсненні продуктивних зв'язків з іншими виховними інститутами (дошкільними закладами, школою, позашкільними закладами). Для цього дорослі мають бути не лише належно вихованими, а й педагогічно освіченими. Бо, як стверджують психологи, навіть найсерйозніші прорахунки педагогів не позначаються так фатально на розвитку особистості дитини, як неправильна поведінка батьків. Тому виховання батьків необхідне і для успішності процесу виховання дітей, і для здоров'я суспільства.

Педагогічна культура батьків є складною і динамічною системою. Її утворюють такі компоненти:

1) педагогічні знання — уявлення батьків про вікову динаміку розвитку дитини, самоцінність періоду дошкільного дитинства, про основні завдання виховання. Виявляються вони у ставленні до дитини, в оцінюванні її поведінки, реальній діяльності та спілкуванні з нею;

2) педагогічна і психологічна компетентність — здатність зрозуміти потреби дітей, раціонально спрямувати зусилля і засоби на уміння бачити перспективи розвитку дитини;

— педагогічна рефлексія — вміння батьків аналізувати, критично оцінювати власну виховну діяльність, знаходити причини своїх педагогічних помилок;

— педагогічна емпатія — співпереживання, адекватна реакція на вчинки й почуття дітей.

Педагогічна культура батьків — це осмислений, а іноді й неусвідомлений досвід власного дитинства, результат освіти, самоосвіти, психологічного розвитку особистості. Особливо вона актуалізується з народженням дитини, яка своєю появою на світ, своїми кроками у світ і по життю стимулює бурхливий розвиток педагогічної культури батьків. Нерідко батьки виходять у своєму розвитку на необхідний рівень педагогічної культури тоді, коли їхні діти стали дорослими, осмислюючи власні промахи, помилки, нереалізовані можливості. Це ще раз підтверджує важливість ролі дідусів і бабусь у спрямуванні процесу виховання дітей у сім'ї, накладає особливу відповідальність на працівників дитячих дошкільних закладів за роботу з батьками дітей стосовно збагачення педагогічних знань, підвищення педагогічної культури.

Прилучення особистості до педагогічної культури починається уже в її дошкільні роки, коли вона отримує перші уроки виховання у своїй сім'ї та дошкільному закладі, на підсвідомому рівні засвоюючи прийоми педагогічного впливу. Отже, дошкільний заклад разом із сім'єю формує майбутнього сім'янина, здійснюючи водночас роботу щодо педагогічної освіти батьків.

Ініціатором й організатором ефективної взаємодії із сім'єю є дошкільний заклад. Ця взаємодія підпорядкована інтересам розвитку дитини, у кожному конкретному випадку обумовлюється її особливостями і особливостями сім'ї, в якій вона виховується. Вона потребує специфічних знань, такту, високої соціально-педагогічної культури її учасників — батьків і вихователів.

Педагогічна освіта батьків покликана збагатити родинне виховання, сприяти зміцненню всіх його ланок, передусім педагогічної компетентності. Особлива відповідальність покладається на педагогів щодо педагогічної освіти тих батьків, у сім'ях яких виховуються діти з порушеннями розвитку.

Загальним спрямуванням взаємодії сім'ї і дошкільних установ є педагогізація сімейних стосунків, а також емоційне збагачення атмосфери дитячого садка. У цьому процесі відбуваються різноспрямовані збагачувальні впливи на батьків, їхніх дітей, а також педагогів.

Виховання батьків

Виховання батьків передбачає допомогу їм у вихованні дітей. Його сутність і завдання свого часу точно окреслив Лев Толстой, стверджуючи, що "всі труднощі виховання є наслідком того, що батьки, не лише не позбавляючись від власних недоліків, а й не вважаючи їх недоліками, виправдовуючи їх у собі, намагаються не бачити цих недоліків у своїх дітях".

У вихованні батьків, як правило, використовують індивідуальні форми з огляду на особливості сім'ї, індивідуальні якості кожного з учасників подружжя.

Виховання батьків повинно ґрунтуватися на принципах демократизації і гуманізації, воно має зміцнити віру батьків у професійну компетентність, тактовність і доброзичливість вихователя, його вміння зрозуміти їх і допомогти їм у вирішенні конкретних проблем, взаємодії з ними тощо.

У своїй педагогічній освіті батьки повинні побачити можливості розвитку спілкування і спільної діяльності з дитиною, зробити свою педагогічну позицію більш адекватною, гнучкою, прогностичною.

Не менш важливо, щоб стосунки батьків і педагогів вибудовувалися на партнерських засадах, оскільки успішно виховувати дітей можуть лише батьки, які поважають себе. Це вимагає від педагогів поваги до них і створення умов, за яких батьки зможуть найплідніше виявити свої позитивні якості та здібності, звільнитися від хибних поглядів щодо виховання своєї дитини. Саме за таких умов педагог зможе пробудити у батьків інтерес до самопізнання і самовиховання.

Досягти мети у взаємодії з батьками педагог зможе за умови правильно налагодженого педагогічного спілкування з ними, яке повинно відбуватися за дотримання таких правил:

- щирий інтерес до батьків вихованців, особистісний підхід до проблем сімейного виховання у спілкуванні з ними;
- залучення батьків до оцінювання успіхів дитини, прогнозування перспектив її розвитку;
- заохочення батьків до участі у спільній роботі з дитиною і педагогом, колективом дошкільного закладу;
- вміння вислуховувати батьків, намагання зрозуміти їхні проблеми, допомогти прийняти обґрунтоване педагогічне рішення;
- доброзичливість, оптимістичність, привітність у стосунках з батьками.

Батьки повинні відчувати щиру повагу до них як до особистостей, зацікавленість їхніми думками і справами.

Ефективні програми виховання батьків запропонували американські вчені. Засновані вони на наданні психотерапевтичної допомоги різним типам сімей. Наприклад, концепція психотерапевта Хайма Жіно спрямована на “деневротизацію” емоційної сфери батьків завдяки усвідомленню ними своїх “почуттів, цінностей і очікувань” у процесі відкритого діалогу з дитиною. Цю роботу він рекомендує здійснювати у тренінгових групах батьків, поділяючи її на такі етапи:

1. Створення комфортності, усвідомлення значущості спільних проблем учасників занять, виокремлення толерантного лідера (люди здатні до сприймання нових знань, продуктивного вирішення власних і спільних проблем за відсутності реальних загроз їм).

2. Робота над подоланням стереотипів батьківського мислення, виявлення реальних причинно-наслідкових зв'язків між почуттями і вчинками їх та їхніх дітей.

3. Формування конкретних навичок самоаналізу й аналізу поведінки дітей на основі усвідомлення амбівалентності (подвійності) людських стосунків. Через аналіз власних реакцій батьки доходять висновку про те, що емоційний досвід не є ні логічним, ні обґрунтованим, а існування на перший погляд суперечливих почуттів є більше нормою, ніж небажаним фактом у житті людини.

4. Формування навичок психологічної адаптації, відкриття нових педагогічних підходів до нормування поведінки, успіхів у навчанні дітей та інших проблем сімейного виховання на основі індивідуального підходу до кожної сім'ї, дитини, батька, матері.

Програма “Тренінг ефективності батьків” педагога і психотерапевта Томаса Гордона має на меті стимулювання процесу поступового самоототожнення батьків з “моделлю демократичних взаємин”. Працюючи з дітьми, які, на думку їхніх батьків, мали психологічні проблеми, Т. Гордон виявив, що насправді батьки були незадоволені своїми взаєминами з дітьми, не вміли вирішувати власні проблеми і проблеми дітей, взаємодіяти з ними. Вони відчували, що не можуть реалізуватися як батьки. Подолання цього, на його погляд, сприяє виробленню здатності говорити про свою дитину в термінах конкретних особливостей і фактів її поведінки, а не оцінок її як особистості; усвідомлення важливості власної поведінки стосовно поведінки своїх дітей; відвертості у спілкуванні; розуміння захисних реакцій дітей на несправедливі вимоги; запобігання авторитарності у взаєминах з дітьми.

Отже, виховання батьків спрямоване на визнання ними рівноцінності дитини і дорослого як особистостей, спільне особистісне зростання, розвиток співпереживання і співчуття, формування навичок саморегуляції поведінки.

Форми роботи дошкільного закладу із сім'єю

Сучасні дитячі дошкільні заклади стають відкритими для батьків, дітей і громадськості. Вони все більше уваги приділяють освіті та вихованню батьків, вважаючи це одним із принципово важливих чинників успішного розвитку і виховання дітей. Вплив дошкільних закладів на розвиток педагогічної культури батьків буде ефективним, якщо відповідатиме таким критеріям:

1. Спрямованість і адресованість. Даючи конкретні поради, рекомендації, педагоги повинні знати особливості конкретних сімей. Нерідко батьки самі звертаються до вихователів за педагогічними порадами, у тому числі з конкретними питаннями щодо власної дитини.

2. Оперативний зворотний зв'язок. Робота педагога з батьками має вибудовуватися на основі живого діалогу, в процесі якого він з'ясовує рівень сформованості педагогічних знань і навичок батьків, вносить за необхідності відповідні корективи.

3. Індивідуалізація педагогічного впливу. Працюючи з батьками, вихователь допомагає їм використовувати педагогічні знання не як абстрактні істини, а як керівництво до практичних виховних дій, спрямованих на конкретну дитину з її особливостями, перспективами вікового та індивідуального розвитку.

Форми роботи з батьками можуть бути колективними, індивідуальними, наочно-інформаційними. До колективних форм роботи належать батьківські збори (групові та загальні), на яких обговорюються проблеми життєдіяльності групи і дитячого садка; зустрічі з батьками; вечори запитань і відповідей; засідання "круглого столу" з дискусійних проблем; заняття-тренінги, покликані навчити батьків правильно організувати спілкування і спільну діяльність з дитиною; спільні з дітьми, батьками і вихователями свята і розваги; виставки спільних робіт батьків і дітей; дні відкритих дверей; школи для батьків; сімейні (домашні) педради, які проводять у батьків вдома; батьківські конференції.

Індивідуальні форми роботи охоплюють індивідуальні бесіди і консультації (проводять, як правило, вранці і ввечері, коли батьки приводять дитину в дитячий садок або забирають додому), відвідування дітей вдома; залучення батьків до життя дитячого садка (організаційно-господарська допомога вихователю: виготовлення іграшок, посібників, допомога у проведенні екскурсій, культпоходів тощо).

Найпоширенішими наочно-інформаційними формами роботи є виставки дитячих робіт; реклама книг, публікацій у періодиці, в системі Інтернет з проблем сімейного виховання.

Очікувану ефективність забезпечує раціональне поєднання різних форм роботи. Як свідчить досвід, у роботі з батьками слід уникати готових оцінних суджень про виховання, допомагати їм у виробленні вміння особисто спостерігати за власною дитиною, відкривати в ній нові якості й риси.

Часто педагоги свої міркування ілюструють магнітофонними записами розмов з дошкільниками, відеофрагментами про різні види діяльності (дидактична, театралізована гра, праця, зображувальна), фотографіями дітей, виставками їхніх робіт.

Актуалізації уваги батьків до проблем виховання дошкільників сприяють доручення їм виступити з конкретного питання на батьківських зборах; "домашні завдання" на спостережливість; участь батьків у роботі гуртків, проведенні ігор, занять, екскурсій з дітьми; допомога у проведенні рольових і ділових ігор.

Значного поширення набувають творчі форми роботи з батьками, в яких беруть участь діти, інші педагоги і співробітники дошкільного закладу. Часто батькам цікаво не тільки спостерігати за дитиною під час її взаємодії з дорослими не в домашніх умовах, а й самим виступити в новій ролі (театралізованій виставі, спортивному змаганні, конкурсі, засіданні дискусійного клубу).

