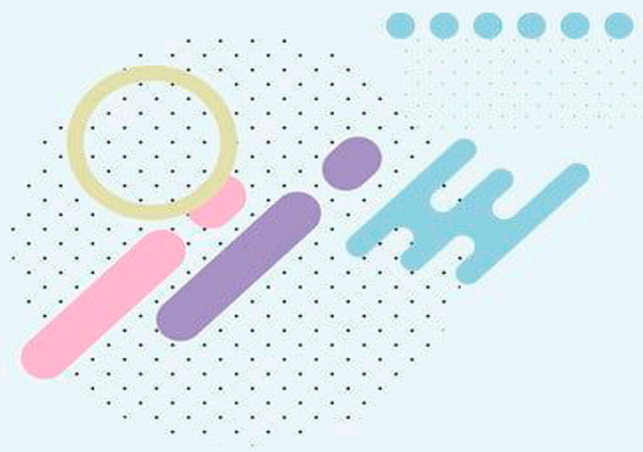




*О. Л. Кононко*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ  
РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ  
В РАНЬОМУ ДИТИНСТВІ**



Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя

**О. Л. Кононко**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ  
РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ  
В РАННЬОМУ ДИТИНСТВІ**

*Навчальний посібник*

Ніжин  
2024

УДК 373.2(76.5)  
К65

Рекомендовано Вченою радою  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
(НДУ ім. М. Гоголя)  
Протокол № 14 від 30.05.2024 р.

**Рецензенти:**

**Шелестова Л. В.** – провідний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук;

**Матвієнко С. І.** – доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат педагогічних наук

**Кононко О. Л.**

К65 Психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості в ранньому дитинстві: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. 243 с.

У навчальному посібнику розкрито сучасні підходи до розвитку, виховання та навчання дітей раннього віку в Україні та провідних країнах світу; схарактеризовано особливості упровадження компетентнісного підходу в освітній процес дошкільного закладу та підготовку майбутніх фахівців дошкільної сфери у вищому закладі освіти педагогічного профілю до роботи з малюками; визначено шляхи оптимізації освітнього процесу з метою формування педагогічної компетентності випускника у вказаному напрямі.

Для викладачів і студентів вищих закладів освіти (спеціальності 012 "Дошкільна освіта"), науковців, різних категорій працівників дошкільної сфери.

УДК 373.2(76.5)

© О. Л. Кононко, 2024

© НДУ ім. М. Гоголя, 2024

## **З М І С Т**

ВІК НАДЗВИЧАЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ (передмова) .....	6
--	---

### **МОДУЛЬ I** **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ** **ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

#### **ТЕМА 1. ПОТЕНЦІАЛ РАНЬОГО ДИТИНСТВА** **ТА УМОВИ ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ**

1.1. "Нова" дитина та особливості її розвитку в ранньому віці .....	8
1.2. Соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність та вікові новоутворення раннього дитинства .....	12
1.3. Суть та чинники розвитку особистості на другому-третьому роках життя.....	18
<i>Контрольні запитання та завдання</i> .....	26

#### **ТЕМА 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ** **АСПЕКТИ ОСВІТИ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ**

2.1. Світовий досвід організації освіти дітей перших років життя.....	27
2.2. Освіта дітей раннього та дошкільного віку в Україні.....	34
2.3. Педагогічна психогігієна: суть та роль у сучасному життєвому контексті.....	38
2.4. Оптимізація освітнього процесу дитини раннього віку .....	44
<i>Контрольні запитання та завдання</i> .....	48

#### **ТЕМА 3. ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ РОБОТИ ПЕДАГОГА** **З ДІТЬМИ ДРУГОГО-ТРЕТЬОГО РОКІВ ЖИТТЯ**

3.1. Життєдіяльність та вікові можливості дитини .....	50
3.2. Освітні напрями– вектори організації навчально-виховного процесу дошкільного закладу.....	56
3.3. Оцінка компетентності дитини раннього віку.....	71
3.4. Основні освітні завдання та їх розв'язання в процесі організації життєдіяльності дитини двох-трьох років життя .....	80
<i>Контрольні запитання та завдання</i> .....	91

**МОДУЛЬ II**  
**РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО  
ЗРОСТАННЯ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ**

**ТЕМА 4. ОРГАНІЗАЦІЯ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ДИТИНИ  
ДРУГОГО-ТРЕТЬОГО РОКІВ ЖИТТЯ**

4.1. Принципи та організаційно-педагогічні умови створення у дошкільному закладі розвивального середовища.....	92
4.2. Суть та особливості упровадження у педагогічну практику особистісно орієнтованого підходу.....	101
4.3. Компетентнісний підхід та його застосування у дошкільному закладі .....	108
4.4. Дорослий як чинник розвитку дитини раннього віку .....	115
4.5. Значення спілкування з однолітками для особистісного становлення дитини двох-трьох років .....	123
<i>Контрольні запитання та завдання .....</i>	<i>129</i>

**ТЕМА 5. ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НА ЗАСАДАХ  
ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ**

5.1. Врахування відмінностей хлопчиків і дівчаток двох-трьох років у педагогічній діяльності .....	131
5.2. Темперамент дитини раннього віку та його вплив на виховний процес .....	139
5.3. Дитяча нервовість: причини та профілактика .....	147
5.4. Специфіка роботи з агресивними малюками.....	155
5.5. Дитячі страхи та допомога в їх доланні .....	162
<i>Контрольні запитання та завдання.....</i>	<i>167</i>

**МОДУЛЬ III**  
**ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ СФЕРИ  
ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ**

**ТЕМА 6. МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ  
ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ СФЕРИ**

6.1. Особливості підготовки майбутнього вихователя до роботи з дітьми другого-третього років життя.....	168
6.2. Формування культури здоров'я вихователя: психологічні, педагогічні та соціальні аспекти.....	175
6.3. Виховання самостійності майбутнього вихователя як базової якості особистості .....	182
6.4. Рефлексивна модель творчої педагогічної діяльності .....	189
<i>Контрольні запитання та завдання .....</i>	<i>196</i>

**ТЕМА 7. КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ:  
ХАРАКТЕРИСТИКА ТА ОЦІНКА**

7.1. Реалізація компетентнісного підходу у процесі підготовки фахівців дошкільної освіти.....	197
7.2. Гуманітарна експертиза процесу керівництва педагогом освітнього процесу у ЗДО.....	203
7.3. Компетентність майбутнього педагога дошкільної сфери та шляхи її формування .....	208
7.4. Наукове дослідження з проблем раннього дитинства як показник компетентності випускника .....	217
<i>Контрольні запитання та завдання .....</i>	<i>222</i>
<b>ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ САМООСВІТИ.....</b>	<b>224</b>
<b>ТЕМИ НАУКОВИХ РОБІТ З ПРОБЛЕМ РОЗВИТКУ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ .....</b>	<b>230</b>
<b>ПЕРЕВІРЯЄМО СЕБЕ ТА САМОВДОСКОНАЛЮЄМОСЯ.....</b>	<b>235</b>
<b>"ВУЗЛИКИ" НА ПАМ'ЯТЬ.....</b>	<b>237</b>

## ВІК НАДЗВИЧАЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ (передмова)

Шановний читачу! Навчальний посібник адресований тим, хто цікавиться раннім дитинством, працює або має намір працювати з дітьми другого-третього років життя. В усьому світі інтерес до розвитку дитини перших років життя невинно зростає. Економічно розвинені країни вкладають чималі кошти у підтримку сім'ї та інших соціальних інститутів, в яких здійснюється догляд, розвиток, виховання та навчання малюків. Належна увага приділяється підготовці фахівців до роботи з дітьми другого-третього років життя.

Ранній вік – унікальний період життя малюка. У жодний віковий період фізичний, психічний та соціальний розвиток не відбувається так інтенсивно, як у перші роки життя. З огляду на надзвичайну актуальність та соціальну потребу матеріалів зазначеного напрямку у запропонованому навчальному посібнику висвітлюються як теоретичні, так і практичні аспекти розвитку, виховання та навчання дітей другого-третього років життя; розкриваються умови оптимізації процесу підготовки фахівців для дошкільної ланки освіти взагалі, для роботи з дітьми раннього віку зокрема. Матеріали посібника наголошують: сучасний малюк суттєво відрізняється від свого однолітка минулих десятиліть, має свої особливості. Дитина раннього віку живе у світі, що швидко змінюється, надзвичайно інформаційно насичений, висуває високі вимоги до її компетентності, вирізняється високим темпом. Дитина другого-третього років життя рано стикається з високотехнологічними досягненнями – комп'ютером, планшетом, мобільним телефоном, сучасним кухонним обладнанням, інтерактивними іграшками, надокучливими рекламними роликами, дивакуватими героями мультфільмів тощо. Вони складають простір її життя. Він для неї природний. Іншого вона не знає.

Автор навчального посібника, дитячий психолог з багаторічним досвідом наукової та викладацької роботи, розкриває сучасні підходи до розвитку і виховання дітей раннього віку, які необхідно брати до уваги у процесі підготовки фахівців для дошкільної ланки освіти – керівників і вихователів-методистів дошкільних закладів та вихователів, які незабаром працюватимуть з малюками.

Матеріали навчального посібника структуровано за модулями, кожний з яких містить декілька тем. Усього модулів три, два з них присвячено висвітленню теоретико-практичних аспектів розвитку дитини раннього віку в умовах сучасного дошкільного закладу, а третій розкриває педагогічні умови та технології оптимізації процесу підготовки фахівців дошкільної ланки освіти у вищих навчальних закладах педагогічного профілю.

*Перший модуль* містить три теми, які характеризують особливості розвитку сучасної дитини другого-третього років життя, розкривають підходи до освіти малюків у провідних країнах світу та в Україні, акцентують увагу освітян на умовах реалізації потенціалу раннього дитинства, організаційно-педагогічних аспектах освіти дітей раннього віку та напрямках оновлення її змісту.

У *другому модулі*, присвяченому проблемі створення у дошкільному закладі розвивального середовища, вміщено дві теми, які висвітлюють вимоги до організації життєдіяльності дітей раннього віку в умовах сучасного дошкільного закладу, розкривають специфіку та умови реалізації у педагогічній практиці особистісно орієнтованого, компетентнісного та диференційованого підходів до розвитку дітей різної статі, темпераменту та характеру, визначають роль дорослого та однолітків у становленні особистості в ранньому онтогенезі.

*Третій модуль* присвячено оцінці готовності випускника вищого закладу освіти педагогічного профілю до роботи з дітьми перших років життя; визначенню пріоритетів підготовки сучасних фахівців дошкільної ланки освіти, критеріїв та показників сформованості у майбутніх педагогів вказаної спеціалізації компетентності як інтегративної характеристики особистісного та професійного зростання; розвитку здатності майбутніх педагогів дошкільної сфери до організації, здійснення та оформлення результатів наукової роботи з проблем раннього дитинства.

Кожна із семи тем навчального посібника завершується переліком контрольних запитань та завдань, що дозволяє педагогам та самим студентам перевірити міру засвоєння матеріалів кожної з них, актуалізувати для себе проблемні моменти, повернутися до них у разі потреби.

Наприкінці навчального посібника подано список літературних джерел, які дозволять педагогам і студентам розширити свої уявлення про сучасні підходи до розвитку, виховання та навчання дітей раннього віку в умовах дошкільного закладу, обрати на власний розсуд джерела, присвячені аспектам, що особливо зацікавили або склали певну проблему.

З метою осучаснення процесу вибору майбутніми вихователями тем наукових робіт (дипломної, магістерської) у посібнику подано їх список, систематизований за освітніми лініями, визначеними Базовим компонентом дошкільної освіти України: "Особистість дитини", "Дитина в соціумі", "Дитина у природному довкіллі", "Дитина у світі культури", "Діяльність дитини", "Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі", "Мовлення дитини". Це дозволить розробнику наукової проблеми не лише обрати тему за своїм бажанням, але й взяти до уваги актуальність проблеми розвитку дитини раннього віку та усвідомити широту і різноманітність аспектів дослідження.

На завершення у навчальному посібнику увазі студентів пропонується свого роду пам'ятка ("вузлики на пам'ять"), в якій висвітлено деякі проблемні моменти, про які не варто забувати і, за потреби, можна собі нагадати – "зав'язати вузлики на пам'ять". Сподіваємося, стануть у пригоді і запропоновані практичні завдання, які допоможуть студентам визначити свої сильні і слабкі сторони та самовдосконалюватися.



**МОДУЛЬ I**  
**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ**  
**ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

**ТЕМА 1. ПОТЕНЦІАЛ РАНЬОГО ДИТИНСТВА**  
**ТА УМОВИ ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ**

**1.1. "Нова" дитина та особливості її розвитку в ранньому віці**

Законами України "Про дошкільну освіту" та "Про охорону дитинства" передбачена необхідність забезпечення сприятливих умов для фізичного, психічного та соціального розвитку дітей раннього віку, збереження та розвитку їхнього здоров'я, доцільної організації освітнього процесу у дошкільному закладі.

Раннє дитинство охоплює вік від року до трьох років. Його унікальність порівняно з наступними віковими періодами полягає у тому, що воно створює умови для повноцінного загального розвитку, слугує базою для подальшого становлення особистості, ускладнення видів діяльності та зростання самостійності, зміни характеру та мотивації взаємодії дитини з рідними, знайомими та сторонніми людьми.

Період раннього дитинства відіграє особливу роль у загальному розвитку дитини взагалі, в особистісному зокрема. Саме у ранньому віці окреслюються контури майбутньої особистості, стають помітними достоїнства та упущення сімейного і суспільного виховання. У ранньому віці дитина робить велетенський стрибок у своєму розвитку, динамічно змінюється, надзвичайно швидкими темпами освоює довкілля та оволодіває значним обсягом умінь – предметно-практичних, ігрових, комунікативних. Активно розвивається її пізнавальна активність, вона щодня отримує багато нової інформації про світ та саму себе. У жодному іншому віковому періоді процес розвитку не є таким інтенсивним, бурхливим, як від року до трьох.

Сучасний малюк – дитя, народжене у XXI столітті, яке живе у нових соціально-економічних умовах, у новому інформаційному просторі, вважає природними гаджети та можливість спілкування з усім світом дорослого. Сьогодні більшість дво-трирічних дітей знаходиться в ситуації розірваних зв'язків, хаотичного потоку інформації, плинних умов життя, до яких нелегко пристосуватися. З народження сучасний малюк стикається з високотехнологічними досягненнями, які входять в його життя завдяки комп'ютеру, планшету, мобільнику, кухонному приладдю, інтерактивним іграшкам, рекламним роликам, героям мультиків тощо. Ігнорувати цей факт неправомірно.

Для наочності спробуємо намалювати схематичний портрет сучасної дитини на межі раннього та молодшого дошкільного віку. Він має як позитивні, так і негативні характеристики. До *позитивних* відносяться: допитливість, поінформованість, розкутість, схильність до свободи та незалежності, вимогливість, комунікативність. До *негативних*: імпульсивність, гіперактивність, тривожність,

примхливість, плаксивість, дратівливість, агресивність, прагматичність. Пересічна сучасна дитина – це істота, яка багатого чого чула й бачила, проте має обмежений практичний досвід. Вільний час вона присвячує перегляду мультфільмів, розвагам із планшетом. Значні навантаження, в тому числі інформаційні, та високий темп життя негативно позначаються на витривалості її організму та психіки.

Як зазначають фахівці, сучасні діти за розвитком мислення, за своїми розумовими здібностями не випереджають свій вік. Водночас помітною стає тенденція до зниження довільної уваги малюків, нездатності сконцентруватися на якомусь занятті впродовж певного часу. Фахівцями фіксуються різкі переходи дітей перших років життя від однієї гри до іншої, швидку появу відволікань, відмову від завершення розпочатого, переривчастість дій. У багатьох малюків відсутнє бажання чимось самотійно себе зайняти, вони швидко втрачають цікавість, починають нудьгувати. Предметна діяльність з реальними речами та об'єктами поступово витісняється заняттями зі смартфонами, планшетами, електронними іграшками.

Саме тому, працюючи з сучасним малюком, важливо усвідомлювати: роль *предметної діяльності* в його розвитку надзвичайно велика, адже вона є провідною, що обумовлюється тим, що вона:

- посідає перше місце серед усіх занять дитини двох-трьох років;
- є новою порівняно з попереднім періодом життя (віком немовляти), викликає зацікавленість;
- у процесі її освоєння у дитини формуються специфічні для віку риси, якості, здібності – вікові новоутворення.

Розвиваючи у маленьких сучасників предметні дії, доцільно брати до уваги узагальнення провідних фахівців стосовно особливостей розгортання процесу їх становлення та розвитку в ранньому віці. Як зазначає провідний фахівець, розвиток предметних дій відбувається у двох напрямках:

#### 1. *Лінії руху предметної дії від спільності до самотійності.*

На перших етапах розвитку оволодіння дитиною предметною дією можливе лише у процесі спільної з дорослим діяльності. Орієнтація виконання, оцінка дії знаходяться на боці дорослого. Потім виникає спільно-роздільна дія: дорослий лише починає дію, а дитина її закінчує. Поява *роздільної дії* засвідчує усвідомлення дитиною результатів, до яких вона призводить. Далі уможливується виконання дії на основі *показу*, а з часом – за *мовленнєвою вказівкою*.

#### 2. *Лінія розвитку орієнтації у властивостях предмета і дії з ним.*

У кінці першого – на початку другого року у дитини формуються функціональні дії: вона використовує знаряддя, орієнтуючись на його фізичні властивості. Потім дитина починає використовувати предмети за відсутності сформованого способу його використання. Нарешті, вона оволодіває загально-прийнятим способом використання знаряддя.

Проте розвиток предметної дії сучасної дитини раннього віку на цьому не завершується. Переддошкільник починає використовувати дію в неадекватній ситуації, переносити її з одного предмета на інший, використовувати одну й ту ж

дію у різних ситуаціях. Значну роль в оволодінні предметними діями поряд із знаряддями відіграють іграшки. Вони поліфункціональні, з ними можна вільно грати, вони дозволяють схематизувати дії. Дитина починає порівнювати свої дії з діями дорослих, впізнавати у своїх діях дії дорослого, називати себе його ім'ям. Перенос дії сприяє подальшому відділенню дитини від дорослого, порівнянню та ототожненню себе з ним. Вона починає сприймати дорослого та його дії як зразок.

Внаслідок зміни характеру предметної дії зі спільної на самотійну за дорослим зберігається *контроль, допомога та оцінка* дій дитини раннього віку. Вони і складають зміст її спілкування з дорослим з приводу предметних дій. Дитина двох-трьох років використовує свої предметні дії для налагодження контактів з дорослими, для спілкування з ними. Розвиток мовлення виступає ланцюжком у розвитку самотійної предметної діяльності.

Світ інтересів сучасної дитини раннього віку швидко розширюється, виходить за рамки спілкування з батьками. Водночас рідні дорослі продовжують залишатися центром, навкруги якого обертається життя дво-трирічного малюка. Він активно освоює мовлення, поводить усе більш самотійно, заявляє про свої потреби, виявляє інтерес до інших дорослих, а на третьому році – до однолітків. Переддошкільник починає активно грати, відтворюючи у грі життєві враження, вдосконалюючи свої предметно-практичні, пізнавальні та комунікативні дії та особистісні якості.

На шляху становлення дитини як соціальної істоти та індивідуальності їй доводиться проходити кілька етапів, які створюють передумови для формування в неї життєво необхідних знань, умінь, навичок, звичок. Для розвитку певних здібностей, якостей, властивостей, інтересів ранній вік є сенситивним, тобто найбільш чутливим, сприятливим. Поряд з просторовою та часовою диференціацією навколишнього світу упродовж раннього віку відбувається диференціація таких категорій, як *кількість, міра, колір, форма*.

Слово у ранньому віці виступає знаряддям, часто застосовуваним дитиною. Протягом двох років (від року до трьох) слово диференціюється, насичується предметним значенням завдяки переносу в інші ситуації, узагальнюється. В ранньому дитинстві пасивне мовлення випереджає активне. Саме у цей період дитина відкриває, що кожний предмет має свою назву, і починає ставити перші запитання: "Що це?" На початку раннього віку виникають однослівні речення, на межі другого-третього років дитина усвідомлює зв'язок слів і речень. Відбувається перехід від багатозначних до узагальнених слів. Фонематичний слух дитини даного віку випереджає розвиток артикуляції: спочатку дитина навчається правильно слухати й чути мовлення, потім – правильно говорити. На кінець раннього віку дитина оволодіває майже усіма синтаксичними конструкціями мови. Відбувається перехід від вказівної до функції позначення.