Доцільно залучати до роботи не окремих, а всіх представників сім'ї, інших родичів, які мають стосунок до виховання дитини, а також налагодити дружні стосунки з іншими сім'ями, які небадь дуже ставляться до розвитку і виховання своїх дітей.

У роботі дошкільного закладу з батьками істотне значення має спрямування педагогічної самоосвіти батьків, стимулювання прагнення і вміння поповнювати свої педагогічні знання і після вступу дитини до школи.

6.3. Підготовка дитини до навчання в школі

Перехід дитини з дитячого садка у школу є важливим етапом її життя, який пов'язаний не лише зі зміною середовища її розвитку, а й із відповідними процесами самоусвідомлення, із зіткненням з новими проблемами, відкриттям у собі нових можливостей тощо. Одним дітям це додає піднесеного настрою, відчуття виходу на новий життєвий щабель, іншим вселяє ностальгію за звичним життям у дитячому садку, часто породжує стресові стани. Тому дуже важливо, щоб у дошкільному закладі, в сім'ї допомогли дитині усвідомити, що дитячий садок і школа є ланками єдиної системи освіти і виховання, а все те, що чекає

дитину у школі, є продовженням того, чим займалася, що опановувала вона раніше. Не менш важливо, щоб із перших днів перебування в школі вона на конкретних реаліях переконувалася в цьому. Все це можливе за дотримання принципу наступності дошкільної та початкової освіти.

Наступність, спадкоємність, перспективність у системі безперервної освіти

Необхідність наступності в роботі пов'язаних між собою ланок навчання обґрунтована в працях Я.-А. Коменського, Й.-Г. Песталоцці, К. Ушинського, С Русової. На початку ХХ ст. Н. Лубенець стверджувала, що "...починати виховання дітей зі школи - означає зводити будівлю на піску і без фундаменту". Своєрідним уточненням цього положення є міркування Є. Тихеевої, яка вважала, що "старший ступінь дитячого садка на одну третину вже школа, а молодший ступінь школи на одну третину дитячий садок".

Саме в ці реалії закорінені принцип наступності, який, будучи одним із найголовніших психолого-дидактичних принципів, передбачає тісні взаємозв'язки дошкільної ланки освіти і початкової школи. Ці взаємозв'язки стосуються психофізичного розвитку дитини, формування її як особистості і вимагають узгодженості, послідовності змісту, форм і методів навчання і виховання. Саме у взаємозалежності і взаємній орієнтації двох послідовних освітніх ланок полягає неперервність, наступність навчання і розвитку.

Наступність забезпечує поступовий перехід від попереднього вікового періоду до нового, поєднання щойно здобутого дитиною досвіду з попереднім. З одного боку, вона передбачає спрямованість навчально-виховної роботи в дитячому садку на вимоги, які будуть пред'явлені дітям в школі, а з іншого — на опору вчителя на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку; на здобуті в дошкільному закладі, сім'ї, знання, навички і досвід дітей; на активне використання їх у навчально-виховному процесі.

Наступність утворює простір для реалізації в педагогічному процесі дитячого садка і школи єдиної, динамічної та перспективної системи виховання і навчання, що сприяє зближенню умов виховання і навчання старших дошкільників і молодших школярів. Завдяки цьому перехід до нових умов шкільного навчання здійснюється з найменшими для дітей психологічними труднощами. При цьому забезпечується природне і комфортне їх входження в нові умови, що сприяє підвищенню ефективності виховання і навчання учнів з перших днів перебування в школі.

Головною умовою забезпечення наступності у вихованні і навчанні є спрямованість педагогічного процесу дитячого садка і школи на всебічний розвиток особистості дитини. З огляду на це необхідний зв'язок програм, методів і форм навчання в дитячому садку і початковій школі. Однак структура навчально-виховного процесу має свою специфіку в дитячому садку і школі. Тому спроби штучно перенести урок у дошкільний заклад або ігрові методи проведення занять у школу є непродуктивними. Водночас елементи навчальної діяльності, що формуються в процесі навчання на заняттях у дошкільних закладах, забезпечують успішність навчання в школі. А шкільне навчання має забезпечити взаємозв'язок, розширення, поглиблення й удосконалення отриманих у дитячому садку знань, умінь і навичок.

З проблемою наступності навчання і виховання пов'язана проблема їх перспективності. Якщо наступність означає врахування рівня розвитку дітей, з яким вони прийшли до школи, опору на нього, то перспективність навчання і виховання полягає у визначенні пріоритетних напрямів підготовки дітей до школи. Наступність є передумовою спадкоємності навчання і виховання — врахування школою рівня знань, умінь і навичок дітей, їх подальший розвиток; перехід від навчально-ігрової до навчальної діяльності.

Наявність внутрішнього зв'язку в змісті навчально-виховної роботи, методах педагогічного керівництва, формах організації діяльності у дитячому садку і молодших класах школи забезпечує цілісність процесу розвитку, навчання і виховання дитини.

Готовність дітей до шкільного навчання

Одним із обов'язків сім'ї і дошкільних установ є підготовка дітей до школи, від чого залежатимуть їхні успіхи в навчанні, подальший розвиток. Як правило, діти, які у старших дошкільних групах розуміють, що їх чекає у школі, володіють необхідними для навчання у ній навичками, легко вживаються у шкільне середовище. Однак не всі з них безболісно долають цей етап, що проявляється передусім у незадовільній їх успішності. Причина цього здебільшого в психологічній невідповідності до навчання в школі. Готовність до шкільного навчання водночас є проблемою соціальної зрілості дитини. Адже, йдучи до школи, вона опиняється в реальній соціальній позиції, вперше отримавши право і опинившись перед обов'язком здійснення суспільної за змістом і формою діяльності, якою є навчання.

Готовність до навчання у школі є інтегративною характеристикою психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов і вимог школи. Цей феномен постає як загальна (психологічна) і спеціальна готовність до навчання у школі, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя, формуванню навчальної діяльності.

Основними компонентами загальної (психологічної) готовності до школи є:

1. Мотиваційна готовність до навчання у школі. Виявляється у прагненні дитини до навчання, бути школярем; у достатньо високому рівні пізнавальної діяльності і мислительних операцій; у володінні елементами навчальної діяльності; у певному рівні соціального розвитку. Все це забезпечує психологічні передумови включення дитини в колектив класу, свідомого, активного засвоєння навчального матеріалу, виконання різноманітних шкільних обов'язків. Свідченням мотиваційної готовності є наявність у дитини бажання йти до школи і вчитися, сформованість позиції майбутнього школяра. Якщо в дитини сформувалися адекватні уявлення про школу, вимоги до нової поведінки, вона не відчуватиме труднощів у прийнятті нової позиції, легко засвоюватиме норми і правила навчальної діяльності та поведінки в класі, взаємини з учителем і школярами.

2. Емоційно-вольова готовність до навчання в школі. Засвідчує здатність дитини регулювати свою поведінку в різноманітних ситуаціях спілкування і спільної навчальної діяльності, виявляється у самостійності, зосередженості, готовності й умінні здійснювати необхідні вольові зусилля. Вимоги до позиції школяра ставлять дитину перед необхідністю самостійно і відповідально виконувати навчальні обов'язки, бути організованою й дисциплінованою, вміти адекватно оцінювати свою роботу. Тому цей вид психологічної готовності називають морально-вольовою, оскільки вона пов'язана із сформованістю особистісної позиції дитини, з її здатністю до управління власною поведінкою. Йдеться про вміння дотримуватися правил, виконувати вимоги вихователя, гальмувати афективні імпульси, виявляти наполегливість у досягненні мети; уміння довести до кінця розпочату справу, навіть якщо вона не зовсім приваблива для дитини.

3. Розумова готовність дитини до навчання в школі. Виявляється у загальному рівні її розумового розвитку, володінні вміннями і навичками, які допоможуть вивчати передбачені програмою предмети. Загалом розумова готовність дитини до навчання у школі охоплює її загальну обізнаність з навколишнім світом, елементи світогляду; рівень розвитку пізнавальної діяльності і окремих пізнавальних процесів (мовлення, пам'яті, сприймання, мислення, уяви, уваги); передумови для формування навчальних умінь і загалом навчальної діяльності.

Формування умінь навчальної діяльності забезпечує дитині високий рівень здатності до навчання, тобто до виокремлення навчального завдання і вміння перетворити його на самостійну мету діяльності. Це вимагає від дитини здатності аналізувати, шукати причини змін у предметах і явищах тощо.

4. Психологічна готовність до спілкування та спільної діяльності. Це важливе новоутворення обумовлене зміною провідних типів діяльності, переходом від сюжетно-рольової гри до навчальної діяльності. Дитина, у якої не сформовані компоненти психологічної готовності до спілкування та спільної діяльності, відчуватиме такі типові труднощі у навчанні, як: нерозуміння позиції вчителя, невміння слухати товариша, узгоджувати спільні з класом дії, завищена самооцінка та ін.

Загалом, психологічна готовність є цілісним станом психіки дитини, що забезпечує успішне прийняття нею системи вимог школи і вчителя, успішне оволодіння новою для неї діяльністю та новими соціальними ролями.

Адаптація до шкільного навчання

Критерієм нормальної адаптованості дитини до шкільного навчання є її позитивне ставлення до школи, розуміння пояснюваного вчителем навчального матеріалу, самостійність, здатність зосереджувати увагу при виконанні завдань, охоче виконання громадських обов'язків і доброзичливе ставлення до однокласників. Усе це засвідчує належну ефективність процесу соціально-психологічної адаптації до школи — активного пристосування дитини до класу, вчителя, свого місця у школі.

Високий рівень адаптації дитини забезпечують виховання її у повній сім'ї, у якій нема конфліктних ситуацій; належний рівень освіти батька й матері, правильні методи виховання у сім'ї; позитивне ставлення до дітей вихователя старшої (підготовчої до школи) групи; позитивне ставлення до дітей учителя першого класу; функціональна готовність дитини до навчання у школі; сприятливий статус дитини у групі до вступу в

перший клас; задоволеність спілкуванням із дорослими; адекватне усвідомлення свого становища в групі однолітків. З урахуванням цього грузинський педагог-новатор Шалва Амонашвілі стверджував, що дітей-шестиліток потрібно готувати не просто до школи (навчання читання, письмо, лічба), а готувати до ролі учнів, щоб вони розуміли свою нову позицію, нову роль вчителя, значення і зміст його вимог і оцінок.

Про наявність внутрішньої позиції школяра свідчать позитивне ставлення до вступу в школу як до природного і обов'язкового явища в своєму житті; уявлення про школу та шкільний зміст занять, інтерес до занять з навчання грамоти і лічби; надання переваги колективним заняттям над індивідуальними; позитивне ставлення до вимог дисциплінованої поведінки, очікування оцінки; визнання авторитету вчителя.

Період соціально-психологічної адаптації триває від 10—18 днів до 1—3 місяців і супроводжується змінами в емоційній сфері дитини (зростання внутрішньої напруженості, рівня тривожності, імпульсивна взаємодія з дорослими тощо). Низький рівень адаптації проявляється у негативному ставленні до шкільного навчання, переважанні негативного настрою, відсутності інтересу до навчальних занять, недбалому виконанні завдань, небажанні самотійно працювати. Це засвідчує факт шкільної дезадаптації дитини — прояву психогенного формування особистості, що зумовлений особливостями її об'єктивного і суб'єктивного статусу в школі та сім'ї і може спричинити порушення навчальної діяльності в майбутньому.

Труднощі адаптації дитини до шкільного навчання зумовлені нерівномірністю розвитку пізнавальної сфери та довільної регуляції поведінки. Діти, які не встигають за шкільним ритмом, потребують особливої уваги, індивідуальної роботи вчителя. Складно адаптуються також діти з недорозвиненою дрібною моторикою. Нерідко вони відзначаються достатнім, навіть високим рівнем мовленнєво-мислительних операцій, тому дорослі не відразу звертають увагу на їх труднощі в оволодінні письмом (С. Ладивір). Особливо важко першокласникам, які мають проблеми розвитку мовлення, мислительних операцій (порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, умовисновки, розмірковування).

З огляду на це в роботі зі старшими дошкільниками вихователі повинні уважно аналізувати особливості їхнього розвитку, прогнозувати імовірні проблеми в школі, спрямовувати зусилля на розвиток їхніх знань, умінь і навичок, що максимально полегшило б адаптацію в шкільному середовищі.

Спільна робота дошкільного закладу і школи

У багатьох країнах з метою забезпечення неперервності дошкільної та початкової освіти створюють спільні навчально-виховні заклади.

В Україні на початку 80-х років ХХ ст. набули розвитку навчально-виховні комплекси “дошкільний заклад-школа” (на базі дитячого садка) та “школа-дитячий садок” (на базі школи). Започатковані вони у сільській місцевості з метою задоволення потреб населення в освітніх послугах, раціонального використання приміщень, а також можливості навчання дітей як дошкільного, так і молодшого шкільного віку в одному освітньому закладі. Нині вони впроваджуються і в містах.

Будучи відкритою і динамічною соціальною системою, школа-дитячий садок та дитячий садок-школа є відносно автономними навчальними закладами з власним способом внутрішнього життя. Поєднання дошкільної і початкової освіти в такому малокомплектному навчальному закладі створює передумови для реалізації індивідуальності кожного вихованця, що значно складніше зробити у масовій школі. Як свідчать дослідження, об'єднання у комплексі двох підсистем значно посилює його виховні можливості, створює умови для психологічно комфортного переходу дитини з дитсадка у школу. Особливо корисним для розвитку соціальної компетентності дітей є перебування їх у різновіковому колективі.

У дошкільному закладі важливо забезпечити зв'язок вихованців і педагогів дитячого садка і школи. Для цього використовують екскурсії до школи, відвідування уроків, спільні з першокласниками розваги, а молодших школярів запрошують у дитячий садок для зустрічі з випускниками старшої (підготовчої) групи. Побутує також практика взаємовідвідування вихованцями дитячого садка і учнями початкових класів свят у дошкільному закладі та початковій школі (свято знань, посвята у школярі, букваря, випуску з дитячого садка).

Особливо важливою для майбутніх учнів є фігура першого вчителя, якого вони сприймають як надзвичайну людину. Він повинен розуміти дітей, виявляти душевну турботу про них, зацікавленість у їхніх успіхах; повинен створювати оптимістичний настрій, дружлюбну доброзичливу атмосферу.

Доцільно в дитячому садку розвивати практику попереднього знайомства (якщо це можливо) з майбутнім учителем, а також ознайомлення педагога з роботою випускної групи, вивчення індивідуальних особливостей дітей, участь у їхніх справах.

Взаємозв'язок педагогів дошкільного закладу і школи здійснюється на інформаційному (семінари-практикуми з обговорення програм і планів навчально-виховної роботи, створення дидактичного матеріалу) і на діяльній (обмін новаторськими методиками, досвідом організації навчальної діяльності старших дошкільників і молодших школярів, взаємне консультування) рівнях. Усі вони мають усвідомлювати, що підготовка дітей до школи, яка є одним з головних завдань дошкільної освіти, має спрямовуватися на всебічний розвиток особистості.

Запитання. Завдання

1. Розкрийте структуру і показники психологічної готовності дитини до навчання.
2. Охарактеризуйте чинники, що зумовлюють адаптацію дитини до шкільного навчання. Визначіть роль у цьому процесі батьків і дитячого садка.
3. З якого віку, на ваш погляд, доцільно починати шкільне навчання?
4. Що ви порадите батькам з метою кращої підготовки дитини до школи в умовах сімейного виховання?
5. Чим зумовлене небажання окремих дітей старшого дошкільного віку йти до школи?
6. Запропонуйте сценарій спільного свята дітей підготовчої до школи групи та молодших школярів.
7. Обґрунтуйте своє ставлення до проблеми тестування майбутніх першокласників при вступі до школи.

Література

- Алексеєнко Т. Ф. Педагогічні проблеми молодшої сім'ї. — К., 1997.
- Бурова А., Долинна О., Низковська О. Планування освітнього процесу в сучасному дошкільному закладі // Дошкільне виховання. — 2002. — № 11.
- Буре Р. С. Готовим детей к школе. — М., 1987.
- Воспитателю о работе с семьей / Под ред. Н. Ф. Виноградовой. — М., 1989.
- Детский сад и семья / Под ред. Т. А. Марковой. — М., 1986.
- Дошкольная педагогика: В 2 ч. / Под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. Ч. 2. — М., 1988.
- Завтра в школу / За ред. В. К. Котирло. — К., 1977.
- Каптерев П. Ф. Педагогический процесс // Избр. пед. соч. — М., 1989.
- Кондратенко Т. Д., Котырло В. К., Ладывир С. А. Обучение старших дошкольников. — К., 1986.
- Котырло В. К., Ладывир С. А. Детский сад и семья. — К., 1984.
- Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. — М., 1991.
- Кузь В. Школа — центр воспитания. — М., 1991.
- Лаврентьева Г. Комп'ютерно-ігровий комплекс у дошкільному закладі // Дошкільне виховання. — 2003. — № 1.
- Лешли Д. Работать с детьми, поощрять их развитие и проблемы: Пер. с англ. — М., 1991.
- Мчедлидзе Н. Б. Место игры в педагогическом процессе детского сада // Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. — М., 1966.
- Наступність у навчально-виховній роботі дитячого садка і школи / За ред. З. Н. Борисової. — К., 1985.
- Новоселова С. Л. Развивающая предметная среда. — М., 1995.
- Макаренко А. С. Книга для батьків. — К., 1969.
- Основы дошкольной педагогики / Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. — М., 1980.
- Островська Л. Ф. Сімейне виховання дошкільника. — К., 1977.
- Педагогічна культура молодих батьків. — К., 1995.
- Петроченко Г. Г. Развитие детей 6—7 лет и подготовка их к школе / Под ред. А. М. Леушиной. — Минск, 1982.
- Плохій З. П., Дьоміна І. С. Методичні рекомендації для працівників навчально-виховного закладу "школа — дитячий садок". — К., 1988.
- Постовий В. Г. Сучасна сім'я і її педагогіка. — К., 1994.
- Помощь родителям в воспитании детей. — М., 1992.

Про планування освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі. Інструктивно-методичний лист МОН України (№1/9-434 від 01.10. 2002) // Дошкільне виховання. — 2002. — № 10.

Проскура О. В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками. — К., 1998.

Рыжова Н. А. Развивающая среда дошкольных учреждений. — М., 2003.

Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. — К., 1997.

Савченко О. Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти // Дошкільне виховання. — 2000. — № 11.

Скуратівський В. Берегиня. — К., 1987.

Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика. — М., 2002.

Спиваковская А. С. Как быть родителями. — М., 1986.

Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка. — К., 1996.

Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. — К., 1978.

Типовий перелік обов'язкового обладнання, навчально-наочних посібників та іграшок дошкільного навчального закладу // Дошкільне виховання. — 2002. — № 10—11.

Ушинський К. Д. Про сімейне виховання. — К., 1974.

Фромм А. Азбука для родителей. — М., 1991.

Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей: концепции, направления и перспективы. — М., 1993.

Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Семейная психотерапия. — Л., 1989.

Біографічні довідки

Аксаріна Ніна Михайлівна (1899—1979) — російський педагог, брала участь у розробленні науково-методичних засад суспільного виховання дітей раннього віку, створенні нового типу дошкільного закладу ясла-садок. Спільно з М. Щеловановим розробила методіку контролю за нервово-психічним розвитком дітей раннього віку. Автор кількох методичних посібників для вихователів. Основні праці: Принципи і завдання виховання дітей раннього віку (1961), Розвиток і виховання дітей раннього віку (1965) та ін.

Амонашвілі Шалва Олександрович (нар. 1931) — грузинський педагог, доктор психологічних наук, професор, академік РАО. Педагог-новатор, розробник педагогіки співробітництва. Автор праць з проблем ролі оцінки у педагогічному процесі, гуманістичного підходу у вихованні. Основні праці: Навчання. Оцінка. Відмітка (1970), Здрастуйте, діти! (1983), Як живе, діти? (1986), В школу з шести років (1986), Єдність мети (1987) та ін.

Арістотель Стагірит (384 до н. е. — прибіл. 322 до н. е.) — давньогрецький філософ і вчений-енциклопедист. Визнавав провідну роль виховання у розвитку дитини. Закликав враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей у вихованні. Його ідея виховання (пайдейї) виходить за межі шкільної педагогіки, переростаючи у поняття культури як трансляції знань, етичних цінностей і норм поведінки. Основні праці: Етика, Політика.

Аркін Юхим Аронович (1873—1948) — російський педагог, лікар, академік АПН РСФСР, автор робіт з дошкільної освіти. Розробив питання гігієни, фізичного виховання дітей. Значну увагу приділяв педагогічній освіті батьків. Основні праці: Бесіди про виховання (1945), Дитина у дошкільні роки (1948), Батькам про виховання дітей (1957) та ін.

Артемова Любов Вікторівна — український педагог, доктор педагогічних наук, професор. Досліджує проблеми морального виховання, ігрової діяльності дітей, ознайомлення дошкільників з навколишнім світом. Керівник авторського колективу Концепції національного дошкільного виховання в Україні (1993). Основні праці: Моральне виховання дошкільників (1974), Формування суспільної спрямованості дитини-дошкільника в грі (1988), Навколишній світ у дидактичних іграх (1992), Театр і гра (2002) та ін.

Бабанський Юрій Костянтинович (1927—1987) — російський педагог, доктор педагогічних наук, академік АПН СРСР. Розробив теорію оптимізації навчання як науково обґрунтованого вибору і здійснення варіанта процесу навчання. Основні праці: Оптимізація процесу навчання: загальнодидактичний аспект (1977), Проблеми підвищення ефективності педагогічних досліджень (1982) та ін.

Базедов Йоганн-Бернхард (1724—1790) — німецький педагог, засновник філантропізму. Організував філантропін (школу людинолюбства) у м. Дессау (1774), де здійснювалась якісна освіта, запроваджувались демократичні стосунки між вчителями і учнями. Шлях оновлення системи освіти вбачав у створенні практичних методик дошкільної і початкової освіти, а також в обов'язковій підготовці майбутніх матерів і виховательок до виховання дітей дошкільного віку в сім'ї. Основна праця: Елементарне керівництво (1774).

Бех Іван Дмитрович (нар. 1940) — український психолог і педагог, доктор психологічних наук, академік АПН України. Досліджує проблеми особистісно-зорієнтованого підходу у вихованні, психологічні механізми розвитку особистості. Основні праці: Від волі до особистості (1995), Моральність особистості: стратегії становлення (1991), Особистісно-зорієнтоване виховання (1998), Виховання особистості: У 2 кн. (2003) та ін.

Бехтерев Володимир Михайлович (1857—1927) — російський невропатолог, психіатр, фізіолог, психолог. Заснував Психоневрологічний інститут у Петербурзі (1908), який став першим у світі науковим центром з комплексного вивчення людини. Розробив теорію поведінки на основі рефлексології. Його педагогічні погляди ґрунтувались на експериментальному вивченні рефлекторної діяльності дитини, переважно раннього віку. Основні праці: Психіка і життя (1903), Питання виховання у віці першого дитинства (1909), Питання суспільного виховання (1910), Вибрані твори (1954) та ін.

Бецької Іван Іванович (1704—1795) — російський державний і громадський діяч. Прагнув виховати “нову породу людей”, гуманних, справедливих, які б не піддавалися “згубному” впливу суспільства. Створив систему закритих станових навчально-виховних закладів для дітей від 5—6 до 18—20 років, у тому числі виховні будинки в Москві та Санкт-Петербурзі, Смольний інститут. Основна праця: Короткі настанови, вибрані з кращих авторів з деякими фізичними зауваженнями про виховання дітей від народження їх до юнацтва (1766).