Водночас фахівцями зафіксовано збільшення кількості випадків затримки мовленнєвого розвитку, зростання кількості сучасних дітей, які потребують логопеда. Чимало дітей раннього та молодшого дошкільного віку багато, проте

погано говорять, нечітко вимовляють звуки та слова. Інформованість не призводить до суттєвого збільшення словника дво-трирічної дитини. З одного боку, вона розмірковує, як дорослий, з іншого – їй буває важко виконати елементарну мовленнєву інструкцію дорослого. Сучасна дитина раннього віку – представник першого покоління "екранних дітей". Почута з екрана мова залишається для неї мало осмисленим набором чужих звуків. У поєднанні з нестачею емоційно насиченого особистісного та ділового спілкування з рідними та близькими дорослими це створює свого роду "зону відчуження".

У ранньому дитинстві інтенсивно розвиваються пізнавальні процеси, зокрема сприймання, мислення, пам'ять, увага, уява. Провідні фахівці зазначають, що життєві враження дитини раннього віку визначаються своєрідністю її *сприймання*. Саме воно є центральним пізнавальним процесом на другому-третьому роках життя. Згідно з висловлюванням І.Беха, усі психічні функції у цьому віці розвиваються навколо сприймання, через і з допомогою сприймання. Формується предметне сприймання як центральна пізнавальна функція: дитина вже здатна підбирати предмети, поєднувати їх частини відповідно до форми, величини, кольору. Розвивається зорове і слухове сприймання. Сприймання фіксує якусь одну якість об'єкта, на яку потім дитина орієнтується. Її сприймання афективно забарвлене і тісно пов'язане з практичною дією.

*Мислення* дитини раннього віку виникає і функціонує в діяльності, перш за все у предметній. За своїм характером воно наочно-дієве: у процесі предметних дій зростаюча особистість встановлює зв'язки між речами та об'єктами. Важливу роль у розвитку мислення відіграють ручні та знаряддеві дії. *Ручні дії* – це такі дії, коли дитина предметом діє так, як рукою. Тобто предмет стає її подовженням. *Знаряддеві дії* – це такі дії дитини раннього віку, в яких її рука підкоряється вимогам знаряддя. Саме під час переходу від ручних дій до знаряддевих зароджується наочно-дієве мислення.

Як зазначає А.Богущ, у розвитку мовлення центрального значення набуває *узагальнення* дитиною розв'язання схожих задач, що сприяє виділенню нею *прийому*. Поступово починає формуватися наочно-образне мислення: розв'язання нескладних задач відбувається внаслідок внутрішніх дій з образами. Формується знаково-символічна функція свідомості, дитина починає розуміти, що один предмет можна використати як заміник іншого. Розвиток символічної функції проявляється у графічних діях і малюнках (каракулях). З'являються перші розумові операції – порівняння та узагальнення, завдяки якими дитина встановлює зв'язки між властивостями предметів під час практичних дій з ними. Як зазначає С.Ладивір, центрального значення набуває *узагальнення* дитиною розв'язання схожих задач, що сприяє виділенню нею *прийому*.

*Пам'ять* дитини раннього віку проявляється в активному сприйманні-впізнаванні. Переважає рухова та емоційна, частково образна пам'ять. За своїм характером пам'ять на цьому віковому етапі мимовільна, з'являються перші спогади. Починає розвиватися словесно-сміслова пам'ять: дитина починає реагувати на смисл слів. Виникає новий процес пам'яті – відтворення. Упродовж

раннього дитинства пам'ять розвивається інтенсивно, зростає об'єм та міцність збереження побаченого і почутого.

Передумовами розвитку *уяви* виступають уявлення дитини щодо предметів, речей, об'єктів, людей. Уява виникає в ігровій діяльності, коли виникає уявна ситуація та необхідність в ігровому перейменуванні предметів. У ранньому віці уява функціонує лише з оперттям на реальні предмети та зовнішні дії з ними. В кінці раннього дитинства виникає словотворчість, гра словами, з'являються перші казки та оповідання.

Під час оволодіння дитиною раннього віку ходьбою, предметною діяльністю та мовленням розвивається її *увага*. Вона мимовільна, слабко концентрована, нестійка, невелика за об'ємом, виникають труднощі її переключення та розподілу. Поступово під впливом мовлення у дитини починають складатися передумови розвитку довільної уваги. Розширюється коло предметів, їх ознак, дій з ними, на яких дитина упродовж певного часу зосереджує свою увагу.

Розвитку в дитини раннього віку пізнавальної активності сприяє створення дорослими *розвивального середовища* – безпечного, насиченого предметами, матеріалами, атрибутами, найпростішими інструментами. У ході ознайомлення та діяльності з ними малюк відкриває для себе, що світ можна *пізнати* і що процес цей *захоплюючий і результативний*.

## **1.2. Соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність та вікові новоутворення раннього дитинства**

Важливо зазначити, що на ранній вік, на відміну від усіх інших періодів життя людини, припадають дві вікові кризи – *криза одного* (на межі віку немовляти та раннього віку) та *трьох* (на межі раннього та молодшого дошкільного віку) *років*. Кожний з них засвідчується своєю специфічною *соціальною ситуацією розвитку, провідною діяльністю та віковими новоутвореннями*.

Розумінню особливостей змін, що відбуваються у розвитку дитини в ранньому віці, сприятиме аналіз специфіки перехідного періоду: від віку немовляти до початку раннього віку, характеристика суті кризи першого року життя та появи передумов для розвитку новоутворень раннього дитинства.

Соціальна ситуація розвитку дитини першого року життя характеризується злитістю дитини з дорослим, маніпулятивною діяльністю як провідною, появою таких вікових новоутворень, як *прямоходіння*, яке розширює простір дитини й відділяє її від дорослого; *розуміння слів* та поява *перших власних слів*.

Вікові новоутворення виникають і проявляються у провідній діяльності – предметній. Саме вона вказує на те, який саме *зміст* (інформацію) дитина хоче отримати від навколишнього середовища – предметного, соціального, природного. Неврахування сенситивності раннього дитинства для виникнення й закріплення вікових новоутворень, специфічних для даного періоду, гальмує, подекуди навіть деформує процес фізичного, психічного та соціального розвитку дитини двох-трьох років, негативно позначається на стані її здоров'я, самопочутті, взаєминах з оточуючими.

Кінець першого року життя знаменується розвитком двох взаємопов'язаних ліній розвитку дитини – розвитком орієнтації у смислах та способах людської діяльності. Магістральною, визначальною лінією розвитку дитини раннього віку є саме *орієнтація у способах людської діяльності*, тому основним завданням виховання дитини у даний віковий період є плекання широкої орієнтації у способах дій з предметами, речами, об'єктами навколишньої дійсності.

На початку другого року життя дитина активно розриває свою злитість з дорослими, визначає межі, що відділяють її від усього іншого. Відбувається процес *виокремлення себе* з єдиного, злитого світу. В дитини раннього віку формується елементарна впевненість у тому, що люди – це не одне ціле, що вона сама – теж людина зі схожими на інших почуттями, потребами. Соціальна ситуація змінюється: замість повної злитості дитини з дорослим з'являються *окремі особи* – дорослий і дитина. У цьому полягає суть *кризи першого року*.

На другому році життя дитина набуває певної *самостійності*, оволодіває *прямоходінням* та елементарними формами *мовлення*, в неї розвиваються *дії з предметами*. Проте самостійність півторарічної дитини вельми обмежена; слова ситуативні, багатозначні, полісемантичні. Мовлення поки що є радше засобом спілкування, ніж способом передачі значень.

Новоутворення, що виникли у кінці першого року життя, продукують побудову у ранньому дитинстві нової соціальної ситуації розвитку. Це ситуація *спільної з дорослим діяльності*. Зміст її полягає у засвоєнні дитиною суспільно вироблених *способів використання предметів*. Соціальна ситуація розвитку у ранньому віці така: "*дитина – ПРЕДМЕТ – дорослий*". Вона засвідчує: дитина двох-трох років повністю поглинута предметом. Дитина вже відокремлена від дорослого, проте мало чого може без нього досягти, потребує його допомоги, навчання, керівництва.

Отже, можна говорити, що соціальна ситуація розвитку дитини раннього віку характеризується тим, що вона стає усе більш самостійною у пізнанні навколишньої дійсності, починає використовувати дорослого як засіб взаємодії з предметним світом. Нерозривна єдність дитини і дорослого руйнується, виникає *ситуація спільної діяльності* дитини з дорослим на правах співпраці.

Соціальна ситуація спільної діяльності дитини раннього віку і дорослого містить в собі суперечливість: з одного боку, зразок дії належить дорослому, водночас індивідуальну дію виконує дитина. Ця суперечливість розв'язується у новому типі діяльності – *предметній*. Спілкування з дорослим є на даному етапі формою організації предметної діяльності, засобом її здійснення, знаряддям для оволодіння дитиною суспільними способами використання предметів.

Як зазначають провідні фахівці, раннє дитинство – час *відкриттів* та *криз*. У ранньому дитинстві формуються не лише загальні фізичні, психічні та соціальні риси, які проявляються у поведінці та діяльності, але й такі, що проєктуються на майбутнє і виявляються у важливих вікових новоутвореннях свідомості та особистості.

Дитина двох-трьох років постійно чимось зайнята, знаходить цікаві справи на кожному кроці, цікавиться усім, що відбувається навколо. Її основний інтерес спрямований на *предметний світ*. Предмети і речі вона обмацує, розглядає, кидає, притискає одні до одних, розбирає на частини, тобто виконує з ними певні маніпуляції, дії, робить для себе маленькі відкриття.

Характерною є унікальна здатність дитини двох-трьох років бути певний час на самоті, *самостійно* знаходити свої інтереси, будувати свій власний світ. Дорослий потрібен дитині раннього віку радше як помічник, експерт, який пояснить незрозуміле, покаже спосіб дій, підтримає. Незважаючи на те, що спілкування з дорослим перестає бути провідною діяльністю у ранньому віці, воно продовжує інтенсивно розвиватися, стає *мовленнєвим*.

Розвиток дитини відбувається від *соціального* до *індивідуального*, неупорядкований світ поступово набуває для неї *порядку*. З'являються слова, з допомогою яких дитина раннього віку визначає положення предметів, об'єктів та дійових осіб у довкіллі: "це", "те", "тут", "там", "тепер", "потім", "я", "ти". Відбувається соціальна категоризація, розподіл соціального оточення на групи: "ми" і "вони", "я" та "інші", "мій" і "твій". В кінці раннього віку дитина будує свої висловлювання відповідно до власної позиції у соціальній ситуації та з урахуванням позиції іншої людини. У трирічному віці вона вже може чітко виразити часову ієрархію "сьогодні – завтра", "зараз – потім".

*Криза трьох років* – це межі між раннім та дошкільним дитинством. Вона засвідчує здатність дитини відділитися від дорослого, прагнення встановити з ним нові, більш глибокі стосунки, заявити про своє "Я". О.Кононко назвала кризу трьох років *кризою відносин*. Зміна позиції дитини, зростання її самостійності вимагають від дорослих своєчасної перебудови взаємин. Якщо ініціатива дитини ними не підтримується, самостійність обмежується, опіка залишається надмірною, зростаюча особистість реагує на це проявами негативізму, впертості, норовистості, свавілля, знецінення дорослих, протестами-бунтами, деспотизмом.

Ці прояви засвідчують, що в дитини змінилося ставлення до інших людей та самої себе. Криза трьох років є ламанням взаємин, що існували раніше між дитиною і дорослим. Тенденція до самостійної діяльності знаменує собою прагнення і здатність трирічної дитини сприймати дорослого як зразок для діяльності, засвідчує відділення дитячого світу від світу дорослих.

Дитина не лише сприймає себе як самостійну істоту, але і позначає себе займенником "Я". Її мовлення починає регулювати розпад старої соціальної ситуації розвитку. Симптоми кризи трьох років свідчать, що у дитини з'являється бажання проявити своє "Я", протиставити себе іншим. Дитина робить те, що вона хоче, водночас хоче вона частіше за все того ж, що і дорослий.

Предметні дії дитини раннього віку, за даними Л.Олійник, характеризуються двома особливостями: з одного боку, переходом від спільного з дорослим до самостійного виконання, сприйманням дорослого як зразка дії, з яким дитина починає себе порівнювати; з іншого – розвитком засобів і способів *орієнтації* самої дитини в умовах здійснення предметної дії. Всередині предметної діяль-

ності зароджуються *нові види діяльності* – гра та *продуктивні види діяльності* – малювання, ліплення та конструювання.

В розвитку предметно-продуктивної та ігрової діяльностей важливу роль відіграє оволодіння дитиною мовленням. Воно розвивається від примітивних висловлювань до свідомого вираження думки. У ранньому віці вдосконалюється розуміння дитиною мови дорослого та формується її власне активне мовлення. Розвивається як комунікативна, так і узагальнююча функція мовлення, починає формуватися регулююча: дитина починає виконувати інструкції та вимоги дорослого. З'являється описове мовлення, формується розуміння літературних творів. На третьому році активність мовлення зростає, воно стає основним засобом спілкування.

В кінці раннього дитинства в дитини виникає узагальнене прагнення *діяти самостійно як дорослі люди*. Формується тенденція до самостійної діяльності, схожої на діяльність дорослих, адже вони виступають для дитини *зразком*, вона хоче діяти, як вони. Тенденція жити з дорослими спільним життям засвідчує появу у дітей раннього віку більш глибоких відносин з ними.

Причини кризи трьох років криються у зіткненні потреб дитини діяти самій і водночас відповідати вимогам дорослого. Відбувається, як зазначає О.Кононко, відбувається зіткнення "хочу" і "можу". Центральним напрямом прояву кризи трьох років є *реалізація осмисленої програми цілеспрямованого відокремлення*. Культурною формою долання кризи переходу дитини від раннього до дошкільного віку є *сюжетно-рольова гра*.

Гра – особлива форма спільної життєдіяльності дитини і дорослого, символічне відтворення повноти їхнього співбуття. У ній дитина відчувається радісною та самостійною і тісно пов'язаною з соціальним світом дорослих. У цьому сенсі гра завжди є соціально орієнтованою, є діяльністю для "Іншого" і в "Іншого". Разом з цим у грі дитина пізнає себе, порівнює з іншими. Тут зароджується специфічна форма свідомості "Ми – Ти", в якій дитина виділяє себе із соціального оточення.

У ранньому віці гра і життя для дитини є нероздільним цілим, фантазії і реальність її однаково захоплюють. За оцінкою Л. Артемової, подекуди дитина не відділяє реальність від фантазії, живе у своєму унікальному світі, однаково емоційно реагує як на ігрову ситуацію, так і на справжні події, слова, вчинки значущих людей. Через гру та читання художніх творів її світ збагачується уявленнями про добро і зло, бажане і необхідне, схвалюване і неприйнятне, безпечне і небезпечне, корисне і шкідливе. У грі формуються її емоційно-вольові якості – елементарні форми наполегливості, стриманості, терплячості. Так поступово дитина набуває певного життєвого досвіду, навчається орієнтуватися у просторі, правилах, нормах, власних уподобаннях та очікуваннях найближчих дорослих.

Слід визнати, що поведінка дитини раннього віку здебільшого визначається її *зоровим полем* – що вона бачить, того і хоче. Кожний навколишній предмет, річ, об'єкт афективно заряджений (він їй потрібний). Оволодіння *самостійним пря-*



моходінням сприяє досягненню нею бажаної мети, розширює простір пізнання. Дитина повсякчас стикається з труднощами, додання яких викликає позитивні емоції.

На етапі раннього віку інтенсивно розвивається *суб'єктність* дитини. Важливим новоутворенням цього періоду, за визначенням З.Гуріної, є нова форма організації її свідомості – "Я-дія". Малюк виділяє себе з навколишнього світу, усвідомлює себе та свої власні дії, відділяє останні від дій дорослого. Виникає *власна дія*, яка засвідчує більші можливості та розвиток елементарних форм самосвідомості. З'являється займенник "я", висловлювання на кшталт "Я сам". Дитина стає *активним суб'єктом усвідомлюваних дій*.

Як зазначає О.Лісовець, виникнення особистої дії і усвідомлення "Я сам" є новоутвореннями раннього дитинства, на основі яких відбуваються зміни відносин з дорослими, які склалися раніше. Виникають нові відносини з навколишніми людьми, в яких дитина усвідомлює свою окремість, здатність діяти самостійно, мати власну думку.

В ранньому дитинстві надзвичайно швидко розвивається пізнавальна та рухова активність. Малюк більшу частину свого часу вивчає світ предметів і речей, вправляється у виконанні простих рухів та дій. У нього формується здатність контролювати рухи власного тіла, керувати ним під час ходьби, підйому, сидіння, бігу. Дитина третього року життя освоює чимало різноманітних дій, що дозволяє їй діяти *самостійно* у сфері її практичного життя. Поведінка стає усе більш незалежною від дорослих, автономною, варіативною.

Освоєння дитиною великої кількості *предметних дій* наповнює її відчуттям умілості, вправності, завдяки чому здатність діяти самостійно вдосконалюється. У ході предметної діяльності малюк починає усвідомлювати різноманітність дій та одержаних з їх допомогою результатів, відкриває для себе, що дії можуть бути успішними і неуспішними. Складається *первинна самооцінка* і пов'язане з нею прагнення *відповідати вимогам дорослих бути "хорошою"*. В самооцінці малюка майже відсутній раціональний компонент, вона виникає внаслідок бажання отримати схвалення авторитетної людини.

Упродовж раннього дитинства розвиваються *розумові здібності* переддошкільника: формуються цілеспрямоване сприймання, елементарне уявлення, наочно-дійове мислення. Згідно з висловлюванням ІБеха, усі психічні процеси на даному віковому етапі розвиваються крізь сприймання, навколо нього, завдяки йому. Виникають первинні форми попереднього обдумування дитиною своїх рухів і дій. Вона аналізує співвідношення елементів ситуації, знарядь (предметів), шляхів досягнення мети. З'являється здатність до фантазування.

Упродовж предметних маніпуляцій починають виділятися окремі інтелектуальні операції, які поступово перетворюються на окрему діяльність мислення: з предмета "знімається" спосіб його використання і стає внутрішньою схемою мислення. Завдяки мовленню, що активно розвивається, іншої якості набуває сприймання – воно стає узагальненим, предметно-категоріальним, осмисленим. Речі, сприйняті переддошкільником, набувають певного суспільного значення. Відбувається становлення первинного ідеального, *внутрішнього плану дій*,

плану уявлень. Узагальнені образи предметів, схеми їх перетворення, інтенсивний розвиток мовлення створюють основу для оформлення особливого внутрішнього життя дитини. Її поведінка починає опосередковуватися внутрішніми образами, уявленнями про предмети, про найближче майбутнє.

Дитина раннього віку багато розмовляє, спілкується з рідними та близькими дорослими, з однолітками. Вона охоче слухає людське мовлення, оповідання, казки, вірші. В кінці трирічного віку складаються основні структури мови, формується активне мовлення малюка. Від автономного, афективно забарвленого слова переддошкільник переходить до слів, які мають предметну віднесеність, а потім – до мовленнєвої форми комунікації. Він починає звертатися до дорослих із проханнями, запитаннями, охоче спілкується з ними. Поки що розвиток пасивного мовлення ще випереджає активне. Водночас завдяки тому, що трирічна дитина оволодіває лексикою і граматиною, збагачується її словниковий запас, мовлення перетворюється на важливий засіб спілкування з дорослими й однолітками та засіб організації та управління власною поведінкою.

На третьому році життя у малюка виникає стійкий інтерес до однолітків, збагачується репертуар його поведінки, адресованої іншим дітям. Він запрошує однолітків до спільних дій та ігор, радіє їм, отримує нові яскраві враження, виявляє ініціативність як важливу особистісну якість. У спільних іграх діти раннього віку задовольняють свою потребу в активності, обміні інформацією та позитивними емоціями. Одноліток відкриває для дитини раннього віку нові можливості для самопізнання через порівняння себе з рівним партнером.

Центральними новоутвореннями раннього віку, які визначають розвиток свідомості та особистості дитини, є:

- розвиток предметної діяльності;
- співпраця з дорослим;
- поява особистої дії;
- виникнення активного мовлення;
- оволодіння мовленнєвими формами спілкування;
- виникнення довільної поведінки, самостійності;
- здатність порівнювати свої дії з діями дорослого;
- сприйняття дорослого як зразка для наслідування;
- складання ієрархії мотивів (диференціації "хочу" і "треба");
- зародження сюжетно-рольової гри;
- поява ігрових заміщень;
- оволодіння елементарними формами поведінки;
- гордість за власні досягнення.