Блонський Павло Петрович (1884—1941) — російський психолог і педагог, доктор педагогічних наук, теоретик і реформатор у галузі педагогіки та психології, перший ректор Академії соціального виховання (1919—1923). Наголошував на необхідності зв'язку навчання і праці, навчання і гри. Основні праці: Вступ у дошкільне виховання (1914), Нарис наукової психології (1921), Педагогіка (1922), Педологія (1924), Вікова психологія (1930), Пам'ять і мислення (1935), Розвиток мислення школяра (1935) та ін.

Богуш Алла Михайлівна — український педагог, доктор педагогічних наук, академік АПН України. Досліджує проблеми дошкільної лінгводидактики, використання українського народознавства в дошкільному закладі. Основні праці: Заняття з розвитку мови у дошкільному закладі (1979), Мовленнєва підготовка дітей до школи (1984), Розвиток українського мовлення у дошкільників (1991), Методика навчання української мови у дошкільних закладах (1993), Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку (1997), Педагогічні нотатки та роздуми (2001), Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика (2002) та ін.

Божович Лідія Іллівна (1908—1981) — український і російський психолог, доктор психологічних наук, професор, учениця Л. Виготського. Досліджувала проблеми розвитку та соціального формування особистості, механізми мотивації та вольової регуляції поведінки; виокремила головні етапи розвитку особистості дитини. Основні праці: Особистість та її формування в дитячому віці (1968), Проблеми формування особистості (1995) та ін.

Борисова Зоя Назарівна — український педагог, доктор педагогічних наук, професор. Досліджує проблеми виховання моральних якостей дітей у трудовій діяльності, питання історії педагогіки. Основні праці: Історія дошкільної педагогіки: Хрестоматія (1974, у співавт.), Наступність у навчально-виховній роботі дитячого садка і школи (1985), Виховання в праці (2002) та ін.

Буре Роза Семенівна — російський педагог, доктор педагогічних наук, професор. Дослідник проблем морального і трудового виховання, виховного значення занять та інших форм організації життєдіяльності дітей. Основні праці: Вихователь і діти (1979), Виховання в процесі навчання на заняттях (1981), Готуємо дітей до школи (1987) та ін.

Бюлер Карл (1879—1963) — німецько-австрійський психолог, професор Віденського університету, дослідник проблем дитячого мислення і мовлення. Основна праця: Духовний розвиток дитини (1924).

Валлон Анрі (1879—1962) — французький психолог, теоретик проблем психічного розвитку дитини, засновник Паризької школи генетичної психології, першої у Франції лабораторії дитячої психології (1927), головний редактор журналу “Дитинство”. Основні праці: Патопсихологія (1926), Психологічна еволюція дитини (1952), Генетична психологія (1956), Від дії до думки: Нарис порівняльної психології (1956) та ін.

Вільчковський Едуард Станіславович (нар. 1935) — український педагог, доктор педагогічних наук, професор, чл.-кор. АПН України. Досліджує проблеми фізичного виховання дітей дошкільного віку. Автор новаторської системи фізичного виховання. Основні праці: Заняття з фізичної культури в дитячому садку (1984), Рухливі ігри в дитячому садку (1989), Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку (1998) та ін.

Венгер Леонід Абрамович (1925—1992) — російський психолог, доктор психологічних наук, професор. Очолював лабораторію психофізіології НДІ дошкільного виховання. Дослідник проблем сенсорного розвитку, психодіагностики, розвитку здібностей дітей. Основні праці: Сприймання і навчання (1969), Педагогіка здібностей (1973), Діагностика розумового розвитку дошкільників (1978), Виховання сенсорної культури дитини (1988) та ін.

Вентцель Костянтин Миколайович (1857—1947) — російський педагог. Розробляв засади вільного виховання і намагався реалізувати їх у Московському “Будинку вільної дитини” (1906—1909). Автор однієї з перших у світі “Декларації прав дитини” (1917). У 20—30-ті роки започаткував новий напрям — космічну педагогіку. Основні праці: Основні завдання морального виховання (1896), Боротьба за вільну школу (1906), Етика і педагогіка творчої особистості (1911—1912) та ін.

Вернадський Володимир Іванович (1863—1945) — російський природознавець, історик науки, мислитель, громадський діяч, академік. Розробив теорію ноосфери. Розвивав традиції вітчизняного космізму, заснованого на ідеї внутрішньої єдності людства і космосу. Автор концепції зростання ролі науки в системі культури і житті суспільства. Основні праці: Біосфера (1926), Жива речовина: Біохімічні нариси (1940), Вибрані твори (1954—1960), Наукова думка як планетарне явище (1977) та ін.

Ветлугіна Наталія Олексіївна (1909—1995) — російський педагог, доктор педагогічних наук, професор. Одна із засновників системи естетичного виховання дошкільників. Автор програм і методичних посібників з естетичного виховання дошкільників, програм для педагогічних училищ і педагогічних факультетів вузів. Основні праці: Музичний буквар (1961), Музичний розвиток дитини (1968), Система естетичного виховання (1962) та ін.

Виготський Лев Семенович (1896—1934) — російський психолог, дефектолог, педолог. Автор теорії суспільно-історичного походження вищих психічних функцій у людини. Розробив нові методи дослідження різних психічних процесів. Започаткував новий напрям дефектології, вказав на можливість компенсації розумового і сенсорного дефектів за рахунок розвитку вищих психічних функцій. Розробив поняття про зону найближчого розвитку. Створив наукову школу (Л. Божович, П. Гальперін, О. Запорожець, О. Леонтєв, О. Лурія, Д. Ельконін та ін.). Основні праці: Проблеми психічного розвитку дитини (1929—1934), Історія розвитку вищих психічних функцій (1931), Мислення і мовлення (1934) та ін.

Водовозова Єлизавета Миколаївна (1844—1923) — російський педагог, дитяча письменниця, учениця К. Ушинського і В. Водовозова. На основі аналізу практики фребелівських садків у Німеччині та Швейцарії розробила оригінальну концепцію змісту дошкільного виховання з використанням фольклору та дитячих ігор. Основна праця: Розумове і моральне виховання дітей від першого прояву свідомості до шкільного віку (1871).

Гельвецій Клод-Адріан (1715—1771) — французький філософ, діяч Просвітництва, прибічник вчення про вирішальну роль середовища у формуванні особистості дитини на основі вродженої рівності всіх людей та особистого інтересу як рушійної сили індивідуального розвитку. Основні праці: Про розум (1758), Про людину (1773) та ін.

Гориневський Валентин Владиславович (1857—1937) — російський педіатр, гігієніст, послідовник П. Лесгафта. Організатор системи фізичного виховання. Один з перших вчених у галузі лікарського контролю за фізичним розвитком і вихованням дітей. Основна праця: Вибрані твори (1951).

Грос Карл (1861—1946) — німецький психолог, автор робіт у галузі дитячої психології. Дослідник теорії гри як засобу підготовки до життя, форми “природного саморозвитку”. Автор оригінальної класифікації ігор дітей. Основна праця: Душевне життя дитини (1910).

Грушевський Марко (1865—1938) — український культурний діяч, священник, перший збирач і дослідник української народної іграшки. Основні праці: Дитячі забавки та ігри усякі (1904), Дитина у звичаях і віруваннях українського народу (1906).

Давидов Василь Васильович (1930—1998) — російський психолог, доктор психологічних наук, академік. Автор робіт у галузі теорії навчальної діяльності. Спільно з Д. Ельконіним розробив теорію розвивального навчання. Експериментально обґрунтував вимоги до відбору змісту початкової освіти. Основні праці: Види узагальнення в навчанні (1972), Проблеми розвивального навчання (1986), Теорія розвивального навчання (1996) та ін.

Декролі Жан-Овід (1871—1932) — бельгійський педагог, представник теорії вільного виховання. Автор “Школи для життя, через життя”. Вважав, що педагогічна діяльність повинна сприяти усвідомленню дитини самої себе, пізнанню навколишнього середовища. Значну увагу приділяв моральному вихованню дітей. Основні праці: Демократія і освіта (1934), Психологія і педагогіка мислення (1948), Школа і суспільство (1922) та ін.

Духнович Олександр Васильович (1803—1865) — український культурний діяч, письменник, педагог. Виступав за створення шкіл для народу з викладанням рідною мовою. Метою виховання вважав формування моральної особистості, здатної виконати обов'язки громадянина й патріота. Основні праці: Книжица читальная для начинающих (1847), Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских (1857) та ін.

Дьюї Джон (1859—1952) — американський філософ, психолог і педагог. Розробив прагматистську методологію у галузі логіки та теорії пізнання. Надавав великого значення сімейному вихованню та залученню батьків до вирішення педагогічних завдань. Засновник “Асоціації батьків і вчителів”. Прибічник педоцентристської теорії та методики навчання. Основні праці: Вступ у філософію виховання (1921), Психологія й педагогіка мислення (1922), Школи майбутнього (1922), Школа й дитина (1923), Школа й суспільство (1925) та ін.

Ельконін Даниїл Борисович (1904—1984) — український і російський психолог, доктор педагогічних наук, професор, учень Л. Виготського. Розробляв положення культурно-історичної теорії щодо вирішення широкого кола проблем дитячої психології. Теоретик соціально-психологічної природи гри дитини. Автор періодизації психічного розвитку дитини. Розробив ефективний метод навчання грамоти на основі звукового аналізу слів. Основні праці: Дитяча психологія (1960), Психологія гри (1978), Вибрані психологічні праці (1989) та ін.

Жуковська Роза Йосипівна (1905—1992) — український і російський педагог, доктор педагогічних наук, дослідниця проблем гри, ознайомлення дітей дошкільного віку з явищами суспільного життя. Основні праці: Формування колективних взаємин старших дошкільників (1968, у співавт.), Виховання дошкільника в грі (1963), Гра та її педагогічне значення (1975) та ін.

Запорожець Олександр Володимирович (1905—1981) — український і російський психолог, доктор педагогічних наук, професор, академік. Організатор і керівник Інституту дошкільного виховання АПН СРСР (1960—1981), дослідження якого з проблем розвитку, виховання та навчання дітей раннього і дошкільного віку були визнані у країні та за кордоном. Автор теорії ампліфікації психічного розвитку дитини. Основні праці: Розвиток довільних рухів (1960), Психологія (1961), Вибрані психологічні праці: У 2-х т. (1986) та ін.

Зеньковський Василь Васильович (1881—1962) — український філософ і богослов, теоретик та історик педагогіки. Директор Київського Фребелівського інституту дошкільного виховання (1915—1919). Засновник напрямку православної педагогіки, теоретик розвитку дитячої душі й духовного життя у різні періоди дитинства. Основні праці: Принцип індивідуальності у психології і педагогіці (1911), Соціальне виховання, його завдання і шляхи (1918), Про педагогічний інтелектуалізм (1923), Психологія дитинства (1924), Проблема виховання у світлі християнської антропології (1934) та ін.

Іоанн Златоуст (прибл. 347—407) — християнський проповідник, богослов і педагог. Головним завданням вважав виховання душі дитини. Закликав батьків дбати не про матеріальні блага своїх дітей, а про їхню благочестивість, оберігати їх від легкомудства. Основні праці: збірники “Ізмарагд”, “Златоструй”, “Златоуст” та ін.

Кампанелла Томмазо (1568—1639) — італійський мислитель. Доводив, що суспільне виховання дітей слід починати з 2-х років, а освіту здійснювати на наочній основі, включаючи навчання правильного мовлення та основ грамоти. Основна праця: Місто сонця (1623).

Каптерев Петро Федорович (1849—1922) — російський педагог і психолог, прибічник гуманістичних принципів виховання й навчання. Досліджував проблеми дошкільної педагогіки, сімейного виховання, історії вітчизняної педагогіки і психології. Редактор “Енциклопедії сімейного виховання і навчання”. Основні праці: Педагогічна психологія (1877), Дидактичні нариси (1885), Завдання та основи сімейного виховання (1898), Педагогічний процес (1905), Історія російської педагогії (1910) та ін.