Саме в кінці трирічного віку починається справжній, фактичний розвиток особистості, який визначає кризу трьох років. З цього періоду у дитини починає складатися досить міцна система ставлень до самої себе та до світу, що її оточує. Виникнення особистої дії (дії, до якої дитина ставиться як до самостійно виконаної), супроводжуваної використанням займенника "Я", та феномену "Я сам" призводить до відокремлення дитини від дорослого та формування співпраці.

### 1.3. Суть та чинники розвитку особистості у переддошкільному віці

*Особистістю* вважається дитина як соціальна істота, здатна самотійно та відповідально самовизначатися серед інших. Зрозуміло, дитина раннього віку лише започатковує свій шлях особистісного зростання, вона значною мірою залишається залежною від дорослих – їхньої підтримки і допомоги. Саме тому варто говорити радше про елементарні форми прояву нею самотійності та відповідальності у ситуаціях, які потребують уміння орієнтуватися на моральні правила і норми, самовизначатися, приймати самотійні рішення, відповідати за їх наслідки для оточення.

Особистістю дитина не народжується, нею вона стає завдяки соціальним впливам. Формується особистість упродовж усього життя, проте рівень психічного і соціального розвитку дитини, яка перетнула річний рубіж, вже дозволяє говорити про народження зачатків особистості. Саме у ранньому віці закладається фундамент особистісного розвитку, про що свідчить поява елементарної самооцінки, образу себе, деяких нормативних уявлень, проявів самотійності й зацікавленого ставлення до пізнавальної, ігрової та комунікативної діяльності.

Ядром особистості дитини другого-третього років життя є *самосвідомість* – усвідомлення та оцінка нею себе як суб'єкта предметно-практичної, пізнавальної та комунікативної діяльності, своєї окремоті від навколишнього світу. З огляду на це студент має знати особливості розвитку самосвідомості на етапі раннього дитинства та використовувати ці знання у процесі організації життєдіяльності малюків та спілкування з ними.

Згідно з даними провідних фахівців, зокрема О. Кононко, Т. Лесіної, Л.Олійник, саме в ранньому дитинстві зароджується самосвідомість. *Образ "Я"* формується на основі встановлення зв'язків між індивідуальним досвідом малюка та інформацією, яку він отримує у процесі діяльності. Нових знань про себе дитина набуває, контактуючи з оточенням, порівнюючи себе з іншими, зіставляючи результати своєї активності з результатами діяльності інших людей. Уявлення про себе впливають на формування відповідного ставлення до себе.

Півтора-дворічна дитина впізнає себе у дзеркалі, на фотографіях. Якщо побачене не сподобалося, вона намагається змінити або виправити свою зовнішність, що засвідчує початок переходу від "пасивної" складової рефлексії (сприйняття самої себе) до активної її фази – створення образу "Я", співвіднесення його із сформованими раніше уявленнями, перехід до активних дій "самовдосконалення". Поки що вони зачіпають здебільшого лише її зовнішність. Отже, до дворічного віку самосвідомість вдосконалюється і передбачає не лише знання своєї зовнішності, але й усвідомлення власних дій.

Новий етап у розвитку самосвідомості пов'язаний із здатністю дитини називати себе спочатку на ім'я, а потім у третій особі. Займенник "я" з'являється здебільшого у другій половині третього року життя, формується первинна самооцінка як радше емоційне утворення, позбавлене раціональних компонентів. Дитина двох – початку третього року життя оцінює себе позитивно і недиференційовано. Причинами завищеної самооцінки є, з одного боку, потреба малюка в

емоційній безпеці та прийнятті, з іншого – важкість відділення ним своїх дій від особистості в цілому. Для дитини третього року життя визнання того, що вона щось робить гірше за інших, означає, що вона взагалі гірша за них.

Розвиток самосвідомості в ранньому віці відбувається у тісному зв'язку з відділенням себе від своїх дій з предметами та з усвідомленням своїх бажань. Дитина відкриває матеріальну проекцію свого "Я" у досягнутому результаті. Кожний досягнутий результат стає для неї утвердженням свого "Я". Усе більшого значення для малюка набуває оцінка рідних та близьких дорослих. Позитивні оцінки продукують позитивні емоційні реакції – радість, гордість, почуття власної гідності; негативні – засмучення, сором. Самооцінка як емоційний компонент "Я-образа" дитини значною мірою визначається характером оцінок авторитетних людей, у першу чергу батьків та вихователів дошкільного закладу.

Як зазначає О.Кульчицька, властивості самооцінки в ранньому дитинстві залежать не лише від ставлення рідних та близьких людей, але й від генотипу малюка, темпераментальних властивостей. Одні діти позитивно ставляться до нового, сміливо наближаються до нього, інші – настрожено, з острахом. Замкнені переддошкільники, потрапляючи у нову ситуацію, складно пристосовуються до неї, вирізняються негативним настроєм, схильні до стресів. Як правило, саме таким дітям дістається менше любові та уваги дорослих. Наслідком цього може стати низька самооцінка та негативне самоставлення, потрапляння до категорії "важких дітей". А це, у свою чергу, негативно позначається на подальшому психічному та соціальному розвитку.

Важливим новоутворенням особистості, яке з'являється на межі раннього дитинства, є *гордість за свої досягнення*. Як зазначають З. Гуріна, О.Лісовець, Т.Піроженко, гордість інтегрує предметне ставлення дитини до дійсності, ставлення до дорослого як зразка для наслідування та знаменує собою нове бачення дитиною раннього віку самої себе. Предметний світ постає перед дитиною другого-третього років життя не лише світом практичної дії, світлом пізнання, але й можливості утвердити себе.

З середини другого до кінця третього року життя дитина усвідомлює свою статеву належність. Відбуваються процеси статевої ідентифікації, диференціації та соціалізації. Малюк починає орієнтуватися на цінності своєї статі, засвоює елементарні соціальні вимоги та моральні правила поведінки. Якщо дворічна дитина знає свою стать, але не може її обґрунтувати, то близько трьох років вона свідомо розрізняє стать навколишніх людей, асоціюючи її не лише із зовнішніми ознаками (одягом, зачіскою), але й із соматичними властивостями (образом тіла) та характером поведінки і діяльності. У статевій соціалізації важливу роль відіграє найближче соціальне оточення малюка, спілкуючись з яким він отримує інформацію про статеві відмінності, статеворольову поведінку та співвідносить їх із своїм власним досвідом, починає використовувати елементарні форми самоконтролю та саморегуляції поведінки.

Таким чином, основними напрямками розвитку процесів самосвідомості у дітей раннього віку є:

- перехід від "пасивної" складової рефлексії – сприйняття себе до створення образу "Я", до активних дій самовдосконалення (своєї зовнішності);
- відділення себе від своїх дій з предметами, усвідомлення своїх бажань;
- називання себе власним іменем (у третій особі), поступовий перехід до використання займенника "Я" (у першій особі);
- формування первинної недиференційованої емоційно забарвленої самооцінки, в кінці періоду – розвиток *когнітивної* складової Я-образу;
- усвідомлення своєї статевої належності;
- накопичення знань про себе та формування самоствавлення;
- зростання прагнення до самостійності та самоствердження ("Я сам");
- виникнення елементарних форм саморегуляції поведінки.

Становлення самосвідомості в ранньому віці пов'язане з емоційним розвитком дитини, виникненням таких важливих для розвитку особистості почуттів, як *ніяковість, співчуття, заздрість, ревність, гордість, сором, провина*. Цьому передують формування близько трьох років здатності малюка оцінювати відповідність поведінки (своєї та навколишніх людей) певним соціальним стандартам. Остаточне формування почуттів провини та гордості відбувається у дошкільному віці, проте передують їм сором та звеличування себе, характерні для дітей третього року життя. Адже діти після дворічного віку здатні більш-менш об'єктивно оцінювати адекватність своєї поведінки вимозі, що висувається. За відповідності стандарту вони відчують гордість, за невідповідності – сором.

Як зазначає О.Кононко, спочатку почуття гордості у малюка нестійке, виникає лише одразу після схвалення дорослого. В міру повторення позитивних оцінок гордість набуває стабільності, супроводжується очікуванням позитивної оцінки оточення, задовольняє самолюбність дитини раннього віку, засвідчує появу перших зачатків почуття власної гідності. З його появою ускладнюється її реакція на зовнішню оцінку: якщо нова оцінка відрізняється від попередньої, дитина чинить опір, намагається її ігнорувати. Якщо нова оцінка зберігається тривалий час, дитяча гордість відповідним чином перебудовується.

Початкові стадії соціалізації спостерігаються під час перших спроб переддошкільника регулювати власну поведінку та діяльність. Фахівці підкреслюють: базова довіра малюка до світу, сформована у процесі взаємодії з батьками та вихователями дошкільного закладу, не має підірватися його зрослим прагненням до самостійності. Розумні обмеження та пояснення дорослими недоцільності руйнівних або небезпечних дій дитини формують уміння співвідносити "хочу" з "потрібно".

Важливою складовою особистісного зростання дитини раннього віку, становлення емоцій самосвідомості є розвиток *емпатії*. Періодизацію розвитку емпатії подано у таблиці 1.

Накопичення власного досвіду допомагає дитині зрозуміти, коли іншій людині боляче, сумно, коли вона голодна тощо. У віці двох-трьох років діти самостійно допомагають постраждалому. Заспокоюють того, хто плаче, залучають до участі в іграх та задоволеннях, діляться солодощами та іграшками. Напри-

кінці раннього дитинства зростає вибіркоче ставлення малюка до товаришів, формуються елементарні форми надання переваг комусь / чомусь.

Розвиток емпатії пов'язаний з процесом розвитку у дітей двох-трьох років здатності розпізнавати емоції. В ранньому дитинстві вони успішно розрізняють мімічні вираження емоцій радості, гніву, суму, страху, страждання. Малюки починають розрізняти емоційні стани за їх зовнішніми проявами – через міміку, жести, пози, інтонацію голосу. Переддошкільники вельми чутливі до сприйняття емоцій батьків, імітує їх, наслідуює експресивні засоби вираження почуттів.

**Таблиця 1**

***Етапи розвитку емпатії у ранньому віці***

<b>№</b>	<b>Етапи</b>	<b>Вік появи</b>	<b>Характеристика</b>
1	<b><i>Глобальна емпатія</i></b>	<i>На першому році</i>	Інші люди не сприймаються як відмінні від себе. Страждання інших змішуються з власними неприємними переживаннями. Дитина реагує на те, що відбулося з іншою дитиною так, як би вона реагувала на те, що відбулося з нею.
2	<b><i>Егоцентрична емпатія</i></b>	<i>На другому році</i>	Дитина вже усвідомлює, що страждає не вона, а інша людина. Проте внутрішній стан іншого передбачається таким самим, як свій.
3	<b><i>Емпатія на почуття іншої людини</i></b>	<i>Між другим і третім роками</i>	Дитина починає усвідомлювати, що інші люди відчувають інші почуття. Виникає здатність реагувати на них неегоцентрично.
4	<b><i>Емпатія на життєву ситуацію іншої людини</i></b>	<i>Пізнє дитинство</i>	Дитина починає сприймати почуття інших не лише як ситуативні реакції, але і як прояв більш загального ставлення. Емпатична реакція поєднується з уявленням про загальну ситуацію іншої людини. Дитина по-різному реагує у випадках тимчасового і тривалого страждання.

Важливим напрямом розвитку емоційної сфери в ранньому віці полягає у тому, що дитина оволодіває умінням описувати власні емоції. Слова, якими малюк позначає емоції, з'являється в середині другого року життя. Між 1,5 та 3 роками діти навчаються:

- відносити до певної категорії свої та емоції інших людей;
- посилатися на минулі та ймовірні майбутні емоції;
- обговорювати причини і наслідки емоцій.

Отже, з віком змінюється динаміка та зміст емоцій і почуттів дитини раннього віку: вони стають більш стійкими, раціональними, набувають більшої глибини; формуються моральні, естетичні та пізнавальні почуття. Емоції суттєво впливають на поведінку дітей раннього віку: під впливом переживань вони можуть втратити апетит, погано спати, вередувати.

Важливим напрямом розвитку емоційної сфери на третьому році життя є поява елементарних форм самоконтролю, саморегуляції емоційних станів, тобто довільності поведінки. Це вкрай важливо для гармонійної адаптації та соціалізації дитини раннього віку до нових умов життя, соціальних вимог, дотримання базових моральних норм. Ранній досвід соціалізації робить суттєвий внесок у розвиток афективної регуляції дітей.

Особливе місце в емоційному розвитку дитини раннього віку посідають відносини з однолітками. Малюки виявляють інтерес один до одного, спостерігають, обмінюються іграшками. У відносинах з однолітками зароджуються почуття суперництва, елементи заздрості та ревності. Малюк прагне узурпувати увагу дорослого, протестує проти її переключення на інших однолітків. Змагання один з одним у доступних віку досягненнях спонукають розвиток *мотивації досягнення*. За підтримки та сприяння дорослого формується почуття симпатії до певних дітей, бажання з ними товаришувати, оволодіння елементарними навичками розв'язання міжособистісних конфліктів.

Трирічна дитина виявляє естетичні почуття – емоційно реагує на красу природи, отримує задоволення від слухання музики, захоплюється блискучим, радіє гарному одягу, квітучим рослинам, яскравим прикрасам та іграшкам. Вона починає відрізняти красиве від некрасивого, гармонійне від дисгармонійного, вказує на нього, намагається наблизитися, практично дослідити.

Підкреслюємо: розвиток емоційної сфери є важливою умовою повноцінного розвитку особистості в ранньому дитинстві. Емоції стають мотивом і регулятором поведінки малюка, виступають передумовою появи ігрової діяльності. Поява пізнавальних емоцій (подиву, зацікавлення, піднесення) стимулює пізнавальну активність та довільність поведінки. З досвідом соціалізації пов'язане формування емоцій самосвідомості, емпатії, соціальних емоцій. Загострення кризи трьох років призводить до появи таких негативних емоцій, як тривога, негативізм, агресія. Формування емоцій дитини раннього віку виступає передумовою успішної самореалізації особистості.

У формуванні особистості дитини раннього віку центральною є проблема *довільності і волі*. Цими поняттями описують різні явища: довільність рухів, супідрядність мотивів, дія за інструкцією, дотримання моральних норм і правил поведінки, моральний вибір, цілепокладання, довільність пізнавальних процесів, дія за зразком, вольові зусилля та додання труднощів на шляху до мети, вироблення намірів та прийняття рішень, вольові риси особистості.

Перехід від мимовільних до довільних форм поведінки є магістральною лінією культурного розвитку дитини, який засвідчує освоєння нею суспільно вироблених засобів поведінки. Оволодіння власною поведінкою покладено фахівцями в основу розвитку особистості в ранньому онтогенезі. Розвиваючи ідеї В.Котирло, О.Вовчик-Блакитна кваліфікує довільну та вольову поведінку як спонукальну силу свідомості, яка уможлиблює керування визначеними цілями, прийнятими намірами, відповідними діями. Довільність вимагає від дитини усвідомлення власних дій, повороту свідомості на саму себе, елементарної рефлексивної роботи.

До кінця першого року життя формується так звана *сенсомоторна регуляція*, яка проявляється у здатності малюка до цілеспрямованих рухів та до зміни рухів у відповідь на зміну ситуації. Сенсомоторна регуляція пов'язана з біологічними передумовами та зовнішніми впливами і створює умови для розрізнення своїх дій та дій інших людей. Завдяки цьому на другому році життя виникає можливість переходу на іншу фазу – *фазу контролю*, яка характеризується здатністю дитини розуміти соціальні вимоги і завдання дорослих. Переддошкільник починає вирішувати елементарні проблеми, робити прості припущення; виникає примітивна, первинна форма перевірки; він помічає результати своїх дій, диференціює соціально схвалювані та заборонені дії.

З третього року життя починається третя фаза розвитку довільності – *фаза самоконтролю*. Дитина починає усвідомлювати та уявляти заборони у внутрішньому плані, затримувати небажані дії та негативні емоції, певний час зачекати виконання обіцяного. Виникають образне мислення та відтворювальна пам'ять, почуття самоідентичності і протяжності свого життя у часі. З'являється символічна функція, розвивається власне мовлення дитини. Самоконтроль стає більш стійким, гнучким, розповсюджується на різні форми активності.

Таким чином, розвиток вольової сфери дитини раннього віку відбувається за двома напрямками: *власне вольовий розвиток* – становлення власних прагнень дитини, підвищення їх визначеності і стійкості; *розвиток довільності* – здатності володіти собою, діяти цілеспрямовано, утримуватися від прояву негативних емоцій, протягом короткого часу виявити самовладання, зачекати обіцяного.

В кінці раннього дитинства виникають провісники особистісного становлення – особисті дії, усвідомлення себе як окремого суб'єкта, феномен "Я сам", емоційна завищена самооцінка. Трирічна дитина починає мотивувати свою поведінку не лише змістом ситуації, в яку вона занурена, а й відносинами з іншими людьми. З'являються вчинки з проявом "Я" дитини, супроводжувані відповідним займенником.

Досвід особистісних зв'язків набувається дитиною у взаєминах з іншими людьми, у першу чергу з рідними та близькими, у спільній з ними предметній діяльності. Дорослі заохочують, пояснюють, допомагають, контролюють та оцінюють досягнення зростаючої особистості, радіють їм, висловлюють довіру її можливостям. Тим самим вони допомагають формуванню в дитини первинних суджень, уявлень про свої здібності та очікування щодо неї кола рідних людей. Важливу роль у формуванні уявлень та ставлення до себе дво-трирічної дитини і її самостійні позитивні / негативні результати практичних дій.

Отже, раннє дитинство – надзвичайно важливий для становлення *особистісної бази* період. Зрості можливості, висока пізнавальна активність, потреба у спілкуванні з приємними людьми, сформованість елементарних умінь і звичок – усе це сприяє формуванню у ранньому віці важливих сторін особистості: *спрямованості* – потреб, інтересів, які визначають мету і мотиви дій дитини; *змісту і форм її активності* у пізнавальній, предметно-практичній та комунікативній діяльності; *базових якостей особистості* – сприйнятливості, допит-



ливості, елементарних форм самостійності, відповідальності, людяності, самовладання, гордості, справедливості, креативності. Збалансованість вказаних вище сторін особистості на другому-третьому роках життя, їх відносна стабільність прояву у різних видах діяльності та сферах життя – важливі умови своєчасного й повноцінного розвитку дитини раннього віку як індивідуальності та соціальної особи.

Можна стверджувати, що упродовж періоду від року до трьох відбувається закладання, визрівання фундаменту особистості, його загартування, закріплення. Саме на ньому базуватимуться новоутворення особистості та свідомості у наступні вікові періоди. Найважливішими складовими особистості, які формуються у ранньому віці, є: *образ "Я"* (уявлення про себе); *ціннісне ставлення до себе* (усвідомлення свого значення, почуття гордості за досягнення); *емоційний досвід* (розпізнавання, прояв та утримання від небажаних переживань); *спрямованість активності* (потреби, мотиви, інтереси): *довільна поведінка* (самостійність, цілепокладання). Більш детальна інформація про кожний з основних складників особистості подано у таблиці 2 (авторський варіант).

**Таблиця 2**

***Складники особистості та показники їх розвитку  
в ранньому дитинстві***

<b>Складники особистості</b>	<b>Показники сформованості складника</b>
<b>1</b>	<b>2</b>
<b><i>Уявлення про себе</i></b>	Знає своє дитяче та доросле ім'я, сімейні звернення та прізвиська. Володіє елементарними уявленнями про власне тіло, зовнішність, фізичні можливості, уміння, поведінку, якості, схожість – несхожість на інших людей. Може назвати свої основні чесноти і вади; знає свою статеву належність, орієнтується в ознаках "дівчачої" і "хлопчачої" моделей поведінки. Розрізняє поняття "моє", "чуже". Має елементарне уявлення про свою цінність для рідних та близьких людей. Володіє елементарною самооцінкою.
<b><i>Ставлення до себе</i></b>	Усвідомлює свої зрілі можливості, намагається їх апробувати у різний спосіб, прагне автономності, все частіше діє незалежно від дорослого, іноді всупереч його вимогам. Зрілі можливості засвідчуються висловлюванням "Я сам!" Цінує свої чесноти та досягнення, пишається ними, чекає на схвалення рідних та близьких, намагається протистояти несправедливим оцінкам, образам, утискам. Хочє бути "хорошою". Подобатися іншим, намагається дотримуватись моральних норм. Позитивно до себе ставиться, любить презентувати іншим свої можливості. Оперує займенником "Я".

1	2
<b>Емоційний досвід</b>	Щиро проявляє свої почуття та емоції. Розрізняє різні вирази людського обличчя, тональність голосу, чутлива до них, адекватно на них реагує. Бурхливо виявляє любов до рідних, здатна пожаліти, співчувати. Сильно переживає неухважність дорослих. Ревнує їх до інших людей. Гостро переживає образу і несправедливість. Сформоване почуття власності. З'являються переживання впевненості / невпевненості у собі, ніяковості, суму. Почуття провини й сорому виникає поки що лише після визнання дорослим порушень нею норми поведінки. В присутності сторонніх може утриматися від вередувань, проявів негативізму, плачу.
<b>Спрямованість</b>	Усвідомлює власні бажання, все частіше використовує слово "хочу", коли бачить те, що сподобалося. Розширюється коло інтересів. Розвиваються потреби у нових враженнях, у спілкуванні та предметній діяльності з дорослими. Формується здатність диференціювати поняття "хочу", "можу", "треба". Дитина починає узгоджувати свої бажання з можливостями та соціальними вимогами. Виникають спроби самовизначитися, робити те, що хочеться. Дитина починає усвідомлювати, що власні бажання можуть відрізнитися від бажань інших людей, не збігатися з вимогами. З допомогою дорослого оволодіває умінням виділяти значуще, діяти вибірково, надавати комусь / чомусь перевагу, відмовляти в прихильності, приймати нескладні рішення.
<b>Довільна поведінка</b>	Певний час займається наодинці, виявляє елементарну автономність, незалежність від допомоги і підтримки дорослого. Починають формуватися уміння діяти цілеспрямовано, долати незначні труднощі, утримуватися від вередувань, досягати мети, доводити розпочате до кінця. З'являється здатність впродовж певного часу зачекати бажаного, виявити елементарну терплячість. Формується уміння передбачати наслідки своїх дій та ймовірні реакції на них різних дорослих. Дитина починає контролювати себе з допомогою засвоєних слів, вголос проговорює, чого не можна робити. Уважно слідкує за виконанням іншими правил, дотриманням порядку, збереженням звичних ритуалів.
<b>Безпека життєдіяльності</b>	Починає свідомо ставитися до вибору манери поведінки у новій, складній та невизначеній ситуації; з'являються спроби спочатку ознайомитися з невідомим з допомогою дорослого; обережно приймає пропозиції тих, хто раніше образив, підвів, не прийняв у гру, обманув; проявляє обережність у поведінці з чужими людьми, намагається спілкуватися з ними у присутності рідних дорослих; ставить батькам та вихователям запитання про незрозуміле, уважно слухає пояснення, намагається керуватися ним у своїй поведінці та діяльності; повідомляє дорослому про своє погане самопочуття, вказує на існуючі ризики, уникає ризикованих ситуацій, звертається за допомогою у разі потреби.

Важливо зазначити, що основними чинниками впливу на становлення та розвиток особистості у ранньому дитинстві виступають:

1. *Біологічна основа* – те, з чим дитина з'явилася на світ, її природний потенціал.

2. *Вплив середовища*, в якому вона живе, розвивається і виховується (сім'я, дошкільний заклад).

3. *Активність самої дитини* (ступінь вираження її пізнавальних, предметно-практичних, комунікативних потреб; спрямованість на освоєння природного, предметного, соціального довкілля та власного "Я").

Своєчасність і повноцінність розвитку особистості у ранньому віці забезпечується збалансованістю, гармонійним поєднанням впливу усіх трьох зазначених вище чинників. Недоцільно перебільшувати роль в особистісному становленні як біологічних, так і соціальних чинників: перший слугує фундаментом, другий – "майстернею з огранки природного творіння". Небезпечно применшувати роль у процесі розвитку особистості, її зростанні власної активності дитини – її самостійності, проявів самодіяльності, здатності здійснювати елементарні вибори, приймати найпростіші рішення, надавати комусь / чомусь перевагу та відмовляти у прихильності.

### ***Контрольні запитання та завдання***

1. Визначте специфіку раннього віку та його роль у розвитку дитини у дошкільному віці.

2. Схарактеризуйте особливості розвитку "нової" дитини раннього віку.

3. Назвіть здобутки віку немовляти та схарактеризуйте їх значення для розвитку дитини раннього віку.

4. Як розвиваються пізнавальні процеси в ранньому віці? Який є провідним і чому?

5. Опишіть соціальну ситуацію розвитку дитини раннього віку.

6. Схарактеризуйте провідну діяльність раннього дитинства.

7. Обґрунтуйте, чому саме предметна діяльність є провідною у дошкільному дитинстві.

8. Опишіть лінії розвитку предметної діяльності.

9. Назвіть та опишіть основні вікові новоутворення раннього дитинства.

10. Які кризові періоди припадають на раннє дитинство? Визначте суть та причини кожного.

11. Дайте визначення поняття "особистість" та суть розвитку особистості у ранньому віці.

12. Дайте визначення поняття "самосвідомість дитини раннього віку" та схарактеризуйте її структуру.

13. Опишіть особливості розвитку самосвідомості дитини раннього віку.

14. Схарактеризуйте складники розвитку особистості в ранньому дитинстві.

15. Які чинники впливають на розвиток особистості в ранньому віці? Якою є роль кожного з них?

## ТЕМА 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

### 2.1. Світовий досвід організації освіти дітей перших років життя

Останніми десятиліттями дослідження зарубіжних фахівців засвідчили, що освіта дітей перших трьох років життя як першої її ланки відіграє важливу роль у подальшому розвитку особистості, забезпеченні наступності між віком немовляти та молодшим дошкільним віком. Ефективно організована, вона допомагає дітям другого-третього років життя досягти успіху на етапі дошкільного дитинства, зменшує ризик соціально-емоційних проблем, сприяє психологічному здоров'ю, стимулює самостійну поведінку та активне мовлення.

Недарма багато країн світу роблять чималі економічні інвестиції у майбутнє держави – у програми та проекти, пов'язані з освітою дітей перших трьох років життя. Освітня політика дитинства різних країн слугує важливим показником їхньої державної стратегії, що визначає пріоритети на найближчі десятиліття.

У найбільш розвинених країнах раннє (1–3 роки) та дошкільне (3–7 років) дитинство розглядаються як особливий національний ресурс, який дозволяє вирішувати складні проблеми соціального та економічного розвитку. Дошкільна освіта у широкому сенсі цього слова кваліфікується як необхідна програма психологічної та педагогічної *підтримки індивідуалізації та соціалізації* дітей. Найбільший педагогічний потенціал мають країни з багатою історією і традиціями.

Порівняння особливостей організації системи освіти дошкільної освіти взагалі та дітей раннього віку зокрема у провідних країнах світу дозволить визначити її сильні та слабкі сторони. Акцентуючи увагу на періоді раннього дитинства, ми водночас окреслимо вектор розвитку дитини на найближчих до нього етапах, що сприятиме розумінню особливостей, принципів та мети освітнього процесу у різних країнах світу.

З огляду на те що останніми роками у світовому рейтингу систем освіти перше місце посіла *Фінляндія*, за нею розташувалися Південна Корея, Гонконг, Японія та Сінгапур. Зрозуміло, як і будь-який інший, даний рейтинг має певні недоліки, водночас звернення до досвіду організації освіти маленьких дітей у країнах, що склали Топ-5, та у провідних країнах Європи та США становить безперечний інтерес.

Дошкільна освіта **Фінляндії** не входить складовою до єдиної освітньої програми і є платною. Водночас батьки мають широкі можливості з отримання субсидій для оплати відвідування дитиною дошкільного закладу. Вік дітей в ньому коливається від 8 місяців до 6 років включно. Дітей, молодших трьох років, в групі не більше чотирьох чоловік, старших трьох – не більше семи.

Організація дошкільної освіти базується на рекомендації Національної програми з дошкільної освіти та догляду за дітьми раннього віку. Основний принцип цієї програми – *різнобічний розвиток* дитини. Батьки разом з педа-

гогом складають *індивідуальний план* розвитку дитини, активно залучаються до участі у спектаклях, іграх, роботі гуртків. Значна увага приділяється природознавству, ознайомленню з життям тварин, роботі з конструктором, грі надворі. Основний девіз освіти маленьких дітей – *навчити учитися*. Широко використовуються *ігрові методи навчання*.

У дошкільному закладі акцент роблять не на математику, читання, письмо, а на *творчі ігри*. Під час гри дитина вправляється в уміннях бути уважною, наполегливою, приймати елементарні рішення, вирішувати доступні проблеми. Ці навички, на думку фінських фахівців, краще готують малюка до майбутніх академічних успіхів, ніж уміння читати.

Маленькі діти не отримують ніякої формальної освіти, поки їм не виповниться сім років і вони не вступають до початкової школи. Головна мета освіти дітей перших років життя – *здоров'я та благополуччя*. У дошкільних центрах малюків готують до школи, проте не в академічному сенсі. Їх навчають *спілкуватись, товаришувати, поважати інших та себе, одягатися та поводитися доцільно*. У фінських дошкільних закладах велику увагу приділяють розвитку *індивідуальності* дитини. У молодшій групі (до трьох років) з малюками працює один дорослий на чотири дитини. У Фінляндії у кожної дитини є право на якісну дошкільну освіту. Дошкільний заклад відвідують діти різного статку, 40 % з яких – до трьох років, 60 % – до п'яти років.

До обов'язкового підготовчого класу (при школі) вступають близько 98 % дітей шести років. Тут увага концентрується на іграх, соціалізації, упровадженні ідеї *рівності*. З міркувань рівності заборонено вибір освітнього закладу, формальні экзамени, розподіл за здібностями. В освітніх закладах відсутня конкуренція, рейтинги, натаскування на тести. Фінські діти нервують менше, ніж наші.

Першим правилом чиновників Фінляндії є рівномірне фінансування всіх шкіл, незалежно від населеного пункту. Таким чином, діти в селах та мегаполісах здобувають якісну освіту та не мають у подальшому якихось нарікань. Також всі підручники та канцелярські предмети є безкоштовними.

Зовсім за іншим принципом побудована дошкільна освітня програма **Південної Кореї** – одному зі світових лідерів за якістю освітніх послуг. Дитячі садки орієнтовані на ранній розвиток дитини. З трирічного віку її навчають читати і писати не лише корейською, але й англійською, викладають ази математики Велика увага приділяється музичній освіті та спортивним заняттям. Групи дитячого садка невеликі – 10 дітей на одного педагога, що уможливорює індивідуальний підхід. Зустрічі з батьками присвячено обговоренню емоційного стану дітей, порадам з організації занять вдома та доцільного харчування. Навчання у дошкільному закладі дороге, іноді перевершує вартість навчання у деяких університетах.

Дитина перших шести років у корейській родині є об'єктом загальної любові, турботи, лагідного поводження. Малюків у Кореї виховують дуже ліберально, їм багато чого дозволяється, їм рідко відмовляють у проханні. Дітей

перших років життя рідко або ніколи не карають, вони постійно знаходяться з матір'ю, яка не працює або працює неповний робочий день.

З п'яти років дитину починають готувати до школи. З цього моменту лібералізм та потурання примхам змінюються жорстким, суворим стилем виховання, заснованим на культивуванні поваги до старших, особливо до батьків. Кожному малюкові прищеплюють повагу та покору, у першу чергу татові. Непокора батьком карається.

Освіта **Гонконгу** скопійована з британської. В усіх освітніх закладах, у тому числі і дошкільних, переважає дух суперництва, діють жорсткі кодекси поведінки, використовується уніформа. Дорослі можуть перевіряти речі дітей, карати їх за порушення поведінки. Дошкільна освіта Гонконгу є першою ланкою, проте перебувати дитині в дитячому садку не обов'язково. Її тривалість – три роки. Дошкільна освіта платна, водночас певну її частину субсидує уряд.

В **Японії** по відношенню до дітей перших років життя використовують поняття "виховання", а не "навчання". Виховання лежить на плечах матері – головної людини в житті маленької дитини.

Упродовж першого року життя немовля мовби залишається частиною тіла матері, яка носить його за спиною або на грудях. Вночі малюк спить поряд з нею – так посилюється емоційний контакт. Упродовж перших п'яти років дитині нічого не забороняють, від дорослих вона чує лише застереження ("це брудне", "так робити погано", "тут небезпечно"). Коли малюк починає ходити, мати слідує за ним на відстані витягнутої руки. Вона не долучає дітей до миття посуду, прибирання тощо. Малюк, що плаче, – рідкісне явище. Своє невдоволення мати виражає, даючи зрозуміти, що засмучена, або висловлюючи думку, що в інших людей погана поведінка малюка може викликати сміх. Дорослі ніколи не підвищують на дітей голос, не читають нотацій, не використовують тілесних покарань. Основними методами впливу є *"загроза відчуження"* та *протиставлення небажаних дій дитини принципам колективу*. До трьох років діти виховуються вдома. Багато уваги приділяється збереженню та зміцненню здоров'я дітей, їх загартуванню. Вважається нормальним виносити взимку немовля у легкому одязі на вулицю.

В останні десятиліття японські фахівці особливу увагу приділяють розвитку і вихованню дітей перших трьох років життя, оскільки основи особистості закладаються саме у цей віковий період, коли у дітей дуже висока *сприйнятливість*. У ході виховання малюків створюються умови для повної реалізації ними свого творчого потенціалу, стимулюється інтерес до нового, закладаються основи сильного характеру. Маленькі діти бігають босоніж по холодній підлозі, сидять на ній вдома і у дошкільному закладі. У кожному навчальному закладі працює колектив медичних працівників – лікар, медсестра, стоматолог, фармацевт.

З п'яти років для дитини усе кардинально змінюється – її починають виховувати у найсуворішій дисципліні: жорстко регламентується не лише її поведінка, але й зовнішній вигляд. Їй належить поводитися стримано, шанобливо

ставитися до дорослих. Основний принцип виховання дитини, починаючи з п'яти років, – *рівність* усіх незалежно від статусу та статку ("Будь, як усі"). У ді-тей формується групова поведінка, уміння працювати разом, чітко виконувати приписи, не заважати навколишнім людям. Дітей навчають, як дивитися на партнера по спільній діяльності, як виражати себе, як враховувати думку однолітків.

Японський дошкільний заклад починається з довгого коридору, одна сторона якого є розсувними вікнами від підлоги до стелі, а друга – розсувні двері у кімнати. Зазвичай діти займаються в одній кімнаті, яка є одночасно спальнею, ігровою кімнатою та їдальнею. Сплять діти на підлозі, дістаючи із шаф матраци. Їх продовжують навчати групової поведінки, оцінюючи моральні прояви поведінки дітей, дорослий звертається до групи однолітків.

У дошкільному закладі групи маленькі – 6–8 дітей. Кожні півроку склад переформовується – це робиться з метою прищеплення навичок соціалізації. Також змінюються і педагоги, щоб діти не встигли до них звикнути, бути від них залежними. Освіті японська освітня система приділяє зовсім небагато уваги. Основний час у дошкільних закладах присвячено *вихованню манер, вираженню шанобливості, засвоєнню ритуалів і правил ввічливості, плеканню поваги до старших, до традицій*. Якщо діти сваряться, педагог не втручається: вважається, що дитина сама має зрозуміти помилку і вибачитись перед однолітком. У вихователів дитячого садка є щоденник, в якому вони і батьки фіксують дані про особливості поведінки, стану здоров'я, спілкування, навчання дитини.

Основне завдання японської педагогіки – *виховати члена колективу, укріпити почуття кооперації*. Інтереси колективу, праця у групі, здатність приносити суспільну користь, відповідати за якість зробленого – цього навчають з дитинства. Вихованню групової свідомості приділяється уваги більше, ніж індивідуальній. Ідея відповідності соціальному стандарту укорінена у японських дітей, внаслідок чого незалежні діти викликають осуд і глузування.

Уряд **Сінгапуру** виходить з розуміння, що якісна освіта дітей гарантує їм успіх у подальшому житті. Фахівці акцентують увагу не лише на сприянні здобуттю дитиною знань, а і на творчому їх використанні на практиці. Важливість дошкільної освіти визначається тим, що саме у перші роки життя закладається фундамент особистісного зростання. Увага приділяється вихованню у дітей впевненості у собі, кмітливості, умінню досягати успіху. Освіта кваліфікується як частина культури і посідає перше місце серед пріоритетів країни. Система освіти централізована, інтегрована, узгоджена, відносно гнучка і добре фінансована. Процес навчання прагматичний, сфокусований на передачі теоретичних знань та практичних умінь. Значну роль відведено розвитку концептуального розуміння.

В Об'єднаному Королівстві уряд не фінансує ранню освіту. Діти **Великої Британії** відвідують переважно державні дитячі садки. Паралельно функціонує інститут нянь, проте домашнє виховання не так розвинене, як в інших країнах. До школи діти йдуть у семирічному віці. Існують так звані "ясельні школи" – перші дошкільні заклади (державні і приватні), куди можна влаштувати дитину

з трьох місяців. За відсутності ясельних груп до дитячого садка приймають малюків з дворічного віку. На одного вихователя припадає троє дітей, харчування та заняття – індивідуальні. Найменших навчають співати пісні, читати вірші, танцювати, займаються вправами на розвиток дрібної моторики, організують ігри, розвивають мислення, навчають допомагати один одному та поводитися чемно. З трьох років помалу навчають читати, рахувати, писати, іноді проводять уроки іноземної мови.

Система виховання у дошкільних закладах Великої Британії побудована винятково на інтересах дитини. У центрі уваги – турбота про душевний комфорт малюків. Навіть із зовсім маленькими обговорюються важливі для їхнього благополуччя питання, схвалюються щонайменші досягнення. У такий спосіб підвищується самооцінка, розвивається впевненість дитини у собі.

З дітьми раннього віку проводять розвивальні заняття тривалістю 10–15 хвилин: показують різні предмети, пояснюють їх призначення, називають кожний. Багато часу відводиться іграм та ознайомленню малюків з різними атрибутами та матеріалами (для малювання, ліплення, конструювання). Обов'язковим правилом є прибирання іграшок та матеріалів на місце, прибирання за собою сміття. Гуляють діти на спеціальних майданчиках – катаються, грають піском, з м'ячем, у рухливі ігри.

Рання освіта **Німеччини** фінансується державою, локальною владою та батьками. Дошкільна освіта необов'язкова. Дитячих садків у Німеччині дуже мало. Водночас у цій країні дуже розвинена індустрія нянь. Чимось середнім між інститутом нянь та дитячим садком є так звані "вальдорфські школи". Це школи-інтернати, в яких дітей виховують і навчають, починаючи з ясельного віку і до одержання середньої освіти. На кожну няню припадає по дві дитини. Переважна більшість викладачів – жінки. Основний принцип німецької школи – не навантажувати дитину, тому навчанню малюків приділяється небагато уваги. Увага акцентується на загартуванні, вихованні вольових та соціальних якостей, розвитку творчих здібностей.

У Німеччині батьки можуть віддати дитину до будь-якого дитячого садка без аналізів і довідок. Не закривають дошкільний заклад і на карантин – просто попереджають батьків про спалах захворювання. Не існує обмежень для спілкування дітей, незалежно від їхнього стану здоров'я та здібностей. Аналогічно організована дошкільна освіта у **Данії** та **Голландії**.

Уряд **Франції** не фінансує ранню освіту. Більшість дітей від двох до п'яти років відвідують дошкільні заклади, навчання у яких є добровільним і безкоштовним. Дошкільна освіта Франції складається з так званих "материнських шкіл". У віці 2–4 років суть перебування у дошкільному закладі зводиться до ігор та догляду за дітьми. З чотирьох до п'яти років діти займаються малюванням, ліпленням, оволодівають життєво необхідними практичними вміннями та навичками спілкування. З п'яти-шести років дітей готують до читання, лічби та письма. Чимало уваги приділяється наданню дітям даного віку теоретичної інформації, вихованню дисципліни. На жаль, системі дошкільної освіти взагалі,



дітей раннього віку зокрема, бракує надання права вибору, свободи поведінки. У Франції існують дошкільні заклади, які належать католицькій церкві, навчання в яких нею оплачується. Такі заклади відвідують близько 10 % малюків. Дитячі садки Франції, як правило, працюють п'ять днів на тиждень по шість годин на день – три вранці та три після обіду. Однак у великих містах дошкільні заклади працюють з ранку до 18–19 години, навіть під час канікул. Це пояснюється тим, що більшість матерів працюють, а діти потребують догляду.

Зкладами дошкільної освіти **Італії** є ясла для дітей від шести місяців до трьох років і дитячі садки для дітей від трьох до шести років. Дошкільна освіта не є обов'язковою. Кількості дошкільних закладів в Італії не вистачає, практично усі вони знаходяться у приватній власності. Оплата за перебування у яслах та дитячому садку досить висока. Їхня основна мета – виховання і розвиток дитини, з 5–6 років – підготовка до вступу до початкової школи.