Квінтіліан Марк Фабій (прибл. 35—96 до н. е.) — давньоримський педагог, теоретик ораторського мистецтва. Наголосив на особливому значенні виховного впливу дорослих (батьків, годувальниць, педагога) на дитину, її позитивних емоцій у процесі пізнання навколишнього світу. Основна праця: Виховання оратора.

Кей Елен-Кароліна-Софія (1849—1926) — шведська громадська діячка, педагог, публіцист, прихильниця ідей вільного виховання. Одним із актуальніших громадських завдань вважала створення нового покоління освічених матерів. Мету виховання вбачала не в накопиченні знань, а в загальному розвитку дитини. Основні праці: Століття дитини (1910), Мати й дитя (1915) та ін.

Кергомар Поліна (1838—1925) — французький педагог, теоретик і практик дошкільного виховання. Автор програм для дошкільних закладів. Організатор материнських шкіл у Франції, редактор журналу “Друг дитинства”. У Франції існує премія для вихователів дошкільних закладів імені П. Кергомар. Основна праця: Дошкільне виховання та дитячі садки у Франції (1886—1895).

Козлова Світлана Якимівна — російський педагог, доктор педагогічних наук, професор. Дослідниця проблем морального виховання, ознайомлення дітей з явищами суспільного життя. Основні праці: Рідний край (1978), Моральне виховання дітей в процесі ознайомлення з явищами суспільного життя (1988), Теорія і методика ознайомлення дошкільників із соціальною дійсністю (1998), Дошкільна педагогіка (1998, у співавт.) та ін.

Коменський Ян-Амос (1592—1670) — чеський мислитель-гуманіст, педагог, громадський діяч. Засновник наукової педагогіки. Розробив основи дидактики. Обґрунтував значення виховання дітей дошкільного віку — ідею материнської школи. Мету виховання вбачав не лише у здобутті знань, а й у формуванні моральних якостей, серед яких найважливішими вважав справедливість, помірність, мужність. Основні праці: Велика

дидактика (1633—1638), Відкриті двері мов (1631), Пансофічна школа (1651), Світ чуттєвих речей у картинках (1658) та ін.

Кононко Олена Леонтіївна — український психолог, доктор психологічних наук, професор. Досліджує проблеми особистісного розвитку дошкільників. Керівник авторського колективу Базового компонента дошкільної освіти. Основні праці: Я сам (1983), Щоб особистість здійснилась (1991), Соціально-емоційний розвиток особистості в дошкільному дитинстві (1998), Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (2000) та ін.

Конфуцій, Кун Фунзци (551—479 до н. е.) — давньокитайський мислитель, мораліст, педагог. Засновник першої в Китаї приватної школи. Великого значення надавав вихованню та освіті як важливому засобу морального удосконалення людини. Етичні та педагогічні погляди містяться у книгах “Лі цзі” (“Книга етики”) та “Лунь юй” (“Бесіди і судження” — записи бесід Конфуція з учнями).

Корчак Януш (Генрік Гольшміт) (1878—1942) — польський педагог-гуманіст, дитячий письменник, громадський діяч. З 1911 р. — директор “Будинку сиріт” у Варшаві. У серпні 1942 р. разом із вихованцями й усім персоналом “Будинку сиріт” загинув у концтаборі Треблінки. Автор системи гуманістичного виховання дітей. Основні праці: Право дитини на повагу (1929), Як любити дітей (1920), Король Матіуш I (1923), Коли я знову стану маленьким (1925), Щоденник (1942) та ін.

Котирло Віра Кіндратівна (1931—1991) — український психолог, кандидат психологічних наук, зав. лабораторії психології дошкільного виховання Інституту психології України. Досліджувала питання розвитку пізнавальних процесів у дітей-дошкільників, їх вольової, емоційної та мотиваційної сфер, підготовки дітей до школи. Основні праці: Розвиток вольової поведінки у дошкільників (1971), Дитячий садок і сім'я (1984, у співавт.), Початковий період у навчанні школярів (1985) та ін.

Костюк Григорій Силовий (1899—1982) — український психолог, дійсний член АПН СРСР, заслужений діяч науки і техніки України. Директор Інституту психології АПН України (1945—1973). Дослідник проблем психології навчання й виховання учнів, розвитку мислення і здібностей, а також проблем теорії та історії психології. Основні праці: Психологія (1968), Вибрані психологічні твори (1988), Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості (1989) та ін.

Кузь Володимир Григорович (нар. 1938) — український педагог, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України. Засновник і дослідник комплексу “дошкільний навчальний заклад — загальноосвітній навчальний заклад”. Основні праці: Виховний комплекс “школа — дитячий садок” (1990), Школа — центр виховання (1991), Основи національного виховання: концептуальні положення (1993) та ін.

Лесгафт Петро Францович (1837—1909) — російський педагог і лікар, один із засновників дошкільної та шкільної гігієни, системи фізичного виховання дітей дошкільного віку та лікарсько-педагогічного контролю у фізичному вихованні. Організатор і керівник курсів підготовки вихователів дитячих садків (1896—1905) у Петербурзі. Основна праця: Сімейне виховання дитини та його значення (1885—1890) та ін.

Леушина Ганна Михайлівна (1898—1982) — російський педагог, доктор педагогічних наук, професор Ленінградського педагогічного університету ім. О. І. Герцена. Брала активну участь у створенні системи суспільного дошкільного виховання та підготовці кадрів дошкільних працівників. Досліджувала питання розумового та мовленнєвого розвитку дитини-дошкільника, формування математичних уявлень. Основні праці: Розвиток зв'язного мовлення у дошкільника (1941), Формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку (1974) та ін.

Лісіна Мая Іванівна (1929—1983) — російський психолог, доктор психологічних наук, автор концепції розвитку комунікативної діяльності в дошкільному віці. Досліджувала особливості спілкування дитини з дорослими, мотиви і засоби спілкування дітей перших років життя. Основні праці: Виховання дітей раннього віку в сім'ї (1983), Проблеми онтогенезу спілкування (1986) та ін.

Логінова Віра Йосипівна (1932—1992) — російський педагог, доктор педагогічних наук, зав. кафедри дошкільної педагогіки Ленінградського педінституту ім. О. І. Герцена. Автор робіт у галузі мовленнєвого розвитку дітей. Основні праці: Система народної освіти (1972), Трудове виховання дітей (1974), Дошкільна педагогіка: У 2 кн. (1988, у співавт.) та ін.

Локк Джон (1632—1704) — англійський філософ, психолог і педагог. Автор емпірико-сенсуалістської концепції розвитку. Найважливішим у вихованні вважав формування характеру й волі у дітей, їх моральне виховання. Переконаний прихильник домашнього виховання. Основні праці: Про виховання розуму (1687), Думки про виховання (1692) та ін.

Лубенець Наталія Дмитрівна (1877—1943) — український педагог і культурний діяч, голова Товариства народних дитячих садків міста Києва, засновник і редактор журналу “Дошкольное воспитание”, який виходив у Києві у 1911—1917 рр., лектор Фребелівського педагогічного інституту, член Колегії дошкільного виховання при Департаменті народної освіти у 1918—1919 рр. Основна праця: Фребель і Монтессорі (1915).

Люблінська Ганна Олександрівна (1903—1983) — російський психолог, доктор психологічних наук, професор Ленінградського педагогічного інституту ім. О. І. Герцена, заслужений діяч науки. Основні праці: Нариси психічного розвитку (1965), Вихователю про розвиток дитини (1974), Дитяча психологія (1971) та ін.

Макаренко Антон Семенович (1888—1939) — український педагог і письменник. Автор теорії колективу, якому надавав вирішального значення в розвитку особистості. Досліджував проблеми трудового, сімейного виховання. Основні праці: Педагогічна поема (1933—1935), Книга для батьків (1937) та ін.

Менджерицька Дебора Володимирівна (1899—1977) — російський психолог, кандидат педагогічних наук, доцент Московського педінституту, автор досліджень дитячої гри, колективних взаємин дітей. Основні праці: Творчі ігри в дитячому садку (1951), Виховання дітей у грі (1958), Виховання і навчання дітей 3—7 років (1976), Вихователю про дитячу гру (1982) та ін.

Мід Маргарет (1901—1978) — американський етнограф і соціолог, засновник етнографії дитинства як самостійної наукової дисципліни. Професор антропології Колумбійського університету та університету Фордем. Автор монографій і статей з етнографії, а також із соціальної та диференціальної психології, теорії виховання, соціології. Основна праця: Світ дитинства (1948).

Монтессорі Марія (1870—1952) — італійський педагог-гуманіст, лікар. Автор оригінальної системи виховання й навчання дітей, яку впроваджувала у закладах нового типу — “Будинках дитини”. Прибічниця теорії вільного виховання. Розробила дидактичний матеріал для сенсорного і розумового розвитку дитини, відомий у всьому світі. Основні праці: Педагогічна антропологія (1905), Метод наукової педагогіки (1909), Самовиховання й самонавчання у початковій школі (1922), Всотуючий розум (1949) та ін.

Мор Томас (1478—1535) — англійський гуманіст, державний діяч і письменник. У творі “Утопія” (1516) змалював картину ідеального суспільного ладу, заснованого на ідеї соціальної справедливості, у якому діти отримують обов'язкове суспільне виховання та здобувають освіту рідною мовою.

Нечаєва Валентина Генадіївна (1907—1989) — російський педагог, кандидат педагогічних наук, зав. лабораторією морального виховання Інституту дошкільного виховання. Досліджувала проблеми будівельних ігор, колективних взаємин дітей, морального виховання. Основні праці: Конструювання в дитячому садку (1961), Моральне виховання в дитячому садку (1978, у співавт.) та ін.

Оберлін Йоганн-Фрідріх (1740—1826) — французький філософ і педагог. Засновник перших громадських закладів для дітей дошкільного віку у Франції — “В'язальних шкіл”. Поділяв погляди Й.-Г. Песталоцці, філантропістів.

Піаже Жан (1896—1980) — швейцарський психолог, засновник Женевської школи генетичної психології. Вивчав походження і розвиток інтелекту дитини, формування фундаментальних понять, особливості

дитячої логіки і світогляду. Основні праці: Мислення і мова дитини (1923), Моральні судження дітей (1932) та ін.

Песталоцці Йоганн-Генріх (1746—1827) — швейцарський педагог-демократ, гуманіст. Автор теорії елементарної освіти, яка передбачає гармонійний розвиток усіх сил і здібностей людини. Висунув ідею розвивального навчання, сформулював дидактичні принципи послідовності й поступовості у навчанні. Основоположник методики початкового навчання рідної мови, арифметики, елементарної геометрії, географії. Прибічник природовідповідного виховання. Основні праці: Метод. Пам'ятна записка Песталоцці (1800), Як Гертруда вчить своїх дітей (1802), Книга матерів (1803) та ін.

Пирогов Микола Іванович (1810—1881) — російський та український лікар, просвітитель і педагог. Попечитель Одеського, пізніше Київського навчальних округів. Автор духовно-моральної концепції, в основі якої моральні цінності. Ними визначались завдання і зміст виховання національної самосвідомості, мета і зміст освіти, дидактика й методика. Основна праця: Питання життя (1856).

Платон (427—327 до н. е.) — давньогрецький філософ, учень Сократа. Засновник Академії — філософської школи, де вивчались, крім філософії, математика, діалектика, космологія, антропологія, етика і риторика. За Платоном, виховання та освіта не лише визначають правильну соціальну організацію людей, а й дають людині справжню свободу і можливість правильно орієнтуватися у світі вічних духовних цінностей. Основні праці: Держава, Закони,

Плохій Зоя Павлівна — український педагог, кандидат педагогічних наук. Керівник авторського колективу програми виховання і навчання дітей “Малютко”. Основні праці: Календар природи (1984), Старша група дитячого садка (1990), Виховання екологічної культури дошкільників (2002) та ін.