Дошкільна освіта **Швейцарії** вважається однією з найкращих в Європі завдяки традиціям, працям М. Монтессорі, Р. Штайнера, Й. Песталоцці. Німецькі кантони приділяють увагу, у першу чергу, загальному розвитку дітей – фізичному, психічному, соціальному; франко-італійські – освіті, підготовці дитини до школи.

Дошкільна освіта **Швеції** акцентує увагу на загальному розвитку дітей перших років життя. Успіхи оцінюються за спеціальними шкалами та рівнями. Особлива увага приділяється вихованню у дітей почуття колективізму, прищепленню поваги до оточення. Діти багато часу проводять на свіжому повітрі, незалежно від погодних умов. Такий підхід властивий взагалі усій **Скандинавії**, зокрема і **Норвегії**.

У **Сполучених Штатах Америки** відсутня єдина система дошкільної освіти. Дошкільна освіта здійснюється у яслах, дитячих садках, розвивальних та підготовчих центрах – суспільних та приватних. Держава активно стимулює вдосконалення освітніх функцій дошкільних закладів, надає фінансову допомогу в одержанні дошкільної освіти та підготовці до школи.

Освіта дітей перших років життя організується у рамках різних програм – довготривалих та короткотривалих. Програма є певною системою змістових заходів, розрахованих на досягнення визначеної мети та розв'язання основних освітніх завдань. Різні програми для дошкільників розраховані на повний день або півдня, орієнтовані на гнучкий графік, зручний для батьків. Як правило, програми спрямовані на зниження впливу стресогенних чинників на дітей та на їхній розвиток. Дитина може у першій половині дня займатися за однією, а у другій – за іншою програмою. Програми переважно платні, проте можуть фінансуватися і з інших джерел.

Завдяки різноманітним програмам американські діти отримують важливий для життя досвід, оволодівають умінням спілкуватися з широким колом однолітків та дорослих. Батьки разом з педагогами беруть участь у розробці індивідуальних планів розвитку дитини, оцінюють та затверджують його. У США діти з особливими потребами знаходяться в одних групах із звичайними

малюками. Для них виділяють фахівців, які допомагають їм впоратися з різними життєвими ситуаціями та проблемами.

Останніми десятиліттями державною та федеральною політикою США ключовим компонентом освіти визнана виняткова увага до розвитку дитини перших років її життя. Втрачені можливості розвитку у ранньому дитинстві складно або неможливо надолужити у більш зрілому віці. Йдеться передусім про фізичний, пізнавальний і соціальний розвиток малюків. Створено різноманітні фонди підтримки материнства та дитинства, зокрема "Турбота про дітей", "Материнське, немовляче та домашнє відвідування". За рахунок раннього розвитку та раннього залучення дітей в освітній процес підвищується загальний рівень освіти на наступних етапах.

Головний постулат американського виховання: до дитини потрібно ставитися, як до дорослої особистості, вибір якої слід поважати. Дорослий має її спрямовувати, проте не наказувати, а пояснювати. Долучаючи до сімейних та американських цінностей, батьки з перших років життя беруть малюка із собою у мандрівки, церкву, театр, ресторан. Вельми поблажливо ставляться дорослі до дитячих скарг, не докоряють за них, дослухаються до них. Батьки та педагоги вдаються до покарань – позбавляють дитину чогось або використовуючи "стілець відпочинку" для усвідомлення нею своєї провини.

Дошкільна освіта **Ізраїлю** вирізняється своєю специфікою. Система виховання маленьких дітей засновується на визначенні меж дозволеного та створенні дружньої і теплої атмосфери, в якій відбувається їхній розвиток та навчання. З огляду на те, що основою виховання є взаємоповага і взаєморозуміння, у дошкільних закладах відсутні покарання. Перші кроки у створенні бази для своєї майбутньої кар'єри ізраїльтяни роблять ще у ранньому дитинстві. У дошкільні заклади приймають дітей з дворічного віку, хоча більшість сімей віддають своїх найменших членів з трьох-чотирьох років. З п'яти-шести років відвідування дошкільного закладу стає обов'язковим для усіх дітей. Тут у дітей розвивають творче мислення, навчають читання, лічби та письма, ознайомлюють з азами комп'ютерної грамотності.

Узагальнюючи наведену вище інформацію, можна говорити про те, що у переважній більшості країн світу діти починають ходити до дитячого садка з 2–3 років, а вступають до школи у віці 5–7 років. Як правило, перебування у яслах та дитячих садках платне. Проте у низці європейських країн, зокрема у Франції, Норвегії, Швеції, Австрії, Болгарії, діти безкоштовно навчаються у дитячих садках за бажанням батьків та їхнім власним. Європейці велику увагу приділяють комфорту дітей. Чиновники щороку вкладають тисячі євро для того, щоб удосконалити обладнання, модернізувати групові кімнати, устаткувати їх настільки, щоб кожен зміг безперешкодно отримувати знання та із задоволенням проводити час.

Незважаючи на відмінність підходів до освіти маленьких дітей, перераховані країни є лідерами за якістю освіти у світі. Дошкільна освіта у вказаних вище зарубіжних країнах спрямована на психологічну і педагогічну підтримку

процесів позитивної соціалізації та індивідуалізації дітей. Особливістю, що їх об'єднує, є висока вимогливість до кваліфікації педагогів, надзвичайна увага до реалізації та розвитку індивідуальних особливостей кожної дитини, а також орієнтація освітніх дошкільних програм на соціально-культурний контекст країни, її традиції, норми і цінності.

## **2.2. Освіта дітей раннього та дошкільного віку в Україні**

Досвід зарубіжного виховання і навчання дітей дошкільного віку взагалі, раннього зокрема, не може бути автоматично перенесений в Україну. Проте врахування світових тенденцій стане у пригоді в процесі модернізації дошкільної освіти нашої країни, упровадження особистісно орієнтованої моделі та компетентнісного підходу.

З кінця ХХ – початку ХХІ століття у нашій країні започатковано процес модернізації дошкільної освіти, гуманізації її цілей і принципів, розроблено і затверджено Базовий компонент дошкільної освіти України як освітній стандарт. Організація навчально-виховного процесу у дошкільних закладах освіти здійснюється згідно з його вимогами, базується на врахуванні характерних для раннього віку закономірностей, нових тенденцій розвитку маленьких сучасників, змін у суспільному житті України. Відбувається переорієнтація освітнього процесу на різнобічний та гармонійний розвиток особистості, оновлення змісту та форм організації життєдіяльності дітей раннього віку, створення сприятливого для реалізації та збагачення творчого потенціалу середовища.

В Україні *розвиток* дитини раннього віку засвідчується переходом від стану, притаманного віку немовляти, до нового якісного стану, від простих форм діяльності та поведінки – до більш складних. На другому-третьому роках життя дитина розвивається в сім'ї або дошкільному закладі, де основними її вихователями виступають батьки, родичі та педагоги.

Організація освітнього процесу в ранньому віці – проблема багатоаспектна. Важливою передумовою ефективності її вирішення є виникнення в дитини двох-трьох років елементарних форм самосвідомості, здатності диференціювати себе та інших людей. Ця здатність вкрай важлива для розвитку в неї уміння визначатися з тим, як їй належить функціонувати відносно навколишніх людей – рідних, знайомих, незнайомих; дорослих та дітей; представників різної статі, статусу, професії.

Освіта дитини раннього віку у нашій країні спрямована на прищеплення їй елементарних навичок практичного життя, сприяння гармонійній соціалізації, формування особистого досвіду, розвиток пізнавальної, предметно-практичної та комунікативної активності. Батьки та вихователі дошкільного закладу виступають першими вчителями дитини другого-третього років життя, невід'ємною частиною процесів її виховання та навчання.

Організовуючи навчально-виховний процес, педагог виходить з того, що період раннього дитинства характеризується швидким темпом розвитку організму, свідомості, поведінки. Особливість цього процесу полягає у тому, що

він – *стрибкоподібний*: періоди уповільнення у становленні деяких функцій організму чергуються з критичними (стрибки), коли упродовж короткого часу дитина суттєво змінюється. Це можна прослідкувати на прикладі розвитку в неї здатності розуміти мовлення: повільне накопичення запасу зрозумілих їй слів на початку другого року життя змінюється інтенсивним спілкуванням, у тому числі і вербальним, з оточенням на третьому році.

Стрибкоподібність засвідчує нормальний, закономірний процес розвитку організму та свідомості дитини другого-третього років життя. Важливо у період накопичення дитиною досвіду створити оптимальні умови для своєчасного прояву нової якості її розвитку – появи та вдосконалення знань, умінь, звичок, установок, ставлень, якостей. Періоди накопичення та критичні періоди по своєму важкі для дитини. Вони можуть супроводжуватися зниженням працездатності, підвищеною втомлюваністю, емоційними розладами. У цей час малюк особливо потребує ошадних для нервової системи умов організації життєдіяльності.

Процес організації освітнього процесу передбачає врахування таких особливостей дитини другого-третього років життя, як нерівномірність дозрівання різних функцій, швидке встановлення нею зв'язків із навколишнім світом з одночасно повільним закріпленням доцільних реакцій. Ці особливості продукують нестійкість характеру, недосконалість умінь та навичок, частоту відволікань. З огляду на них передбачається *повторюваність* у навчанні, забезпечення балансу між впливами дорослих та однолітків, що оточують, і самостійною діяльністю дитини двох-трьох років.

Базуючись на розумінні вказаних особливостей та закономірностей, в організації освітнього процесу враховуються періоди особливої чутливості дитини раннього віку до певних видів впливу. У навчально-виховному процесі особлива увага концентрується на формуванні тих реакцій, які дозрівають уперше і не можуть розвиватися без цілеспрямованих впливів дорослого. Це, зокрема, стосується розвитку уміння використовувати нескладні речення у спілкуванні дворічної дитини, плекання позитивного ставлення до ролевих ігор на третьому році життя.

В організації освітнього процесу до уваги береться висока вразливість нервової системи маленької дитини, нестійкість, рухливість і швидкість перебігу в її організмі процесів збудження та гальмування. Діти цього віку легко й часто хворіють; навіть від малозначущих, з точки зору дорослого, причин змінюється їхній емоційний стан; вони швидко втомлюються. Особливо це спостерігається у період адаптації до нових умов, вимог, людей. Враховуючи високу пластичність організму дитини раннього віку, його великі компенсаторні можливості, шляхом спеціально спрямованих соціальних впливів досягається належний рівень розвитку дитини двох-трьох років. В основу навчання дітей раннього віку покладається у першу чергу розвиток таких здібностей, як *наслідування, відтворення, уміння дивитись і бачити, слухати і чути, порівнювати, зіставляти,*

*розрізняти, узагальнювати.* Ці здібності вкрай важливі для подальшого набуття життєво необхідних знань, умінь, індивідуального досвіду.

В освітньому процесі сучасного дошкільного закладу береться до уваги така суттєва особливість раннього дитинства, як взаємозв'язок стану здоров'я, фізичного та нервово-психічного розвитку дітей. Фізично міцний малюк рідше хворіє, краще розвивається. Навіть незначні порушення стану здоров'я впливають на емоційну сферу дитини, її настрій. Підтримка позитивних емоцій покращує самопочуття, пришвидшує одужання.

У ході організації навчально-виховного процесу береться до уваги типовий для кожного здорового малюка двох-трьох років *високий ступінь орієнтовних реакцій на навколишній світ.* Ця вікова особливість стимулює сенсомоторні потреби дитини. Педагоги урізноманітнюють освітній процес, збагачують враження дітей раннього віку, активізують пізнавальну активність, розширюють можливості отримання та переробки ними доступної віку інформації. З огляду на те, що сенсорні потреби викликають високу рухову активність дитини, а рух як природний стан сприяє інтелектуальному розвитку, в організації освітнього процесу передбачається її можливість вільно рухатися, пересуватися, змінювати позу, варіювати рухи і дії, поводитися активно.

Інтерес до довкілля, у тому числі соціального, в ранньому дитинстві є мимовільним: примусити дитину двох-трьох років дивитись та слухати важко, проте зацікавити вдається легко. Тому у вихованні та навчанні дитини раннього віку особливу роль педагога відводять *позитивним емоціям.* Ще не розуміючи смислу звернень дорослого, малюк реагує на їхню інтонацію, вловлює емоційний настрій, "заражається" ним. У цьому полягає простота і складність виховання та навчання дитини раннього віку. Доброзичливий тон, спокійне ставлення, врівноважений стан дорослого – запорука ефективності освітнього процесу.

Важливою умовою оптимального фізичного, душевного, соціально-морального, інтелектуального розвитку дитини другого-третього років життя є єдність педагогічних впливів усіх учасників виховного та навчального процесів. У першу чергу це стосується взаємодії сім'ї та дошкільного закладу, вироблення батьками та вихователями спільних освітніх цілей, принципів організації навчально-виховного процесу, стилю керівництва діяльністю та поведінкою малюка.

На жаль, дії та ставлення різних членів родини до малюка не завжди послідовні, узгоджені і зрозумілі йому. У таких випадках маленька дитина не розуміє, як вона має діяти. Різні вимоги, іноді протилежні, перепади настрою рідних дорослих продукують надмірне збудження дитини двох-трьох років, небажання підкорятися, а в окремих випадках – пристосовницьку поведінку, що вимагає надмірних сил, виснажує її. Узгодженість позицій батьків та педагогів – важливий чинник ефективного виховання і навчання дитини раннього віку.

У процесі освітньої діяльності педагог час від часу використовує заборони. Він намагається не дозволяти малюкові робити усе, що йому заманеться, водночас прагне не зловживати ними, використовувати насильницькі методи

впливу. Використовуючи заборони, дорослий керується правилами, згідно з якими вони мають бути *доцільними, обґрунтованими, посильними*, сформульованими *спокійним голосом, послідовними* (не можна дозволяти того, що заборонялося раніше), їх має бути менше, ніж дозволів: дитина має звикнути до того, що дорослий вдається до обмеження меж її активності лише за об'єктивної потреби.

Заохочуючи та підтримуючи прагнення зростаючої особистості діяти самостійно, педагог *не повинен втручатися у діяльність дитини передчасно*, не порушувати її хід, не поспішати на допомогу, коли вона сама намагається подолати трудність. Педагог бере до уваги, що дитина раннього віку не може швидко діяти, переключитися з одного виду діяльності на інший, завершити гру на першу вимогу дорослого. Наполягання дорослого на цьому викликає її протест, роздратування, відмову підкоритися. Отже, найбільш відповідним віку є *поступове*, покрокове виконання дитиною вимоги дорослого.

У вихованні та навчанні враховуються не лише вікові, але й індивідуальні особливості дитини. Наприклад, тип нервової системи визначає межу працездатності – одні малюки швидше за інших втомлюються, їм частіше потрібна зміна діяльності, вони раніше лягають спати; екстраверти самі вступають у контакт з оточенням, легко налагоджують стосунки, ініціюють вид діяльності; інтроверти уникають натовпу, часто перебувають наодинці, заглиблені у свої переживання. Педагог усвідомлює, що відрізняються між собою особливостями типові хлопчики та дівчатка. Це відображається не лише на виборі змісту ігор та занять, але й на характері спілкування: у хлопчиків переважає ділове, у дівчаток – особистісне. Характерологічні особливості та досвід сімейного виховання позначається на умінні дитини діяти самостійно або звичці чекати допомоги дорослого. Знання індивідуальних особливостей допомагає педагогові знайти необхідний підхід, діяти диференційовано, посилювати слабкі особистісні якості.

Освіта дітей раннього віку здійснюється переважно через *гру*. У грі природна дитяча допитливість та уява проявляються вільно. Вона є універсальним засобом навчання маленької дитини. Найбільш ефективними для отримання малюком соціальних знань та умінь є рольова гра, гра-драматизація, соціальні ігри, які використовуються щоденно, розвивають емоційну, інтелектуальну, вольову, соціально-моральну, естетичну сфери.

Ключовим положенням для організації заснованого на грі середовища виховання і навчання дитини раннього віку є створення дорослим безпечного, якісного та різноманітного простору, сприятливого для збагачення життєвих вражень, розширення елементарних уявлень про світ та себе, набуття практичного досвіду. Завдяки створенню розвивального простору малюк засвоює елементарні правила, вправляється в умінні взаємодіяти з іншими, використовувати свої інтелектуальні навички та уяву, вдосконалювати рухи та почуття.

Педагог піклується про те, щоб *кожна* дитина раннього віку завдяки організації освітнього процесу отримувала інформацію, найбільш важливу для її

особистісного розвитку. Тому вихователь у своїй педагогічній діяльності прагне задовольнити такі основні потреби малюка:

- *фізичні* (розвиток зору, слуху, моторних навичок);
- *соціальні* (взаємодіяти з іншими дітьми, зрозуміти свої елементарні обов'язки і права, навчитися взаємодіяти з іншими);
- *емоційні* (у налагодженні емоційних зв'язків, розвитку упевненості в собі);
- *мовленнєві* (збагаченні словника, покращанні звуковимови, вдосконаленні комунікативного мовлення);
- *пізнавальні* (вирішення простих проблем; розвиток уваги, пам'яті, мислення).

Коли маленька дитина стикається з новою інформацією, вона намагається пристосувати її до вже існуючого розуміння світу. Вона адаптує, асимілює нову інформацію у знайомі схеми. У такий спосіб з допомогою дорослих зростаюча особистість вчиться врівноважувати свої розумові уявлення, використовуючи шлях спроб і помилок. Щоденно випробовуючи предмети та речі, малюки навчаються спостерігати та досліджувати, перетворюють та збагачують свій досвід, набувають нових знань та умінь. Педагог час від часу ставить дітям "досліджувальні" запитання, сприяє пристосуванню ними своїх попередніх знань до освоєння нової інформації. Спостерігаючи нові ситуації, діти разом з дорослим розмірковують над ними, усвідомлюють з його допомогою їх значення, перевіряють його практично. А отже, розвиваються як особистості.

Отже, в основу реформування системи дошкільної освіти України взагалі, дитини раннього віку як її важливої складової зокрема покладено принцип *цілісного й ціннісного розвитку дитини, формування її компетентності у різних сферах життя та освітніх лініях, упровадження у педагогічну практику особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти.*

### **2.3. Педагогічна психогігієна: суть та роль у сучасному життєвому контексті**

Упродовж дня кожний маленький сучасник переживає десятки ситуацій, здатних викликати в нього відчуття загрози від агресивного оточення. Сьогодні дитина раннього віку усе частіше стикається з роздратованістю, невдоволеністю, невірноваженістю рідних, знайомих та сторонніх людей. Агресивність засобів масової інформації, домінування негативної інформації та страшних подій на екранах телевізора, агресивний характер комп'ютерних ігор та сюжетів сучасних мультиків провокують зростання кількості тривожних, боязких, імпульсивних, агресивних, нервових дітей.

Дитина двох-трьох років перебуває під постійним пресом нервово-психічного перевантаження: інтенсивний темп життя родин; постійний поспіх дорослих, який продукує у неї побоювання не встигнути, запізнитися; брак часу батьків і педагогів для особистісного спілкування з нею; зрості вимоги до освіти та оцінок показників успішності; боязнь малюка не відповідати високим очіку-

ванням авторитетних дорослих, помилитися, бути покараною; недобррозичливість і заздрість однолітків тощо. Усе це провокує відчуття напруги, безпорадності, меншовартісності, невпевненості у собі, недовіри людському довікілью.

Більшість дітей раннього віку боляче переживають критичні оцінки, зауваження, неухажність або надмірний контроль дорослих. І це природно: негативні емоції породжують в них легкий або сильний стрес, сприймаються як завада їхнім самостійним заняттям. Це ускладнює і без того непростий процес розвитку особистості, якщо дитина надміру чутлива, емоційно вразлива, перебіг її переживань динамічний, швидкоплинний. В її житті емоційна сфера взагалі, *емоційна пам'ять* зокрема відіграють надзвичайно важливу роль. Емоції визначають вибір нею занять і партнерів по іграх, позначаються на самопочутті та настрої, впливають на формування системи цінностей, а отже, і ставлень до навколишнього світу та самої себе.

У контексті сказаного *педагогічна психогігієна* як сфера педагогічної діяльності, спрямована на збереження, підтримку та укріплення психічного та психологічного здоров'я дитини, набуває сьогодні усе більшого значення в усьому світі. Допомога дорослого уможлиблює: раціоналізацію та гуманізацію освітнього процесу; уникнення небезпечних для здоров'я дитини факторів та умов-стресорів; використання ефективних методів збереження та зміцнення здоров'я; актуалізацію потенційних можливостей зростаючої особистості; її вправлення в емоційній стійкості, умінні долати доступні віку труднощі, виявляти самоповагу та повагу до оточення.

Критерії *благополуччя і розвитку* дитини як особистості мають стати точкою відліку в аналізі ефективності освітнього процесу сучасного дошкільного закладу. Важливо проаналізувати та виявити реальний вплив конкретної педагогічної практики на особистісне зростання дитини раннього віку, визначити, якою *особистісною ціною* досягаються нею ті чи інші освітні результати, чи не шкодять вони її прогресивному розвитку, чи не виступають ризиками. Власне, йдеться про *екологію особистості* – необхідність *захистити зростаючу* особистість від *дидактогенії* (негативних наслідків педагогічних помилок), які з'являються внаслідок явних та прихованих принижень і маніпуляцій, надмірної інтенсифікації життєдіяльності, вельми жорсткої регламентації буття маленької дитини.

З огляду на сказане важливою передумовою повноцінного особистісного розвитку дитини раннього віку є її *душевне здоров'я, емоційне благополуччя, відчуття комфорту, рівноваги*. Створення комфортного освітнього середовища – одне з найважливіших завдань сьогодення. Педагогічна психогігієна є важливою умовою оптимізації освітнього процесу в ранньому дитинстві.

Невипадково М. Монтессорі однією з найважливіших функцій педагога вважала "*догляд за душею*" дитини – плекання її хорошого самопочуття, емоційної врівноваженості, оптимістичного світовідчуття, здатності долати страхи та агресію, уміння прислухатися до себе – свого стану, настрою, бажань. Провідні фахівці зазначають, що позитивні переживання вкрай важливі для



розвитку у дитини раннього віку потреби у самозбереженні, самореалізації, саморозвитку.

Душевне здоров'я сприяє гармонійній соціалізації дитини двох-трьох років у широкому доквіллі, її творчому самовираженню, налагодженню конструктивної взаємодії з оточенням. Не випадково в організації освіти дітей двох-трьох років сьогодні усе більше уваги приділяється *педагогічній психогієні* – створенню сприятливих умов, застосуванню необхідних практичних заходів, спрямованих на збереження та підтримку психічного здоров'я малюка, зміцнення захисних сил його організму, розвиток здатності опиратися шкідливим впливам, попередження нервовості.

Педагогічна психогієна набуває неабиякого значення за умов віддаленості більшості сучасних дітей від природи, тривалого перебування у приміщенні, урбанізації та інформатизації життя, агресивності й галасливості середовища, домінування конкурентних тенденцій, підвищення вимог та освітніх стандартів, збільшення кількості стресогенних чинників, формалізації людських стосунків. Порушення рівноваги між потребами маленької дитини у спокійному і стабільному середовищі та життєвими реаліями – постійним поспіхом батьків, їхньою зайнятістю, зменшенням часу на особистісне спілкування з малюком, емоційною неврівноваженістю людського оточення – негативно позначаються на її *відчутті безпеки*.

*Безпека* – це поєднання внутрішніх і зовнішніх чинників, сприятливих для збереження здатності дитини двох-трьох років повноцінно жити, розвиватися, радіти. До основних критеріїв безпеки відносяться:

- *індивідуальні* – медичні, санітарні, гігієнічні, якими вимірюються показники стану здоров'я малюка (фізичного, душевного, морального);
- *соціальні* – правила, норми, оцінки, які обмежують дію небезпечних чинників і заохочують безпечну, соціально прийнятну поведінку.

Основними механізмами формування психологічної безпеки зростаючої особистості є:

- *наслідування* зразків безпечної поведінки дорослих;
- *ідентифікація* – ототожнення об'єкта пізнання з конкретною особою за характерними для неї ознаками;
- *диференціація* – розрізнення об'єктів пізнання;
- *типізація* – виділення в об'єктах та людях спільного, типового;
- *індивідуалізація* – виділення в об'єктах, людях, в собі особливого, оригінального, самотного, несхожого;
- *децентрація* – уміння поставити себе на місце іншого;
- *конформізм* – вироблення певних стереотипів поведінки заради членства у групі однолітків;
- *соціальна оцінка* поведінки.

До педагогічних показників емоційного благополуччя, психологічного комфорту дитини раннього віку більшість фахівців відносять:

- поведінку, почуття та думки, *адекватні* умовам, подіям, ситуації, обставинам;
- *соціально прийнятні* способи її самоствердження та самовираження;
- *позитивне* емоційне самопочуття, оптимістичний настрій;
- доброзичливе ставлення до оточення, здатність до емоційного *співпереживання*;
- *стійку пізнавальну активність*;
- високу працездатність, зосередженість, відсутність відволікань;
- спроможність зачекати, відтермінувати виконання обіцяного, дослухатися пояснень дорослого, погодитись з ними.

Згідно з дослідженнями О Кононко, "емоційне благополуччя" вужче за поняття "психологічне здоров'я". *Емоційне благополуччя* вказані автори визначають як більш-менш стійке емоційно позитивне самопочуття дитини, основою якого виступає задоволення основних потреб – біологічних та соціальних. Поняття *психологічне здоров'я* уведено в обіг вельми давно. Ним засвідчується єдність в дитині тілесного і душевного. На думку провідних фахівців, психологічно здорова дитина – життєрадісна, творча, весела, відкрита, характеризується високою пізнавальною активністю.

Ключовим словом для опису поняття "психологічне здоров'я" є *гармонія, баланс*. Мається на увазі гармонія між емоційним та інтелектуальним, тілесним і душевним; між дитиною та довкіллям – людьми, природою, предметним світом. І. Дубровіна розглядає психологічне здоров'я з точки зору духовного розвитку особистості, її орієнтації на основні моральні цінності – добро, красу, правду.

Саме у ранньому віці закладається "етичний фундамент", поза яким неможливо говорити про особистісне взагалі, соціально-моральне здоров'я маленької дитини зокрема. Він засвідчується умінням орієнтуватися на соціальні правила, норми, ролі; засвоєнням основ культури людських відносин; володінням елементарними уміннями та навичками налагодження стосунків з людьми різної спорідненості, віку, статі, соціального статусу; переважанням позитивних емоцій над негативними, життєдайною самооцінкою, довірливим та доброзичливим ставленням до близького оточення, впевненістю у своїх силах.

Завдяки цьому дитина раннього віку починає усвідомлювати, що вважається правильним / неправильним, обов'язковим / необов'язковим, бажаним / небажаним, прийнятним / неприйнятним, схвалюваним / засуджуваним, очікуваним / несподіваним, унормованим / відхиленим від норми. У неї поступово формується "*відчуття дистанції*" (безпечної / небезпечної), уявлення про "*межу припустимої поведінки*". Це допомагає орієнтуватися у людському оточенні, приймати доцільні рішення, вчиняти адекватно ситуації, поводитися гідно.

До соціально-психологічних загроз, небезпечних для самопочуття дитини двох-трьох років, можна віднести:

- надмірне галасливе середовище (у приміщеннях та на вулиці);
- скупченість дітей на невеликій території;
- забагато приписів та жорстка регламентація буття;

- стандартизація вимог, брак індивідуального підходу;
- надмірна опіка дорослих, невсипущий контроль;
- перепад у настроях, непослідовність вимог і дій батьків та педагогів;
- зловживання оцінками як "батоном і пряником";
- демонстрація дорослими своєї влади над дитиною;
- брак можливості усамітнитися, побути наодинці;
- відсутність права вибору складності, змісту, місця виконання завдання, його тривалості;
  - звичка дорослих виносити вердикти та соромити дитину у присутності інших людей;
  - переважання зауважень та негативних оцінок над позитивними;
  - брак часу для особистісного спілкування дорослого з дитиною двох-трьох років;
  - невміння дорослих вибачитися перед дитиною за свої помилки та нестриманість;
  - підтримка змагальності та конкурентності, порівнянь дитини з однолітками;
  - надмірне перевантаження дитини, зайва вимогливість дорослих;
  - приниження, погрози, образи, заборони, позбавлення бажаного без пояснень, відмова у прихильності.

Будь-що з перерахованого, а тим паче їх поєднання провокує негативні переживання дитини, напругу, тривожність, відчуття небезпеки, очікування подальших неприємностей. Переважання відчуття небезпеки над відчуттям безпеки призводить до того, що у надмірно чутливої та емоційно неврівноваженої дитини двох-трьох років виникає афективний стан, що супроводжується різкими рухами, агресивними та руйнівними діями, сердитими висловлюваннями. Ймовірна і протилежна реакція дитини раннього віку – "заглиблення у себе", відсторонення від оточення, занурення у внутрішні переживання, реальні або уявні проблеми. Обидві реакції небезпечні, негативно позначаються на самопочутті та особистісному розвитку дитини раннього віку.

Створення безпечного середовища передбачає формування у дво-трирічних дітей елементарних уявлень про "насилля" як небажаний вияв соціальної активності та "миролюбність" як бажану й схвалювану форму поведінки. Цьому сприятимуть спостереження за поведінкою оточення, пояснення дорослим ситуацій, вчинків та їх наслідків; читання віршів, оповідань та казок соціально-моральної спрямованості; перегляд мультфільмів відповідного змісту; використання ігор-драматизацій; застосування елементів арттерапії; колективна аплікація.

Підтримці емоційної рівноваги та відчуття комфорту сприяють *ситуації успіху*, створені дорослим:

- доручати час від часу виконання того, що дитині *вдається найкраще*;
- поступово *наближати труднощі* (від найпростіших до складніших);
- висловлювати *довіру* можливостям кожної дитини;

- відмовитися від звички *наполягати* на швидких діях та відповідях боязких, невпевнених, сором'язливих дітей;
- схвалювати досягнення і чесноти малюка у присутності інших, визначати недоліки – наодинці;
- оцінювати не дитину взагалі, а її дії, вчинки, якості, результати у *конкретній* життєвій ситуації;
- підтримувати щонайменші намагання дитини вирішити проблему *самостійно*, *утриматися* від негативних емоцій та агресивних дій;
- *не заохочувати бажання* дитини скаржитися на однолітків;
- навчати дитину умінь іти на *компроміс*, укладати *угоду*, *домовлятися*, *поступатися*, *доводити власну та визнавати правоту іншого*.

До основних способів полегшення дитині раннього віку життя у соціумі відносяться три основні: *зміна ситуації-стресора, уникнення такої ситуації, зміна ставлення до неї самої дитини*. Якщо змінити або уникнути її неможливо, слід змінювати до неї ставлення, не перетворювати неприємність на трагедію. Допомогти дво-трирічній дитині побачити у негативному **позитивні моменти** – завдання педагога. Неуспіх загартовує, збагачує досвід, вправляє в умінні виявляти вольові риси характеру, навчає визнавати власні помилки та гідно програвати. Налаштованість дитини раннього віку на те, що ніхто не може завжди вигравати, що на помилках вчаться усі люди, що програвати не соромно, допоможе їй гармонійно соціалізуватися, оптимістичніше ставитися до життєвих проблем.

У цьому допомагають:

- інтенсивні м'язові навантаження, які дають дитині змогу "випустити пару";
- переоцінка з допомогою дорослого значущості соціально напруженої ситуації;
- пояснення дорослого, що з кожної ситуації є вихід;
- довірливе спілкування, можливість дитини "поплакати у жилетку" близькій людині, проговорити свої переживання;
- переключення уваги малюка на улюблену справу;
- проговорювання дитиною висловлювань-підтримок, які заспокоюють її ("зате я можу...", "у мене усе вийде");
- малювання дитиною разом із дорослих своїх страхів з наступним знищенням малюнка (викиданням у смітник, спаленням) – "звільнення від страху";
- застосування гумору, уміння легко посміятися над собою та іншими (приклад дитині подають батьки та педагоги).

Застосування педагогом широкого інструментарію для підтримки, збереження та захисту душевного здоров'я дитини раннього віку передбачає тісну співпрацю з батьками в означеному напрямі, оновлення змісту планів роботи, *переорієнтацію педагогічної діяльності з навчальної на розвивальну та виховну*.

Важливо, щоб у дітей раннього віку розвинулося *позитивне відчуття власної індивідуальності та поваги до інших*. Цьому сприятиме уміння батьків

та педагогів бути чуйними, дбайливими, емоційно доступними для малюка. Довіра, безпека – необхідні складові теплих взаємин маленької дитини з оточенням. Навчаючи дитину азів соціально прийнятної поведінки, доцільно приймати дитину такою, якою вона є, розуміти причини поведінки у той чи інший момент часу. Варто вчити малюка поважати людей, що оточують, не вдаватися до упереджених оцінок, набувати навичок мирного вирішення конфліктів та спірних питань. Щоб це вдалося, дорослі мають використовувати спокійний, лагідний тон звернень, намагатися бути переконливими, апелювати не стільки до власних вимог, скільки до об'єктивної доцільності певної поведінки, реакції, дії.

#### **2.4. Оптимізація освітнього процесу дітей раннього віку**

В рамках сучасної освітньої парадигми навчальний і виховний процеси виступають важливими інструментами формування компетентної особистості, здатної до самовизначення та прояву елементів творчості. Мета освітнього процесу – сприяти розвитку індивідуальності дитини двох-трьох років з врахуванням її можливостей та потреб. Суб'єкт-суб'єктні стосунки між вихователем та малюком передбачають дозволяють йому реалізувати свої здібності, проявити власні інтереси, актуалізувати допитливість. Сучасна гуманітарна освітня парадигма орієнтована на упровадження диференційованого підходу, врахування індивідуальної історії життя кожної дитини, надання їй права на вибір й власне рішення. Це вимагає оновлення структури освітнього процесу (мети, завдань, змісту, форм, методів, засобів), приведення її у відповідність до життєвих реалій.

На сучасному етапі суспільного розвитку, орієнтуючись на зростання інтересу дитини раннього віку до пізнання нової інформації, актуалізується проблема інтелектуалізації освітнього процесу, розвитку самостійності, формування зацікавленості пошуковою активністю, умінням виявляти допитливість, здійснення діяльності із здобуття, збереження та застосування отриманої інформації. Проблема оптимізації освітнього процесу набуває сьогодні усе більшого значення у зв'язку із зростанням кількості завдань, які потребують розв'язання, появою нових способів їх подання, підвищенням ролі міжпредметних зв'язків, творчої діяльності учасників освітнього процесу, раціонального використання часу, збереження здоров'я дітей та дорослих. Проблема ефективності освітнього процесу залежить від складності завдань, змісту й темпу навчання, вибору методів, форм і засобів, здатності дитини самоорганізуватися.

З врахуванням сказаного стає зрозумілим, що сучасний педагог має оволодіти механізмом наукової організації своєї праці, умінням оптимізувати її. Термін «оптимізація» використовується у двох значеннях:

- як процес вибору найкращого, найсприятливішого варіанту розв'язання завдання з усіх можливих (у даному випадку йдеться про співвіднесення результативності та ресурсоемності);
- як науково обгрунтований вибір і здійснення найкращого для даних умов варіанту навчання з точки зору успішності рішення його завдань та раціональності витрат часу.

Таким чином, основним завданням оптимізації освітнього процесу можна вважати досягнення для даної ситуації оптимального рівня. Тобто, йдеться про можливість отримання *максимальних* результатів його функціонування за мінімальних витрат часу та зусиль дітей і педагога. Методологічним підґрунтям процесу оптимізації слугує *системний підхід*, згідно з яким прийняття рішення залежить від виділення головного компоненту системи з врахуванням закономірних зв'язків всередині неї. Важливо наголосити, що процес оптимізації освітнього процесу зазнав якісних змін під час переходу від традиційної, навчально-дисциплінарної до гуманітарної парадигми.

Реалізація особистісно орієнтованого, культурологічного, компетентнісного підходів в умовах гуманітарної парадигми відображають діалектичну єдність діяльності педагога і дитини, викладача та студента. В якості мети гуманітарна парадигма висуває ідею самоцінності особистості, спрямованість освіти на самореалізацію, оволодіння напрацьованою людством культурою, набуття компетентностей. З врахуванням суб'єкт-суб'єктних відносин педагога і дошкільників, викладачів і студентів, параметри, які оптимізуються в процесі навчання, є двосторонніми. Тобто, вони вимагають розгляду праці педагога в діалектичній єдності з працею дитини, праці викладача - з працею студента. Процес оптимізації освітнього процесу набуває якісно нових характеристик: оптимізацію процесу викладання і оптимізацію процесу учіння.

Базуючись на узагальненнях психологів та педагогів – Г.Балла, І.Беха, В.Лугового, можна виділити такі принципи оптимізації освітнього процесу:

- комплексне використання принципів і методів дидактики і виховання;
- ефективне управління освітнім процесом, який передбачає цілісне планування, організацію, регулювання, врахування і контроль;
- спрямованість дидактичних і виховних впливів, які базуються на різнобічному вивченні дитини (студента), використанні диференційованого підходу до її розвитку, виховання і навчання;
- об'єднання педагогічних зусиль освітнього закладу, сім'ї, соціуму щодо творчого використання ідей ефективного виховання особистості в колективі.

Вказані вище принципи актуальні в умовах реалізації компетентнісного підходу в освіті, який базується на цінностях особистісно орієнтованого підходу. Концептуальні підходи до нього розроблені О.Глузман, О. Локшиним, Л.Хоружою, О.Шишовою. В якості основних вимог зазначеними фахівцями висувається набір ключових компетентностей. Враховуючи обмежені можливості дитини роаннього віку йдеться про закладання основ комунікативної, соціально-моральної, інтелектуальної та інших компетентностей. Процес оптимізації значною мірою залежить від створення у закладі освіти педагогічних умов, сукупність яких забезпечує успішне розв'язання освітніх завдань, можливість ефективного планування змісту, форм, методів навчання, врахування вікових та індивідуальних особливостей вихованців. Процес оптимізації має

бути адекватним і адаптивним, відповідати конкретним внутрішнім та зовнішнім педагогічним умовам.

Педагогічні умови можна умовно розподілити на дві групи:

- *діяльність з підготовки педагога з метою оптимізації освітнього процесу* (аналіз і оцінка власних знань і діяльності; аналіз накопиченого педагогічного досвіду; рефлексія результатів оптимізації, вияв труднощів дітей, ефективність індивідуального підходу);
- *умови, що оптимізують процес освіти* (визначення педагогом оптимального типу заняття, врахування його тематики, місця у навчальному плані, новизни постанови питання; використання диференційованого підходу, врахування індивідуальних особливостей кожної дитини; створення доброзичливої атмосфери під час проведення заняття; співвідношення управління і самоуправління в процесі проведення заняття, за потреби, регулювання і коректування поведінки).

Критеріями визначення оптимальності слугують:

- досягнення дитиною рівня розвитку, вихованості і навченості, відповідних віку та можливостям дитини;
- дотримання педагогом та вихованцями часових норм.

Перший критерій відображає якість освіти, а другий співвідноситься не лише з дотриманням часових норм, витрачених на досягнення еталонного рівня якості, але й передбачає дотримання санітарно-гігієнічних норм, про які йшлося у попередньому підрозділі. Педагог має звертати увагу на працездатність дитини - співвідношення найвищої ефективності діяльності за максимального рівня напруги ресурсів та дій, збереження її здоров'я.

Педагогічна ергономіка враховує як людський чинник, так і чинник середовища. Ступінь ефективності освітнього процесу визначається точністю, надійністю й результативністю діяльності, а також психофізіологічними процесами її виконавця - безпечністю процесу, ступенем напруженості й втомленості, інтенсивністю емоційних реакцій педагога і дітей.

Критеріями оцінки ергономічного забезпечення освітнього процесу у ЗДО виступають:

- ергономічність місця, за яким працює малюк, його відповідність антропометричним, фізіологічним і психологічним особливостям дитини (її робоча поза, можливість розмістити необхідні матеріали та атрибути; можливість отримання акустичної та візуальної інформації; вільний простір для виконання групових та парних завдань);
- підтримка працездатності педагога і дитини раннього віку, збереження їхнього здоров'я; відповідне освітлення, відсутність шумів, які відволікають; наявність простору для ігор та використання сучасних методик викладання матеріалу;
- управління функціональним станом дитини (створення комфортних умов діяльності; пристосування робочого місця та умов організації

освітнього процесу до педагога та малюка; управління функціональним станом дитини – додання депресії, втоми, небажання діяти; створення умов для особистісного розвитку);

- неперервність освіти, виховання різних компетентностей.

На особливу увагу педагога заслуговує нейтралізація негативних сторін процесу інтенсифікації освітнього процесу через зниження ступеня втомленості дітей. Остання проявляється у появі труднощів, зниженні уваги й зосередженості на виконанні завдання, емоційному стані малюків (вередливості, капризуванні, бажанні кинути роботу незавершеною). З метою зниження втомленості можна використовувати різні форми активізації та зміну діяльності (фізкультхвилинка, парна або групова праця, ігрова діяльність).