Поддьяков Микола Миколайович (нар. 1929) — російський психолог, доктор психологічних наук. Дослідник проблем розумового виховання, принципів відбору та систематизації знань, розвитку наочно-дійового та наочно-образного мислення дошкільників. Основні праці: Мислення дошкільника (1977), Розумове виховання дітей дошкільного віку (1988, у співавт.) та ін.

Радіна Євгенія Іллівна (1901—1969) — російський педагог, кандидат педагогічних наук, досліджувала зміст навчання дошкільників при ознайомленні з навколишнім життям, брала участь у створенні програм дитячого садка. Основні праці: Ознайомлення з явищами суспільного життя (1952), Роль гри в дитячому садку (1961), Дидактичні ігри і заняття з дітьми раннього віку (1967) та ін.

Русова (Ліндфорс) Софія Федорівна (1856—1940) — українська громадська, культурно-освітницька діячка і педагог. Автор першої концепції національного дошкільного виховання, засновниця першого українського дитячого садка в Києві (1871), викладач Київського Фребелівського інституту. Основні праці: Дошкільне виховання (1918), В дитячому садку (1919), Теорія і практика дошкільного виховання (1924), Нові методи дошкільного виховання (1927), Мої спомини (1937) та ін.

Руссо Жан-Жак (1712—1778) — французький письменник-просвітитель і філософ, теоретик вільного виховання. Вважав, що виховання має слідувати за “природою людини” відповідно до вікових та індивідуальних особливостей. Основні праці: Юлія, або Нова Елоїза (1761), Еміль, або Про виховання (1762) та ін.

Савченко Олександра Яківна — український педагог, доктор педагогічних наук, професор. Досліджує проблеми дидактики, методики початкової освіти, підготовки дитини до школи. Автор підручників для початкової школи. Основні праці: Навчально-виховний процес у малокомплектній школі (1988), Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів (1982), Розвивай свої здібності (1995), Дидактика початкової школи (1999) та ін.

Сакуліна Ніна Павлівна (1898—1975) — російський педагог, доктор педагогічних наук, дослідниця художнього виховання дітей дошкільного віку. Розробила періодизацію розвитку зображувальної

діяльності дітей, яку взято за основу програм з художнього виховання. Основні праці: Малювання в дошкільному віці (1965), Зображувальна діяльність у дитячому садку (1973, у співавт.) та ін.

Сікорський Іван Олексійович (1842—1919) — український психолог і педагог, доктор медицини, дослідник основних етапів нервово-психічного розвитку дитини. У 1912 р. заснував Київський Фребелівський інститут. Голова Київського Фребелівського товариства (1908). Основні праці: Виховання у віці першого дитинства (1884), Психологічні основи виховання і навчання (1909), Душа дитини (1911) та ін.

Симонович Аделаїда Семенівна (1844—1933) — російський педагог, організатор дитячих садків та елементарних шкіл у Петербурзі й Тифлісі, редактор і видавець журналу “Дитячий садок”. Теоретична та практична діяльність ґрунтувалася на системі Ф. Фребеля, а також на ідеї народності. Основна праця: Дитячий садок (1907).

Сковорода Григорій Савич (1722—1794) — видатний український філософ, поет, педагог. Вважав, що виховання слід спрямовувати відповідно до природних особливостей дітей, а виховувати мають право люди гуманні, чуйні, чесні, яких хотіли б наслідувати вихованці. Основні праці: притчі “Байки Харківські”, “Благодарний Еродій” та ін.

Сохін Фелікс Олексійович (1928—1989) — російський психолінгвіст і педагог, кандидат педагогічних наук, дослідник мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, зав. лабораторією розвитку мови Інституту дошкільного виховання АПН СРСР. Науковий редактор і співавтор фундаментальних праць: Розвиток мови дітей дошкільного віку (1979), Підготовка дітей до школи в дитячому садку (1978), Дошкільна педагогіка (1980) та ін.

Стельмахович Мирослав Гнатович (1934—1998) — український педагог, доктор педагогічних наук, професор. Дослідник проблем етнопедагогіки. Основні праці: Народна педагогіка (1985), Українська родинна педагогіка (1996), Теорія і практика українського національного виховання (1996).

Сухомлинський Василь Олександрович (1918—1970) — український педагог, заслужений вчитель, кандидат педагогічних наук, чл.-кор. АПН СРСР. Автор педагогічної системи, заснованої на принципах гуманізму, визнанні дитини найвищою цінністю. Основні праці: Як виховати справжню людину (1957), Моральні заповіді дитинства і юності (1966), Сто порад вчителю (1965—1967), Серце віддаю дітям (1969), Павлинська середня школа (1969), Розмова з молодим директором школи (1973) та ін.

Тихеева Єлизавета Іванівна (1867—1943) — російський педагог, діяч у галузі дошкільного виховання. З 1908 р. була членом, а в 1913—1917 рр. віце-президентом Петербурзького товариства сприяння дошкільному вихованню. Керувала створеним при товаристві дитячим садком. Автор досліджень проблем дошкільного виховання, розвитку дитячого мовлення та ін. Основні праці: Сучасний дитячий садок, його значення та обладнання (1914), Дитячий садок за методом Є. І. Тихеевої (1928), Розвиток мови дошкільника (1937) та ін.

Уільдерспін Самуїл (1792—1866) — англійський педагог, організатор шкіл навчання (моніторіальних шкіл) для маленьких дітей. Пропагував ідею наочного навчання, вів заняття на відкритому повітрі, будував ігрові майданчики. Школи Уільдерспіна були поширені у країнах Західної Європи. Основні праці: Виховання маленьких дітей (1823—1825), Система виховання дітей (1840), Керівництво до виховання маленьких дітей (1845).

Усова Олександра Платонівна (1898—1965) — російський педагог, доктор педагогічних наук, дослідниця проблем дитячої гри, використання народної творчості у дошкільному закладі, дошкільної дидактики, чл.-кор. АПН СРСР. Основні праці: Гра та іграшка (1940), Навчання в дитячому садку (1961), Усна народна творчість у дитячому садку (1972), Роль гри у вихованні дітей (1976).

Ушинський Костянтин Дмитрович (1824—1870) — російський педагог, засновник наукової педагогіки. Автор концепції народності виховання. Розробив антропологічні засади навчально-виховного процесу. Мету виховання розглядав як формування активної творчої особистості, що передбачає підготовку до розумової і

фізичної праці як вищої форми людської діяльності. Основні праці: Про народність у суспільному вихованні (1857), Праця в її психічному і виховному значенні (1860), Дитячий світ (1861), Рідне слово (1864), Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології (1868—1869) та ін.

Фаусек Юлія Іванівна (1863—1943) — російський педагог, діяч дошкільного виховання, пропагандист досвіду М. Монтессорі. Організатор дошкільних закладів у Петербурзі, у 1917—1927 рр. очолювала експериментальний дитячий садок за методом М. Монтессорі при педагогічному інституті ім. О. І. Герцена. Основні праці: Метод Монтессорі у Росії (1924), Розвиток інтелекту у маленьких дітей (1922), Про мораль у дітей (1941—1942) та ін.

Фельтре де Вітторіно (1378—1446) — видатний італійський педагог-гуманіст, “перший вчитель нового типу”. Організував школу “Будинок радості”, у якій, на відміну від аскетичної середньовічної, панував дух гуманізму, гармонійно поєднувались заняття з навчання класичних мов, математики, фізичного виховання.

Фльоріна Євгенія Олександрівна (1889—1952) — російський педагог, доктор педагогічних наук, професор, чл.-кор. АПН СРСР. Дослідник проблем естетичного виховання дітей засобами мистецтва, зображувальної діяльності, художнього слова, гри. Редактор навчального посібника “Дошкільна педагогіка” (1946). Основні праці: Дитячий малюнок (1924), Живе слово у дошкільних закладах (1933), Естетичне виховання дошкільника (1961), Гра та іграшка (1973).

Фребель Фрідріх (1782—1852) — німецький педагог, автор оригінальної системи суспільного дошкільного виховання, засновник дитячого садка як закладу для виховання дітей дошкільного віку. Послідовник Й.-Г. Песталоцці. Основні праці: Виховання людини (1826), Материнські й пестливі пісні (1843) та ін.

Холл Стенлі (1844—1924) — американський психолог, засновник педології, яка ґрунтується на ідеї педоцентризму. Організатор першого у США Інституту дитячої психології (1889). Дослідник проблем дитячої і педагогічної психології. Основні праці: Юність (1904), Проблеми виховання (1911) та ін.

Чулицька Лідія Іванівна (1870—1938) — російський лікар-гігієніст, педагог, дослідник проблем дошкільної гігієни і фізичного виховання дітей. Розробила методіку лікарсько-педагогічного контролю за фізичним вихованням дітей. Основні праці: Гігієна дитячого садка (1923), Гігієна дошкільного віку (1936) та ін.

Шацький Станіслав Теофілович (1878—1934) — російський педагог-дослідник, організатор виховних закладів нового типу. У 1919—1923 рр. керував роботою 1-ої дослідної станції Наркомосу, яка була комплексом науково-дослідних установ, дитячих садків, шкіл, позашкільних закладів. Дослідник проблем дитячої творчості, виховання у колективі, гри дошкільника. Основні праці: Бадьоре життя (1914, у співавт), Педагогічні твори: У 4 т. (1962—1965) та ін.

Шлегер Луїза Карлівна (1863—1942) — російський педагог, діяч дошкільної освіти. У 1905—1918 рр. керувала першим народним дитячим садком у Москві, який увійшов у Першу дослідну станцію Наркомосу. Досліджувала питання розвитку дошкільника, ролі вихователя у становленні вільної самостійної особистості. Основні праці: Матеріали для бесід з маленькими дітьми (1914, 1923), Практична робота в дитячому садку (1915, 1923) та ін.

Штейнер (Штайнер) Рудольф (1861—1925) — австрійський філософ, педагог, засновник антропософії, основоположник вальдорфської педагогіки. Тракував виховання як процес метаморфоз, за яких попередня стадія розвитку дитини відроджується на наступній в якісно іншому стані. Основні праці: Філософія свободи (1894), Виховання дитини з точки зору духовної науки (1907), Методика навчання та передумови виховання (1924) та ін.

Штерн Вільям (1871—1938) — німецький психолог і філософ, один із засновників диференціальної психології. Дослідник психологічних закономірностей дитячої гри та проблеми обдарованих дітей. Основна праця: Психологія раннього дитинства до шестилітнього віку (1915).

Щелованов Микола Матвійович (1892—1984) — російський фізіолог, чл.-кор. АПН СРСР Його дослідження особливостей вищої нервової діяльності дитини стали основою теорії розвитку дітей до 3 років, розробки програм виховання дітей раннього віку у дошкільних закладах. Основні праці: Виховання здорової дитини раннього віку (1959), Виховання дітей раннього віку в дошкільних закладах (1965, за ред. М. М. Щелованова) та ін.

Щербакова Катерина Йосипівна — український педагог, кандидат педагогічних наук, професор, дослідниця проблем дошкільної дидактики, формування елементарних математичних уявлень, взаємин дітей у грі. Основні праці: Формування взаємин 3—5 років дітей у грі (1984), Вступ у спеціальність (1990), Методика навчання математики дітей дошкільного віку (1985), Про математику малюкам (1984) та ін.

Ядешко Віра Йосипівна (1927—2000) — російський педагог, кандидат педагогічних наук, професор, дослідниця проблем мовленнєвого розвитку дитини та підготовки педагогічних кадрів у галузі дошкільної педагогіки. Керівник творчих колективів з розробки програм з педагогічних дисциплін для педінститутів. Основні праці: Розвиток мови дітей від 3-х до 5-ти років (1966), Дошкільна педагогіка (1980).