Ступінь втомленості залежить від інтенсивності навантаження. Під час зростання інтенсивності навантаження втома настає раніше, погіршуються показники результативності освітнього процесу. Критеріями оптимальності при визначенні ефективності процесу освіти малюків виступають:

- реальні можливості кожної дитини (досягнення посилюючого їй рівня успішності);
- витрачений час, відведений на виконання конкретного результату;
- дотримання валеологічних та ергономічних вимог, які пред'являються до освітнього процесу дітей двох-трьох років.

Значення кожного показника ефективності змінюється, оскільки реальні можливості дітей раннього віку включають в себе як внутрішні, так і зовнішні чинники та обставини. В залежності від індивідуальних особливостей, значення показника часу суттєво коливається. Дотримання норм валеології та ергономіки також опосередковується показниками конкретного навантаження (його тривалістю, насиченістю, інтенсивністю), ресурсами та станом учасників освітнього процесу.

Оптимізація життєдіяльності дітей раннього віку потребує такого планування та організації, за якої досягаються максимально можливі результати за мінімальних витрат зусиль педагога та малюків. Ефективність освітнього процесу залежить від успішності оптимізації процесів розвитку, виховання і навчання. Успішність досягається дотриманням таких правил:

- комплексним плануванням освітніх завдань з врахуванням поставлених цілей та індивідуальних особливостей кожної дитини;
- аналізом змісту навчального матеріалу, його структуруванням, забезпеченням міжпредметних зв'язків;
- вибором оптимальних для даних умов методів, форм, засобів навчання;
- врахуванням параметрів втомлюваності, розрахунком інтенсивності навантаження та ергономічних норм;
- визначенням оптимального обсягу й посилюючості завдань для дітей раннього віку;



- застосуванням педагогічної рефлексії, самоаналізом процесу та результатів освітнього процесу, існуючих труднощів і проблем.

Таким чином, вміння оптимізувати освітній процес базується на здатності педагога використовувати системний підхід, оцінювати існуючі варіанти досягнення результату, обирати найкращий з можливих для конкретних умов. Розв'язанню проблеми підвищення ефективності процесу навчання може слугувати процес оптимізації, суть якого полягає у пошуку найдоцільнішого для розв'язання проблеми варіанту. Успішність напряду залежить від дотримання розкритих вище принципів, умов і правил процедури оптимізації.

Узагальнюючи сказане, виділимо такі переваги теорії оптимізації освітнього процесу, які обумовлюють досягнення успіху:

- використання системного підходу у тісному взаємозв'язку всіх складових його елементів;
- діяльність педагога з вибору ефективних методів, форм і засобів навчання;
- аналіз позитивних та негативних наслідків та результатів педагогічної діяльності;
- реалізація диференційованого підходу, врахування індивідуальної історії розвитку кожної дитини;
- формування основ різних компетентностей;
- орієнтація педагога не лише на процес навчання, а й на учіння самої дитини, оволодіння нею навичками елементарної самостійності та допитливості;
- регулярне оновлення змісту, принципів, цвілей та методів оптимізації освітнього процесу;
- нахлопичення педагогічного досвіду, самовдосконалення упродовж життя

Отже, оптимізація освітнього процесу – один з дієвих способів підвищення його ефективності, організації навчально - виховної роботи на більш високому науково-методичному рівні, підвищення якості діяльності дитини і педагога. Дотримання описаних вище принципів і критеріїв оптимальності сприятимуть науково обгрунтованому вибору змісту освіти дітей раннього віку, методів і форм роботи з ними, активізації педагогічної діяльності, індивідуалізації освітнього процесу.

### ***Контрольні запитання та завдання***

1. Які країни у світовому рейтингу систем освіти посіли перші п'ять місць?
2. Назвіть спільне / відмінне у підходах до освіти дітей перших років життя країн Європи, Сходу, США.
3. Схарактеризуйте основні тенденції у підходах до розвитку, виховання і навчання дітей раннього віку економічно розвинених країн.

4. Схожість / несхожість вітчизняних та зарубіжних підходів до освіти дітей раннього віку.
5. На що у першу чергу спрямована освіта дітей раннього віку в Україні?
6. Які особливості дітей другого-третього років життя враховуються в організації навально-виховного процесу у дошкільних закладах України?
7. Назвіть умови оптимізації процесу різнобічного розвитку дитини раннього віку.
8. Який вид діяльності є провідним в організації освіти дітей двох-трьох років?
9. Перерахуйте основні потреби, які задовольняє дитина раннього віку в освітньому процесі.
10. Назвіть чинники нервово-психічного перевантаження дво-трирічних дітей.
11. Що таке "педагогічна психогігієна", її основне призначення?
12. Які критерії засвідчують ефективність освітнього процесу?
13. Назвіть механізми формування психологічної безпеки дитини раннього віку.
14. Схарактеризуйте показники емоційного благополуччя дитини двох-трьох років.
15. Які соціально-психологічні загрози становлять небезпеку для самопочуття дитини раннього віку?
16. Перерахуйте методи, засоби, прийоми допомоги дорослого дитині двох-трьох років у стресовій ситуації.
17. Що означає «оптимізувати» освітній процес у ЗДО?
18. Назвіть принципи та критерії оптимізації освітнього процесу дітей раннього віку.
19. Схарактеризуйте чинники, які провокують втомлюваність дітей двох-трьох років у процесі навчання.
20. Як оптимізувати процес підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у ВЗО?

## ТЕМА 3. ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ РОБОТИ ПЕДАГОГА З ДІТЬМИ ДРУГОГО-ТРЕТЬОГО РОКІВ ЖИТТЯ

### 3.1. Життєдіяльність та вікові можливості дитини

Сучасний педагог має не лише враховувати у своїй роботі вікові можливості дитини раннього віку, але й брати до уваги зміни, спричинені реформуванням змісту, гуманізацією цілей і принципів дошкільної освіти, оновленням виховних та навчальних технологій. З огляду на те, що вік від року до трьох є періодом інтенсивного різнобічного розвитку дитини як особистості, на часі реалізація у педагогічній діяльності комплексного та диференційованого підходів, опікування не лише навчально-виховним процесом, але й сучасною організацією життєдіяльності зростаючої особистості в цілому, гуманізацією співбуття з нею.

Оперуючи поняттями "життєдіяльність", привертаємо увагу освітян до важливості упровадження у педагогічну практику принципу *системного підходу* до розвитку дитини раннього віку як особистості. Йдеться про комплексний підхід до усіх її життєвих дій; про єдність внутрішньої та зовнішньої форм її активності; про інтеграцію різних сторін її розвитку – фізичної, психологічної, соціально-моральної; про баланс уявлень про різні сфери життєдіяльності – природу, предметний та соціальний світ, власне "Я"; це поєднання різних видів діяльності – пізнавальної, предметно-практичної, ігрової, комунікативної, елементів навчальної та трудової.

Щоб вказане поняття використовувалися педагогами свідомо, конкретизуємо його суть.

***Життєдіяльність – інтегральна форма активності, спрямована на творення індивідуальної історії розвитку особистості.***

Життєдіяльність – це єдність внутрішніх та зовнішніх форм активності дитини раннього віку у конкретних умовах життя, сукупність видів її активності. Вона є інтегральною формою самоздійснення та розвитку усіх видів діяльності дитини, які слугують їй "будівельними блоками". У процесі життєдіяльності зростаюча особистість впливає на своє життя. Предметом її життєдіяльності виступає *особисте життя*, а мірилом – усе те, що виступає для дитини раннього віку об'єктивно значущим та має для неї суб'єктивний, особистісний смисл (потреби, бажання, мрії, мотиви, цінності).

Життєдіяльність дитини другого-третього років життя орієнтована на отримання результатів та здійснення себе (самовираження, самореалізацію, самоствердження). Від того, наскільки педагог сприяє створенню й розгортанню різноманітної та безпечної життєдіяльності, значною мірою залежить ефективність особистісного розвитку дитини раннього віку.

Організація життєдіяльності дитини раннього віку у дошкільному закладі у першу чергу базується на врахуванні її вікових можливостей. Педагог бере до уваги, що раннє дитинство – унікальний період, на який припадають два переходи (дві вікові кризи) від одних форм ставлення малюка до себе та світу до інших, якісно нових. Ніколи більше у житті так часто, з інтервалом у два роки, у дитини не змінюватиметься уявлення про світ, формуватимуться нові способи відносин з ним. Упродовж двох років з немовляти дитина перетворюється на активного перетворювача. Дитині двох-трьох років вже недостатньо одного лише почуття безпеки, їй потрібні умови для розвитку та гри. Гра є формою, в якій дитина раннього віку освоює світ та завдяки дорослому дізнається про власні можливості.

Ледь навчившись ходити, дитина намагається досягнути увесь широкий світ. Рівень психічного і соціального розвитку дитини, що перетнула однорічний кордон, дозволяє спостерігати народження унікального явища – *особистості*. Фундамент особистості у вигляді образу себе, елементарних форм самооцінки, деяких нормативних уявлень закладається саме на другому-третьому роках життя. Дають про себе знати генетично обумовлені властивості особистості, в поведінці проявляються особливості темпераменту – сила, врівноваженість, інтровертність / екстравертність.

На другому-третьому роках життя засвоюються найбільш важливі, фундаментальні відносини із світом, протилежні за своєю спрямованістю, – *довіра*, відкритість світу і *автономність*, захищеність від нього. Їх взаємодія – запорука душевного здоров'я дитини. Отже, повноцінний розвиток особистості передбачає збалансованість здатності малюка довіряти батькам та близьким людям, виявляти до них прихильність та доброзичливість і водночас не відчувати дискомфорту, перебуваючи певний час наодинці та виявляючи незалежність у ситуації зіткнення з труднощами, які він спроможний подолати.

Важливим здобутком раннього дитинства є виникнення здатності дитини *діяти за правилами, за зразком*. Адже саме на цій стадії свого розвитку в дитини формуються уявлення про норми, правила, критерії, на які слід орієнтуватися в житті. В період від року до трьох зростаюча особистість засвоює, що життя складається не лише з "хочу", але й з "потрібно", "не можна", які обмежують її бажання та свободу робити що заманеться. Саме у ході предметно-маніпулятивної діяльності дитина освоює соціальний бік життя, ознайомлюється з правилами, нормами, вимогами рідних близьких дорослих; визначає своє ставлення до них – позитивне, нейтральне, негативне; починає співвідносити зовнішню потребу із внутрішніми бажаннями, включати у своє життя дисципліну та довільність, використовувати допомогу дорослих для виконання завдань, які поки що їй не до снаги.

Поступово дитина раннього віку починає розуміти, що правило не лише обмежує її свободу, але й орієнтує на соціально схвалювані норми. В неї виникає бажання зробити щось "як треба" – доцільно, старанно, якісно. Так вона ознайомлюється з людською культурою як сферою певних способів виконання

різних дій. Уміння діяти за правилами, за зразком, окрім інструментального смислу, має і моральний. На цій основі з часом розвиватимуться почуття обов'язку, совісті, відповідальності, гідності.

Дитина починає усе більше потребувати розвивального простору, насиченого різними предметами світу. Вона виявляє інтерес до нового, незвичного, вдивляється у нього; стає все уважнішою, спостережливішою, краще, ніж раніше, диференціює бачене. Починає підмічати те, що не відразу впало у вічі. Певний час концентрує увагу на тому, що її зацікавило. Може думати не лише про те, що бачить перед очима, а про відсутні предмети, об'єкти, людей; пригадує їх назви.

У малюка добре розвинена рухова (заснована на повторних діях) та емоційна (він довго пам'ятає те, що його вразило, викликало приємні почуття, злякало) *пам'ять*. Він може пригадати те, що зацікавило. Запам'ятовує й відтворює досить довгі віршики й казки, водить пальчиком по сторінках книжки, в якій вони є. Довільність пам'яті – перший крок до розвитку в ранньому віці уяви. *Уява* інтенсивно розвивається у зв'язку із тим, що він починає впізнавати на картинках, фотографіях знайомі предмети, тварин, людей. Дитина може уявити знайомі персонажі казок, починає сама складати невеличкі віршики, оповідання, казочки. Вони, зрозуміло, поки що є комбінацією шматочків знайомих або улюблених літературних творів.

За своєю природою маленька дитина – істота соціальна. З перших років життя вона одержує задоволення від знаходження серед інших людей, налагодження контактів з важливими та приємними особами, спільної з ними діяльності. Якщо на першому році життя малюк спілкувався переважно з рідними та близькими людьми, то на другому й третьому роках коло спілкування суттєво розширюється – як за рахунок чужих дорослих, так і завдяки зростанню ролі взаємин з однолітками. Взаємодія з іншими людьми різної статі, віку, спорідненості, національності, соціального статусу дозволяє малюкові поглибити свої уявлення про світ та самого себе, порівняти свої можливості з можливостями інших, збагатитися приємними від спілкування враженнями.

За підтримки дорослих дитина оволодіває навичками спілкування, ведення перемовин, укладання угод, вмінням брати іншого до уваги, визнавати його сильні сторони, поступатися своїми інтересами заради спільної справи, дорожити приємними стосунками, товаришувати, самовиражатися у соціально прийнятний спосіб. Налагодження теплих стосунків з певним колом ровесників сприяє емоційній рівновазі, психологічному комфорту, задоволеності життям.

Соціальний та емоційний розвиток дитини другого-третього років життя тісно пов'язані між собою, включають в себе її здатність та бажання ефективно взаємодіяти з дорослими та приємними дітьми. Спочатку дитина налагоджує теплі та чуйні стосунки з дорослими, а вже потім набуває навичок елементарного самоконтролю. Ці навички зазвичай передують налагодженню стосунків з ровесниками та взаємодії у групі.

Період від року до трьох – період активного пізнання дитиною світу і самої себе. Прагнення пізнавати нове пронизує усі сфери життєдіяльності дитини раннього віку. Вона не лише роздивляється об'єкти природи, різноманітні предмети, людей, що оточують, але й прагне увійти з ними у *дієвий контакт* – наблизитися, доторкнутися, взаємодіяти, експериментувати. Її пізнання світу має творчий характер, всі об'єкти та предмети навколишнього світу одушевляються, створюючи особливий образ світовідчуття, де фантазія і реальність подекуди не мають між собою меж.

Характеризуючи пізнавальний розвиток малюка другого-третього років життя, варто вказати на такі особливості цього процесу, як *тісна взаємодія фізичного і психічного* (будь-які відхилення у фізичному розвитку можуть призвести до психічних порушень); *індивідуальні темпи розвитку* (в цей період різні системи організму і психіки розвиваються у різному темпі); *висока вразливість малюка* (він надзвичайно емоційний, настрої змінюється швидко, часто з незрозумілих причин); *сприйнятливність до навчання* (у цьому віці дитина легко запам'ятовує, пригадує, впізнає знайоме, цікавиться новим).

Відкриваючи для себе природний, предметний світ та світ людей, малюк одночасно відкриває і самого себе – свої можливості, здібності, бажання, вміння. Прямоходіння сприяє зростанню автономності дитини, звільняє її руки для дій з предметами. Вона *активно діє*, ні хвилини не залишається у спокої, багато рухається, успіх в діях спонукає до подальшої активності. Порівняно з першим роком суттєво розширився простір інтересів дитини: вона багато бігає, хапає все, що потрапляє під руку, відчуває захоплення від своєї спроможності досліджувати раніше невідоме самостійно. Інтенсивно розвивається *чутливість*, з'являється *м'язове почуття*. Вдосконалюються *рухові навички* – дитина легко нахиляється, впевнено штовхає ногою м'яч, балансує на одній нозі, піднімається по сходах, їздить на триколісному велосипеді, креслить на папері, перегортає сторінки книжки, добре тримає олівець.

Малюк двох-трьох років диференціює колір, звуки, форму, розмір предметів, власні рухи. Він досить точно оцінює місцезнаходження предметів, швидко освоює найближчий *простір*. У відомих речах починає помічати нові сторони. В ситуаціях зіткнення з труднощами намагається домогтися бажаного, досягти успіху. Розвиваються елементарні форми *наочно-дійового мислення*, все частіше дитина проявляє ініціативу у грі, спілкуванні, малюванні, конструюванні. Розвивається *самосвідомість*, з'являється славнозвісне "Я сам!", малюк усвідомлює свої зрослі бажання і можливості.

У ранньому віці малюкові легше сприймати те, що привернуло його увагу, ніж те, на що звертають увагу дорослі. На третьому році життя він розрізняє предмети та об'єкти за кольором (листя, трава, огірок – зеленого, помідор, полуниця – червоного кольору; жук – чорний, сніг – білий, котик – сірий). Вслухається у різні звуки – спів птахів, гавкання собаки, шелест листя, подув вітру, скрип дверцят. Може впізнати і назвати шість-дев'ять кольорів. Розрізняє предмети на дотик (тверді, м'які, гладенькі, пухнасті, колючі); за їх формою (кубик,

цеглинка, кулька), за розміром (маленький, великий). Нанизує за розміром 5–7 кілець пірамідки, складає розбірні іграшки з 5–6 частин (кубики, мотрійка, яйце). Розрізняє поняття, якими позначають стан об'єктів (сухий, мокрий, липкий, сипучий; холодна, тепла вода); смакові якості (солодке, солоне, кисле, гірке), запахи (приємні, неприємні). Проявляє інтерес до дій дорослих, нових предметів, рослин, тварин, людей, явищ природи. Розпізнає людей за зростом, кольором волосся і очей, зачіскою, формою носа, за тембром голосу, статевими ознаками, одягом, запахом. Диференціює різне ставлення до себе оточення (доброту, сердечність, щирість, байдужість, несправедливість, недобррозичливість) та тональність звернень (спокійна, лагідна, доброзичлива, сердита). Розпізнає на фотографіях себе та рідних людей, запитує про них. Виявляє все більший інтерес до своєї вулиці, сусідів; запитує про різні країни та людей, що там проживають. Охоче ознайомлюється з професіями людей (лікар, продавець, водій, музикант, вихователь тощо).

Дитині раннього віку притаманне *наочно-дієве мислення*. Її активні дії з предметами – їх комбінування, зіставлення, прикладання, вставляння сприяють її розвитку. У своїх діях малюк навчається аналізувати, тобто роз'єднувати предмети на складові частини, а потім розглядати і зіставляти їх. І робить він це у зовнішньопредметному плані – ламає предмети, іграшки, матеріали.

Мислення дитини *егоцентричне* – її увага прикута до однієї з сторін побаченого предмета, об'єкта, людини. Вона ще не може враховувати *одночасно* декілька їх особливостей. Характерною ознакою мислення малюка третього року життя є його *необерненість*: він не може повернутися думкою до початкового моменту своїх міркувань. Водночас він володіє чималою кількістю корисних для життя знань.

Дорослий виступає для нього носієм зразка, норми, інструкції, підтримки, схвалення. За умови встановлення батьками та педагогами чітких і розумних обмежень, заохочення самостійності та вияву любові до дитини в неї розвивається позитивне самовідчуття. Часті докори, зауваження, невдоволення дорослих продукують появу у неї почуття сорому за свої вчинки, сумніви у своїх здібностях. Висловлювання довіри та схвалення рідних і близьких дорослих заохочують активність дитини, сприяють формуванню позитивної самооцінки, почуття внутрішньої впевненості. Дитина довіряє світу і собі самій.

Інтенсивно розвивається мовлення. Завдяки мовленнєвим способам управління своєю поведінкою дитина виражає свої переживання, відстоює своє право на самостійність, будує відносини з дорослими, а на третьому році – і з однолітками. Дитина вголос проговорює свої дії, озвучує бажання, вербалізує невдоволення, формулює наміри, запитує про невідоме, розмовляє про важливе. З'являються перші форми словотворчості – гри звуками та словами.

На кінець раннього віку активно розвивається *символічна функція свідомості*. З'являється гра з уявними об'єктами. Дитина починає все частіше використовувати символічні дії, створює олівцем перші зображення на папері.

Розвиток символічної функції свідомості призводить до ускладнення внутрішнього суб'єктивного унікального світу зростаючої особистості.

На третьому році життя дитина може *передбачати результати своїх дій*, що засвідчує можливість просторово-часового передбачення подій та ймовірних реакцій дорослих на свою поведінку. Завдяки цій здатності дитина починає керувати ситуацією, апробувати свій вплив на людське, предметне та природне довкілля. Вона починає використовувати можливості антиципації, щоб домогтися бажаного.

Активно розвивається *самосвідомість*. Дитина виявляє інтерес до свого зображення у дзеркалі, розглядає себе у різному вбранні. Зовнішній вигляд стає для неї одним з чинників, які впливають на прийняття або неприйняття її до кола однолітків. Усе більш помітною стає стурбованість своєю ефективністю, спроможністю отримати максимальний результат, виграти, перемогти. Становлення самосвідомості, символічної функції свідомості, здатності передбачати результати власних дій виводять розвиток особистості дитини раннього віку на новий, вищий рівень, який дозволяє у процесі життєдіяльності виявляти власну активність і домагатися поставлених перед собою цілей.