Короткий термінологічний словник

Авторитарний стиль виховання — регламентація батьками поведінки дітей відповідно до стандартів.

Авторитативний стиль — контроль за поведінкою дитини відповідно до потреб її розвитку з одночасним спрямуванням її розвитку, допомогою їй, визнанням її прав і врахуванням можливостей.

Авторитет (лат. *autohtas* — влада) — вплив особи, заснований на знаннях, моральних чеснотах, життєвому досвіді.

Акселерація (лат. *acceleratio* — прискорення) — прискорений розвиток і збільшення антропометричних показників людини.

Акцентуація (лат. *accentus* — наголос) особистості — граничний вияв окремих психологічних якостей, рис характеру особистості.

Аналітичні вміння — вміння аналізувати і діагностувати рівень розвитку ігрової діяльності групи загалом і кожної дитини зокрема.

Андрогінія (грец. *aner* (*andros*) — чоловік і *gune* — жінка) — поєднання в індивіді жіночих (фемінних) і чоловічих (маскулінних) соціальних властивостей, статевої належності, опанування й реалізація відповідних соціальних ролей.

Базисна довіра до світу — уявлення дитини про надійність дорослих, емоційна близькість із ними.

Бесіда — метод отримання інформації за допомогою словесного спілкування дослідника з дитиною з метою виявлення фактів, що характеризують її особистісні прояви (інтереси, знання, ставлення та ін.).

Будівельно-конструкційні ігри — різновид творчих ігор, у яких діти відображають навколишній предметний світ, самостійно зводячи споруди і обігруючи їх.

Валеологія — наука про збереження і зміцнення здоров'я.

Вередування — скороминущі несправедливі бажання, прояви невинного незадоволення.

Виховання — процес цілеспрямованого формування особистості дитини.

Вікова педагогіка — наука, що вивчає закономірності навчання і виховання дітей різних вікових груп.

Впертість — свідоме намагання дитини виконувати свої несправедливі бажання.

Вторинна статевіа ідентифікація — усвідомлення свого соціального призначення як чоловіка або жінки і відповідної поведінки в сім'ї, суспільстві.

Гендерне (англ. *gender* — рід) виховання — засвоєння дитиною знань про соціальні особливості буття статей.

Гра — один з найцікавіших видів людської діяльності, провідна діяльність дошкільника, засіб його всебічного розвитку, важливий метод виховання.

Гра-драматизація — зображування, розігрування в особах літературних творів зі збереженням послідовності епізодів.

Гуманізація виховання — олюднення виховних стосунків, визнання цінності дитини як особистості, її прав на соціальний захист, щастя, розвиток здібностей, індивідуальності.

Гуманність (лат. *humanus* — людський, людський) — увага до людей, прагнення добрих стосунків з ними, готовність надавати допомогу, виявляти співчуття і співпереживання.

Дефектологія (лат. defectus — вада і грец. logos — слово, вчення) — наука, що досліджує різноманітні аспекти навчання і виховання дітей із проблемами фізичного та психічного розвитку.

Дидактика (грец. didaktikos — повчальний) — наука про навчання, його закони і закономірності, принципи і зміст, методи і форми організації.

Дидактична гра — система впливів, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок.

Дисциплінованість — здатність свідомо виконувати правила поведінки, обов'язки, доручення в сім'ї та дитячому садку.

Диференціація навчання — підбір змісту, методів і форм навчання залежно від особливостей дітей.

Дошкільна дидактика — теорія навчання дітей дошкільного віку, яка визначає мету, розробляє зміст, методи й форми організації навчання дітей.

Дошкільна педагогіка — наука про закономірності виховання і навчання дітей від народження до вступу до школи.

Дошкільний навчальний заклад — заклад освіти дітей від двох місяців до шести (семи) років, який здійснює догляд, оздоровлення, виховання і навчання дітей.

Енциклопедичне навчання — навчання дітей дошкільного віку.

Естетика (грец. aesthetikos — чуттєво сприйманий) — наука про загальні закономірності художнього освоєння дійсності людиною, суть і форми відображення дійсності й перетворення життя за законами краси.

Естетична діяльність (практика) — безперервний процес формування і реалізації певних творчих умінь, навичок, здібностей, гармонізації себе і світу.

Естетична культура особистості — своєрідний сплав особистісних якостей, які обумовлюють критерії оцінювання нею прекрасного і потворного, вияв чуття міри у власній творчості.

Естетична освіта — процес засвоєння мистецьких знань, умінь і навичок.

Естетична свідомість — сукупність поглядів, знань, суджень, оцінок, ідей, ідеалів.

Естетичне виховання — послідовне формування у дітей естетичного ставлення до життя, розвиток сприймання і розуміння прекрасного у мистецтві, природі, взаєминах людей, художніх потреб і здатності до художньої творчості.

Естетичне почуття — спричинені взаємодією з естетичними цінностями (творіннями природи і людського таланту) емоції людини.

Естетичне сприймання — процес відображення сутності предметів і явищ естетичної дійсності, співвідношення сприйнятого зі сповідуваними особистістю критеріями.

Естетичний ідеал — соціально обумовлений взірць досконалості, який є орієнтиром в оцінюванні естетичних явищ і власної художньо-творчої діяльності.

Естетичний розвиток особистості — процес становлення і вдосконалення естетичної свідомості та естетичної діяльності особистості.

Естетичний смак — здатність особистості до індивідуального відбору із сукупності естетичних явищ і предметів тих, які найбільше відповідають її поглядам та ідеалам, породжують позитивні відчуття в процесі сприймання.

Естетичні погляди — думки, судження, уявлення про прекрасне і потворне, які є основою ставлення до явищ буття загалом і явищ мистецтва зокрема.

Естетичні потреби — внутрішня необхідність в осягненні певних естетичних цінностей і розвитку певних умінь.

Естетичне ставлення — здатність до емоційного переживання, активного засвоєння художнього досвіду, самостійного навчання, пошукових дій, спеціальних художніх й творчих здібностей.

Етичні бесіди — розмови вихователя з дітьми на моральні теми під час занять, у повсякденному житті.

Етнізація (грец. ethnikos — племінний, народний) — природне входження дітей у духовний світ свого народу, нації як елементу загальнолюдської культури, позбавлене національної обмеженості та егоїзму.

Етнопедагогіка (грец. ethnos — народ і paidagogike — наука про виховання і навчання людини) — наука про досвід народу у вихованні підростаючих поколінь, відображений у морально-етичних ідеалах, поглядах на мету і засоби формування людини, у сукупності народних засобів, умінь і навичок виховання дітей.

Закономірності педагогічного процесу — об'єктивні, стійкі й істотні зв'язки, які зумовлюють ефективність навчання, виховання, розвитку особистості дитини.

Заняття — форма дошкільного навчання, за якої вихователь, працюючи з усією групою дітей у встановлений режимом час, організовує і спрямовує пізнавальну діяльність з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини.

Звичай — безпосередні приписи певних дій у конкретних ситуаціях, що відтворюють сімейні стосунки у життєдіяльності наступних поколінь.

Здібності — психічні особливості людини, які створюють передумови для успішного оволодіння певним видом діяльності.

Зміст розумового виховання — формування у дітей певного обсягу знань про предмети і явища (суспільне життя, природу, людину тощо), способів мислительної діяльності (вміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати).

Змістова цілісність — відображення у меті й змісті освіти досвіду людства у взаємозв'язку знань (в тому числі про способи дій), умінь і навичок досвіду творчої діяльності, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Індивідуально-психологічні відмінності — стійкі особливості психічних процесів, за якими люди відрізняються один від одного.

Ініціативність — самостійність дитини у виборі дії, прийнятті рішення, що дає їй змогу відчувати себе джерелом дії.

Інтерв'ю (англ. interview — зустріч, бесіда) — усне опитування.

Класична педагогіка — педагогіка, яка орієнтувалася на засади античної культури, дотримувалася формально-граматичних принципів, зосереджувалася на вивченні латинської та грецької мов, згодом — природничих предметів.

Концепція самоцінності дошкільного дитинства — вчення, згідно з яким окремі психічні функції розвиваються не самостійно та автономно, а у взаємозв'язку як якість цілісної, наділеної природними задатками особистості дитини.

Космологізм (грец. kosmos — Всесвіт) — сприймання космосу як втілення гармонії, краси, творчості людини.

Культура поведінки — сукупність корисних, стійких форм щоденної поведінки у побуті, спілкуванні, різних видах діяльності.

Логічне мислення — операції порівняння, синтезу, аналізу, узагальнення, абстрагування, дедуктивних (від загального до часткового) та індуктивних (від часткового до загального) його форм.

Материнська школа — виховання дітей від народження до 6 років, коли закладаються основи фізичного, розумового і морального розвитку особистості.

Метод навчання — система послідовних способів взаємопов'язаної діяльності педагога і дітей, спрямована на досягнення навчально-виховних завдань.

Методи морального виховання — способи педагогічної взаємодії, за допомогою яких здійснюється формування особистості відповідно до мети і завдань морального виховання і вікових особливостей дітей.

Методи педагогічного дослідження — сукупність прийомів, операцій, спрямованих на вивчення педагогічних явищ і розв'язання різноманітних науково-педагогічних проблем.

Методика педагогічного дослідження — комплекс теоретичних та емпіричних (заснованих на досвіді) методів, поєднання яких забезпечує найдостовірніше дослідження такого складного і багатофункціонального об'єкта, як процес виховання.

Методологічні принципи педагогіки — основні положення, на яких ґрунтується дослідницьке і практичне перетворення педагогічних систем.

Мислення — пов'язаний із мовленням психічний процес пошуків і відкриттів нового, узагальненого відображення дійсності в процесі її аналізу і синтезу.

Моніторинг (англ. monitoring — спостереження) — збір, оброблення та аналіз інформації про хід дослідження, його проміжні та остаточні результати.

Мораль (лат. moralis — моральний, від mos (moris) — звичай, воля, закон, властивість) — система поглядів, уявлень, норм, оцінок, які регулюють поведінку людей; форма суспільної свідомості.

Моральне виховання — цілеспрямована взаємодія дорослого і дитини з метою формування моральних почуттів і якостей, засвоєння моральних норм і правил, розвитку моральних мотивів і навичок-поведінки.

Моральний реалізм дитини — концепція, згідно з якою у дітей дошкільного віку значно вище розвинута логіка моральних суджень, ніж моральні почуття.

Моральний розвиток — рівень засвоєння уявлень про моральні норми, сформованості моральних почуттів і моральної поведінки.

Моральні інстанції (лат. *instantia* — безпосередня близькість) — прагнення поводитися згідно з моральними нормами не тому, що цього вимагають дорослі (батьки, вихователі), а тому, що це приємно для себе й інших.

Моральні почуття — стійкі переживання у свідомості людини, які зумовлюють її вольові реакції, ставлення до себе, інших людей, явищ суспільного буття.

Навчальна діяльність — особлива форма активності дитини, зорієнтована на зміну себе як суб'єкта учіння.

Навчання — спільна діяльність педагога і дитини, зорієнтована на засвоєння знань, умінь і навичок, способів пізнавальної діяльності.

Народна дидактика — досвід народу в розумовому вихованні, формуванні основ світогляду підростаючого покоління.

Народна дидактика — складова частина етнопедagogіки, яка об'єднує педагогічні знання і досвід народу в навчанні дітей.

Народна педагогічна деонтологія (грец. *deon* (*deontos*) — потрібне, необхідне і *logos* — слово, вчення) — етична сфера думок і вчинків кожної людини.

Народна фамілістика — знання і досвід будівництва міцної та здорової сім'ї.

Народне дитинознавство — ставлення народу до дітей, виховні чинники формування особистості у дошкільному віці.

Народні звичаї — усталені правила поведінки; те, що стало звичним, визнаним, необхідним; форма виявлення народної традиції (як вітатися, як ходити в гості та ін.).

Народні ігри — прадавній засіб виховання і навчання дітей; нескінченне джерело духовних сил, патріотичних почуттів, формування характеру і світогляду дошкільнят.

Народні традиції — досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління.

Народознавство — вивчення культури, побуту, звичаїв рідного народу.

Національна самосвідомість — відчуття належності до певної нації, яке виявляється в етнічному самовизначенні (віднесенні себе до певної етнічної групи).

Національний дитячий садок — дошкільний заклад, який забезпечує трансляцію культури народу, сприяє етнізації особистості, засвоєнню духовних надбань нації.

Національні почуття — комплекс емоцій, які фіксують суб'єктивне ставлення людей до своєї нації, її потреб і форм життя, а також до інших народів.

Новація (лат. *novatio* — оновлення, зміна, від *novus* — оновлюю) — власне нове (метод, методика, технологія, програма тощо).

Обдарована дитина — дитина, яка вирізняється яскравими, очевидними, інколи визначними досягненнями або має внутрішні задатки для таких досягнень у певному виді діяльності.

Обдарованість — високий рівень загальних і спеціальних здібностей, які є передумовою творчих досягнень.

Операційно-технологічна цілісність — внутрішня цілісність процесів освоєння, організації змісту освіти і матеріальної бази, ділової взаємодії педагога і вихованців, освіти і самоосвіти.

Опіка — намагання відгородити дитину від життєвих реалій, випробувань, намагання вирішення всіх проблем за неї, задоволення її потреб і примх.

Організаційна цілісність — наслідок єдності процесів освоєння, організації змісту освіти і матеріальної бази; ділової взаємодії педагогів і вихованців щодо змісту освіти і в міжособистісному спілкуванні; самоосвіті та самовихованні.

Пам'ять — процеси фіксування (запам'ятовування), зберігання, відтворення, забування індивідом його попереднього досвіду.

Пансофічна школа — школа всезагальної мудрості, яка оберігає людину від життєвих незгод, допомагає досягнути світло істини, досягти вищої мети життя.

Патріотизм (грец. *pathos* — батьківщина) — любов людини до Батьківщини, відданість їй і своєму народу.

Педагогічна емпатія (англ. *empathy* — співчуття) — співпереживання, адекватна реакція на вчинки й почуття дітей.

Педагогічна і психологічна компетентність — здатність зрозуміти потреби дітей, раціонально спрямувати зусилля і засоби на уміння бачити перспективи розвитку дитини.

Педагогічна інноватика — розроблення, освоєння та впровадження нових педагогічних технологій, методик, засобів.

Педагогічна культура батьків — компонент загальної культури, який акумулює в собі накопичений попередніми поколіннями досвід виховання дітей у сім'ї.

Педагогічна парадигма дитинства — сукупність характерних для суспільства на певному історичному етапі установок, цінностей, шляхів і механізмів їх реалізації в галузі педагогічної підтримки, освіти і виховання дітей.

Педагогічна рефлексія — вміння батьків аналізувати, критично оцінювати власну виховну діяльність, знаходити причини своїх педагогічних помилок.

Педагогічне дослідження — процес наукового визначення, вивчення та аналізу результатів актуальної педагогічної проблеми.

Педагогічне спостереження — спеціально організоване, цілеспрямоване, систематичне та планомірне сприйняття досліджуваного об'єкта в природних умовах повсякденного життя.

Педагогічний експеримент — комплексний дослідницький метод, суть якого полягає в дослідженні педагогічного явища у спеціально створених умовах, організованих ситуаціях.

Педагогічний процес — спеціально організована, динамічна взаємодія педагога і дітей, спрямована на забезпечення їх навчання, виховання, розвитку.

Педагогічні знання — уявлення батьків про вікову динаміку розвитку дитини, самоцінність періоду дошкільного дитинства, про основні завдання виховання.

Педагогічні інновації — створення, освоєння і використання педагогічних нововведень.

Педологія — наука про дітей; сукупність анатомічних, біологічних, соціологічних концепцій психологічного, фізичного розвитку дітей і молоді.

Пермісивний стиль виховання — відсутність контролю за розвитком, вихованням і життєдіяльністю дитини, що може бути зумовлена надмірною любов'ю до неї, недостатнім досвідом батьків, побоюванням втручатися в її розвиток, переоцінкою її можливостей.

Перспективне планування — черговість вирішення поставлених завдань на тривалий період (навчальний рік, півріччя, квартал, місяць).

Перспективність навчання і виховання — визначення пріоритетних напрямів підготовки дітей до школи з урахуванням її потреб.

Поточне (календарне) планування — планування педагогічної роботи на термін від 1—2 днів до 1—2 тижнів, місяця, кварталу.

Правове виховання дітей — виховання, яке полягає у прищепленні їм елементарних правових знань, формуванні найпростіших навичок правової поведінки.

Предметно-ігрова діяльність — ігри, що допомагають усвідомлювати світ предметів, сприяють оволодінню новими об'єктами дійсності.

Приєм навчання — конкретна дія вихователя чи дитини.

Принцип навчання — основне вихідне положення теорії навчання, що впливає із його закономірностей, окреслює загальне спрямування навчального процесу, вимоги до його змісту, методики й організації.

Принцип наочності навчання — необхідність демонстрації дітям конкретних предметів, явищ, процесів, моделей.

Принцип свідомості й активності — використання методів навчання, які відкривають дитині можливості бути реальним суб'єктом процесу пізнання.

Принцип систематичності й послідовності — раціональне планування пізнавального матеріалу, дотримання логічної послідовності під час подання його дітям, у повтореннях того, що вивчається, з метою глибшого його засвоєння.

Природовідповідна освіта дитини — забезпечення відповідних до її розвитку змісту, форм і методів навчання і виховання.

Програма виховання і навчання — державний документ, який визначає цілі, завдання і зміст роботи з дітьми з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей.

Проектувальні (конструкційні) вміння — вміння проектувати рівень розвитку ігрової діяльності дітей у передбачуваній часовій перспективі.

Реактивність організму — здатність організму змінювати фізіологічні функції під впливом зовнішнього середовища.

Режисерські ігри — ігри дитини з іграшками та їх заміниками за створеним нею сюжетом.

Рівень розумової активності — здатність дитини самостійно ставити пізнавальні завдання та знаходити способи їх вирішення.

Розвивальне середовище — комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життя дітей у дошкільному закладі.

Розумове виховання — систематичний, цілеспрямований вплив дорослих на розумовий розвиток дитини з метою формування системи знань про навколишній світ, розвитку пізнавальної діяльності, здатності до самостійного пізнання.

Розумовий розвиток — ступінь розвитку в дитини пізнавальних процесів (відчуттів і сприймання, мислення та мовлення, пам'яті й уваги), 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.

Самоспостереження — цілеспрямоване фіксування об'єктом педагогічного дослідження себе самого: думок, почуттів, душевного стану.

Свобода — усвідомлена поведінка і діяльність у конкретному правовому полі.

Свобода волі — здатність особи самостійно приймати рішення і діяти на свій розсуд.

Сенсорне (лат. *sensorium* — орган чуттів, від *sensus* — відчуття) виховання — система педагогічних впливів, спрямованих на формування способів чуттєвого пізнання, вдосконалення відчуттів і сприймань.

Сенсорний розвиток дитини — розвиток її відчуттів і сприймання, формування уявлень про властивості предметів (форму, колір, розмір, положення у просторі тощо).

Сенсорні еталони — зразки якостей предметів, створені людством у процесі суспільно-історичного розвитку.

Система виховання — сукупність взаємопов'язаних цілей і принципів організації виховного процесу, методів і прийомів поетапної реалізації у рамках певної соціальної структури (сім'ї, дитячого садка, школи, вузу, держави).

Систематизація знань — об'єднання, групування предметів і явищ за характерною або суттєвою ознакою.

Систематизовані знання — організовані у певній послідовності й повноті знання, що дає змогу розглядати і використовувати їх як єдине ціле.

Сім'я — мала соціально-психологічна група, члени якої пов'язані шлюбними або родинними стосунками, спільністю побуту і взаємною моральною відповідальністю.

Сімейна педагогіка — галузь педагогіки, яка вивчає закономірності виховання дітей у сім'ї.

Соціальна компетентність дитини — відкритість до світу людей як потреба особистості, навички соціальної поведінки, готовність до сприймання соціальної інформації, бажання пізнавати людей, робити добрі вчинки.

Соціальна педагогіка — галузь педагогіки, яка вивчає закономірності становлення і розвитку особистості в процесі навчання і виховання у різних соціальних інститутах.

Соціально-психологічна адаптація до школи — активне пристосування дитини до класу, вчителя, свого місця у школі.

Спадкоємність навчання і виховання — врахування школою рівня знань, умінь і навичок дітей, подальший їх розвиток; перехід від навчально-ігрової діяльності до навчальної.

Спільна праця — складний різновид колективної діяльності, що передбачає досягнення спільного результату шляхом виконання послідовних трудових дій над певним об'єктом, який переходить від одного учасника трудового процесу до іншого.

Спостереження — цілеспрямоване збирання фактів про предмети і явища дійсності, поведінку і діяльність особистості з метою їх аналізу і тлумачення.

Спрямованість особистості — система мотивів поведінки людини.

Статеве виховання — засвоєння знань про взаємини статей, формування культури статевої поведінки.

Ступінь компетентності — комплекс особистісних якостей і властивостей, потреб і здібностей, елементарних теоретичних уявлень, що становлять систему знань дитини, життєво важливих практичних умінь, які гарантують здатність реалізувати можливості розвитку особистості.

Суспільний ідеал — уявлення про те, яка особистість відповідає вимогам суспільства.

Сюжетно-рольова гра — образна гра за певним задумом дітей, який розкривається через відповідні події (сюжет, фабула) і розігрування ролей.

Талант — поєднання особливих здібностей, завдяки яким людина створює значущі, новаторські продукти діяльності.

Творчі ігри — ігри, які придумують самі діти, відображаючи у них враження від пізнання навколишнього світу.

Теорії розвивального навчання — сукупність принципів, методів, прийомів навчання, спрямованих на ефективний розвиток психічних функцій, особистісних якостей дітей.

Терморегуляція (грец. *thermos* — теплий і лат. *regulo* — упорядковує) — здатність організму зберігати температуру тіла на певному рівні незалежно від зміни її у навколишньому середовищі.

Тестування (англ. *test* — випробовування) — метод діагностики, який використовує стандартизовані запитання і завдання, що мають визначену шкалу значень.

Трудове виховання — цілеспрямований процес формування у дітей трудових навичок і вмінь, поваги до праці дорослих, звички до трудової діяльності.

Увага — спрямованість і зосередженість особистості, що передбачає підвищення рівня сенсорної, інтелектуальної, рухової активності індивіда.

Уява — процес створення людиною образів об'єктів на основі попереднього досвіду.

Фізичне виховання дітей дошкільного віку — систематичний вплив на організм дитини з метою його морфологічного і функціонального вдосконалення, зміцнення здоров'я, формування рухових навичок і фізичних якостей.

Фізичний розвиток — процес зміни морфологічних і функціональних ознак організму, основою якого є біологічні процеси, зумовлені спадковими генетичними факторами, умовами зовнішнього середовища і вихованням.

Художнє сприймання — пізнання дійсності засобами різних видів мистецтва.

Цілісність педагогічного процесу — єдність мети, змісту, методів виховання і навчання, виховання і самовиховання, процесів, етапів і дій.

Цінність — значущість, якої люди надають речам і явищам і яка є основою ставлення до них.

Шкільна дезадаптація (франц. *des...* — від..., роз... і лат. *adaptatio* — пристосування) дитини — прояв психогенного формування особистості, що зумовлений особливостями її об'єктивного і суб'єктивного статусу в школі та сім'ї і може спричинити порушення навчальної діяльності в майбутньому.