Вкрай важливо, щоб у життєдіяльності дитини раннього віку рівномірно поєднувалися усі основні види діяльності. Зрозуміло, предметна виступає на етапі дошкільного дитинства провідною, проте всередині неї поступово виникають і набирають сили паростки ігрової, трудової, навчальної. Від педагога великою мірою залежить, наскільки своєчасно та інтенсивно ці види діяльності заявлять про себе. Природно, що на початковому етапі вони злиті з предметно-маніпулятивною діяльністю, проте поступово за підтримки і допомоги педагога виокремлюються від неї і набувають для маленької дитини усе більшого значення.

На третьому році життя дитина охоче грає предметами, іграшками, природним матеріалом; виявляє інтерес до пізнання нового і може короткий час посидіти за столом, слухаючи і виконуючи вказівки дорослого; малюк із задоволенням допомагає дорослим по господарству, поливає та бризкає квіти, годують тварин, самостійно себе обслуговує – їсть, вдягається / роздягається, виконує елементарні гігієнічні процедури; усе більшої ваги для нього набувають матеріали та знаряддя для художньої діяльності. Так поступово виникає ієрархія дитячих діяльностей, які стають більш визначеними, специфічними, посідають у житті дитини раннього віку усе більше місця.

Для дитини вкрай важливо, щоб життєдіяльність була активною, цікавою, різноманітною, безпечною, задовольняла обидві важливі потреби: з одного боку, можливість спілкуватися з батьками, родичами, вихователями, приємними однолітками, з іншого – можливість побути упродовж певного часу наодинці, відпочити, розпоряджатися собою на власний розсуд. Знаходячись наодинці, дитина раннього віку вчиться прислухатися до себе, освоювати отримані раніше враження, пригадувати, мріяти, займатися улюбленими справами.

Говорячи про розвиток дитини у процесі її життєдіяльності, ми акцентуємо увагу важливості усіх аспектів життя дитини раннього віку – починаючи з



приходу до дошкільного закладу і закінчуючи поверненням додому. Ранкові розмови з малюком, довірливі бесіди з проблемних питань, надання можливості побути певний час наодинці, допомога у налагодженні стосунків з приємними однолітками, спільні ігри – усе це має бути предметом турботи педагога.

Життєдіяльність, організована з урахуванням особливостей розвитку в дитини фізичних, душевних, соціально-моральних, інтелектуальних, дієвих якостей, гарантує повноцінний розвиток її особистості, реалізацію дитиною раннього віку своїх природних нахилів і набутих знань та умінь. Затишне, безпечне, різноманітне середовище, атмосфера турботи та прихильності дорослих забезпечують дитині другого-третього років життя відчуття комфорту, сприяють появі з часом вкрай важливого відчуття – *злагоди з довкіллям та згоди з собою*.

### **3.2. Освітні напрями – вектори організації навчально-виховного процесу дошкільного закладу**

*Освітні напрями* – це свого роду магістральні лінії, *вектори*, за якими відбуваються якісні й кількісні зміни у становленні дитячого організму, свідомості, поведінки, особистості. Незважаючи на те, що кожний напрям описується окремо, усі вони тісно взаємопов'язані, адже дитина розвивається цілісно. Всі напрями розвитку важливі, жодний не є важливішим за інший. Збалансованість розвитку за всіма напрямками одночасно уможливило повноцінне буття малюка, засвідчує його вміння орієнтуватися у довкіллі, пристосовуватися до його умов, конструктивно впливати на нього, реалізовувати свій потенціал, вправлятися у самостійності, захищатися від руйнівних впливів зовнішнього середовища, підтримувати себе, коли дорослого немає поруч. Водночас на кожному віковому етапі розвитку той чи інший напрям є *центральним*, що визначає специфіку та пріоритетність певних освітніх завдань.

До основних освітніх напрямів Базовим компонентом дошкільної освіти України як нормативним документом віднесено такі:

1. Особистість дитини.
2. Дитина в соціумі.
3. Дитина у природному довкіллі.
4. Дитина у світі культури.
5. Діяльність дитини.
6. Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі.
7. Мовлення дитини.

Позитивні й стабільні показники розвитку дитини раннього віку по кожному освітньому напрямку засвідчують її **компетентність у конкретній сфері життєдіяльності**; гармонійне поєднання позитивних і стабільних показників по усіх вказаних сферах життєдіяльності – фізичному розвитку і особистісному зростанні, соціальному, екологічному, предметно-практичному, пізнавальному, художньому та мовленнєвому розвитку – забезпечує доступну віку міру **життєвої компетентності**. Компетентнісний підхід реалізовано у програмі розвитку дитини дошкільного віку *"Я у Світі"*.

Схарактеризуємо вікові можливості та особливості розвитку дитини раннього віку по кожній з означених вище освітній лінії, які мають визначати зміст і напрями педагогічної діяльності вихователя дошкільного закладу.

## **ОСВІТНІЙ НАПРЯМ "ОСОБИСТІТЬ ДИТИНИ"**

Вона містить два блоки – "Фізичний розвиток" і "Розвиток особистості". Фізичний розвиток слугує фундаментом, на якому базується розвиток особистості у ранньому дитинстві. Він впливає на перебіг, динаміку та особливості особистісного зростання особистості на даному віковому етапі, проте не входить структурною складовою до цього процесу.

### **"ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК"**

Змістовий блок акцентує увагу на таких аспектах, як *здоров'я, рухова активність, гігієнічні навички, безпека організму та рухової активності, статеве свідомість та поведінка*.

**Здоров'я.** Стану фізичного здоров'я малюка як правило, батьки та педагоги приділяються достатньо уваги. Для дорослих важливо, щоб дитина не хворіла, переносила дитячі хвороби легко, орієнтувалася в елементарних показниках здоров'я і нездоров'я, могла повідомити дорослим про свій поганий стан або одержану травму. "Здоров'я" – інтегральне поняття і передбачає єдність фізичної, душевної та соціально-моральної складових здоров'я.

**Розвиток рухів.** Впродовж другого-третього років життя тіло дитини швидко змінюється, вона зростає, збільшується її вага. Відбуваються серйозні перетворення у пропорціях тіла, розвитку великих і малих м'язів. Набуття моторних навичок відбувається *"від голови до п'ят"*: дитя спочатку оволодіває умінням контролювати м'язи шиї, а потім – рухами рук, вдосконалюється його ходьба. Фізичні навички розвиваються *"з центра тіла назовні"*: спочатку малюк навчається утримувати рівновагу і контролювати власний центр тяжіння, лише потім починає користуватися руками для кидання чи ловлі предметів.

**Гігієнічні навички.** Створення сприятливих умов, організація спеціальних заходів для збереження та зміцнення здоров'я малюка сприяє його усвідомленню важливості особистої гігієни. Дитина раннього віку здатна оволодіти уміннями дотримуватися основних правил догляду за тілом, волоссям, ротовою порожниною; демонструвати елементарні гігієнічні навички – без нагадування дорослих мити брудні руки, користуватися носовичком, виявляти елементарну культуру харчової поведінки та елементарні навички здорової праці (доступну віку міру).

**Безпека організму та рухової активності.** Безпека є одним з найважливіших аспектів фізичного розвитку дитини раннього віку. Вона ще володіє достатнім руховим досвідом, в неї лише починає формуватися відчуття межі між безпечним і небезпечним. Тому часто травмується, потрапляє у незручні ситуації. З допомогою дорослого дитина двох-трьох років починає помалу

контролювати себе, вголос проговорювати настанови дорослих: "Не поспішай!", "Можна вдаритися" тощо. Час від часу вона сама вказує на знайомі їй небезпеки, уповільнює біг, обходить стороною ризиковані місця, запитує про незнайоме. Потреба у дорослому, його поясненнях, допомозі, захисті ще велика, тому дитина переважну частину часу намагається проводити недалеко від батьків та вихователів, на відстані очей.

**Статева свідомість та поведінка.** Становлення самосвідомості починається з усвідомлення дитиною раннього віку своєї статевої належності, відкриття нею існування схожості та відмінностей хлопчиків / дівчаток, чоловіків / жінок – їхньої зовнішності, уподобань, особливостей поведінки та діяльності; з освоєння малюком елементарних форм статевої поведінки.

## "РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ"

Змістовий блок присвячено характеристиці таких складників даного процесу, як *уявлення про себе та самоствавлення, емоційний досвід, спрямованість* (потреби, мотиви, інтереси, цінності), *довільна поведінка, безпека життєдіяльності*.

На другому-третьому роках життя зростає активність дитини, вона набуває більшої визначеності, цілеспрямованості, вибірковості, стабільності. Формується здатність розрізняти зовнішнє і внутрішнє. З'являються перші спроби зробити щось по-своєму, все частіше виникає бажання освоїти незнайоме, проявити незалежність від дорослого, діяти самостійно. Виникають перші прояви негативізму. Непокори, наполягання на своєму. Так дитина раннього віку апробує свої можливості, визначає міру припустимої поведінки та свій вплив на довкілля.

**Уявлення про себе та самоствавлення.** Завдяки оцінкам авторитетних дорослих та власному досвіду успішних та неуспішних дій дитина раннього віку оволодіває елементарним уявленням про себе – свою зовнішність, уміння, якості, здібності. Вона починає орієнтуватися у своїх бажаннях, думках, намірах, цінувати свої досягнення та власні якості. Хоча уявлення про себе та самоствавлення лише починають формуватися на другому-третьому роках життя, проте вони відіграють неабияку роль у налагодженні взаємодії малюка з навколишнім світом. Дитина раннього віку починає усвідомлювати свою значущість для батьків, родичів, вихователів, знайомих; цінувати себе як добру, приємну людину, виявляти по відношенню до себе елементарну форму самоповаги та гідності – не погоджується з образами, несправедливими оцінками, неувагою, нерозумінням. Усе це слугує підґрунтям для поступового розвитку життєдайної самооцінки та ціннісного самоствавлення.

**Емоційний досвід.** Емоційне життя дитини раннього віку – це сукупність емоційних станів, які переживаються нею. Емоційний досвід передбачає наявність елементарних уявлень про людські емоції та почуття, уміння їх виявляти та у разі потреби стримувати, навички соціально прийнятних форм емоційної поведінки. Дитина другого-третього років життя вже здатна класифікувати об'єкт, події, людські якості та вчинки як "приємні" чи "неприємні". Вона

розпізнає свій настрій та настрої рідних і близьких людей – радісний, засмучений, невдоволений; орієнтується у міміці, виразних рухах, інтонації голосу та пов'язує їх з імовірними подіями, що їх спричинили. У різноманітних переживаннях виявляється ставлення дитини другого-третього років життя до людей, що оточують, ситуацій, дій. В її емоціях та почуттях відображається вибірковий характер її свідомості. Найчастіше переживання викликаються об'єктами, найбільш значущими, цінними для дитини раннього віку. Отже, емоції і почуття спонукають та регулюють її діяльність. У ранньому віці усі дії, вчинки, вибори емоційно забарвлені та обумовлені. Емоції сприяють розумінню дитиною того, як слід поводитися у тій чи іншій ситуації. Отже, вони відіграють важливу роль в організації та закріпленні поведінки.

**Спрямованість** проявляється у прагненні дитини раннього віку самореалізуватися, втілити у життя свої задуми; у цілеспрямованості, організованості, зосередженості. Втілюється у ціннісних орієнтаціях, бажаннях, інтересах, прагненнях, прихильності, суб'єктивних ставленнях. Спрямованість є більш-менш стійкою спонукою, яка мотивує поведінку і діяльність, визначає вибори, підпорядковує активність задоволенню провідних потреб. Вона проявляється у наданні дитиною переваг певним сферам життя, видам діяльності, людям – усьому, що є для неї цінним, об'єктивно значущим і має для неї особистісний смисл.

**Безпека життєдіяльності** передбачає сформованість у дитини раннього віку уміння відчувати межу між безпекою та небезпекою; знання елементарних правил поведіння у незнайомому місці, поміж чужих людей, на водоймі, у лісі, біля вогнища; здатності розповідати про небезпеки та погане самопочуття, кликати на допомогу дорослого. Варто батькам та вихователям дошкільного закладу забезпечити доступність різних матеріалів у приміщенні та на вулиці; використовувати різноманітні вправи та заняття з метою вправлення дитини в умінні диференціювати безпечно / небезпечно, знаходити правильне вирішення проблеми; застосовувати вербальні, візуальні та фізичні сигнали з метою сприяння усвідомленню своїх дій та їх наслідків. Корисною є демонстрація прикладів для наслідування з життя ровесників, які можуть продемонструвати безпечні дії та допомогти з матеріалами. Батькам та педагогам належить уникати надмірної вимогливості, жорсткого або байдужого ставлення до дитини, використання незрозумілих і нечітких інструкцій, алегоричних слів під час ознайомлення з правилами безпечної поведінки та їх використанням на практиці.

## ОСВІТНІЙ НАПРЯМ "ДИТИНА В СОЦІУМІ"

Він орієнтує педагогів на формування в дитини раннього віку "соціальної компетентності", яка засвідчується комплексом знань, умінь та базових якостей за такими змістовими блоками, як *сім'я (родина), інші люди, дитяче товариство, об'єднання людей*. Упродовж другого-третього років життя активно розвивається спілкування дитини як з рідними, знайомими, сторонніми дорослими, так і з однолітками. Вона розуміє свою причетність до світу людей, спіль-

ність з ним, розрізняє людей за спорідненістю, віком, статевою належністю, симпатією / антипатією, деякими соціальними ролями.

**Сім'я, родина.** Дитина раннього віку виокремлює матір і батька, а також сестер, братів, бабусю, дідуся з людського оточення; усвідомлює своє прихильне ставлення до них, свою значущість для кожного, турботливе ставлення до неї членів родини. Вона розрізняє речі за їх належністю тому чи іншому члену родини, виконує прохання люблячих дорослих, в міру своїх можливостей допомагає їм по господарству. Набуваючи усе більшої самостійності, дитина відмовляється від надмірної опіки, демонструє батькам свої зрослі можливості. Усе сильніше помітні пріоритети у виборі когось з рідних дорослих для гри, пестощів, готуванні їжі, читання книжок тощо. Для неї усе більше важать схвалення, прояви ніжності, заборони, невдоволення батьків. Поступово з допомогою дорослих дитина оволодіває елементами нормативної поведінки. Вона орієнтується на дорослого як зразок для наслідування, на партнера, помічника, авторитетного експерта.

**Інші люди.** У ранньому віці малюк починає усвідомлювати, що, окрім рідних та близьких, поряд і на відстані від нього існує багато інших людей – дітей, юнаків і дівчат, дорослих чоловіків і жінок, людей похилого віку. Дитина чітко диференціює "своїх" і "чужих", по-різному до них ставиться. Вона починає усвідомлювати, що люди різного віку займаються різною діяльністю: діти граються, учні і студенти навчаються, дорослі працюють, люди похилого віку виходять на пенсію. Дитина другого-третього років життя починає зосереджувати увагу на праці дорослих – водіїв транспорту, продавців, лікарів, будівельників. Поступово вона оволодіває правилами поведінки з рідними та чужими людьми.

**Дитяче товариство.** У ранньому віці, особливо на третьому році життя, усе більшого значення для дитини набувають однолітки. Вона з цікавістю спостерігає за ними на прогулянці, час від часу ініціює бажання грати разом, поділитися, пожаліти. Із вступом до дошкільного закладу в малюка виникають перші симпатії, він починає надавати перевагу грі з певними однолітками переважно своєї ж статі. Дитина починає порівнювати себе з іншими однолітками, наслідувати їх, виникають елементарні форми товаришування, прояву турботи, ігор поруч, а потім і разом.

**Об'єднання людей.** Дитина двох-трьох років має певне уявлення про існування різних груп людей, об'єднаних спільними інтересами. Завдяки дорослому вона починає розуміти, що сім'я, дошкільний заклад, школа є об'єднанням людей заради виконання певних обов'язків та дотримання прав її членів. Кожне об'єднання активно діє, виявляючи турботу про людей. Дитина раннього віку починає запитувати, чому певні люди живуть разом, спільно діють, товаришують. Поступово розширюються уявлення дитини про найближче, віддалене та далеке людське довкілля. Завдяки мандрям, телебаченню, книжкам дитина відкриває для себе існування різних країн, народів, культур.

## ОСВІТНІЙ НАПРЯМ "ДИТИНА В ПРИРОДНОМУ ДОВКІЛЛІ"

Привертає увагу педагогів до таких змістових блоків, як *рослинний світ, тваринний світ, явища природи, природні об'єкти, життєдіяльність людей, Всесвіт*. Вимоги орієнтовані на екологічний розвиток дитини раннього віку, її ознайомлення з об'єктами природи, їх властивостями та особливостями функціонування у певних умовах. Результатом цього процесу виступають екологічні уявлення дітей двох-трьох років як основа правильного ставлення зростаючої особистості до усього живого, взаємодії з ним, формування природодоцільної поведінки.

**Рослинний світ.** Різнокольорові та різноманітні за формою і запахом квіти, кущі, дерева привертають увагу дитини: вона наближається до них, обережно торкається, милується. Наслідуючи дорослого, вона охоче поливає їх, бризкає листя, виконує нескладні доручення. Вона запам'ятовує назви деяких рослин свого регіону, диференціює за основними ознаками, запитує про них батьків та вихователя. Дворічна розрізняє основні овочі та фрукти, розуміє, що одні з них ростуть на деревах або кущах, інші – під землею. Надає перевагу певним рослинам, спокійно поводить у саду, лісі, на лузі; намагається стримати своє бажання зірвати рослину, що сподобалася.

**Тваринний світ.** Цікавиться тваринами найближчого оточення – собакою, кішкою, птахами, рибками в акваріумі; спостерігає за ними, разом з дорослим їх годує. Помічає виразні рухи свійських та диких тварин, запитує про особливості їхнього життя, поведінку за різних умов. Орієнтується в характерних ознаках, будові тіла, особливостях поведінки свійських тварин. Здатна поводитися поряд з тваринами спокійно, не дратувати їх, не заважати їм їсти. Має уявлення про ймовірні наслідки неправильної поведінки з тваринами. Знаходить спільне / відмінне у різних представників одного виду, називає їх. Розрізняє дорослих тварин та дитинчат, впізнає їх в реальному житті на ілюстраціях. Обережно поводить з тими, з ким пов'язані неприємні враження.

**Явища природи.** Охоче спостерігає за різними станами та явищами природи, ставить про них запитання. Разом з дорослим прислухається до звуків вітру, дощу, грому. Радіє сонечку та теплу, насолоджується виглядом веселки та відчуттів від першого пухнастого снігу і теплої дощу, любить ходити по калюжах. Дитина розрізняє пори року, знає їх назви та окремі ознаки. Вона помічає зміни у природі у різні пори року. З допомогою дорослого та самотійно помічає в природі нове, незвичне, незнайоме; запитує про нього в дорослого.

**Природні об'єкти.** Виявляє інтерес до води, ґрунту, піску, глини, камінців; залюбки ними грається, експериментує. Знає, що воду можна пити, поливати нею рослини, заморозити в холодильнику, перетворивши на лід. Самостійно обстежує знайомі, з допомогою батьків – незнайомі об'єкти; охоче придивляється до них, обмацує, погладжує, нюхає, куштує на смак. Разом з батьками використовує їх у будівництві різних споруд під час відпочинку біля водойми.

**Життєдіяльність людей.** Завдяки спостереженням та розповідям дорослих дитина усвідомлює, що люди живуть і працюють, використовуючи рослини,

тварин, різні природні об'єкти та поповнюючи природний ресурс. Вони розводять птахів та домашніх тварин, які годують людину, висаджують сади, городи та ліси; використовують під час будівництва житла воду, пісок, глину, деревину. З допомогою дорослих дитина починає встановлювати елементарні причинно-наслідкові зв'язки між діяльністю людей та станом природи, розуміти позитивний та негативний вплив людської діяльності на довкілля.

**Всесвіт.** Завдяки показам та роз'ясненням рідних та близьких дорослих дитина раннього віку починає помічати, що колір та вигляд неба змінюється залежно від погоди, пори року, часу доби. Вона роздивляється зоряне небо, Місяць, запитує про них батьків та педагогів.

## ОСВІТНІЙ НАПРЯМ "ДИТИНА У СВІТІ КУЛЬТУРИ"

Змістовими блоками виступають "*Предметний світ*" та "*Світ мистецтва*". Освітня робота в означеному напрямі спрямована на долучення зростаючої особистості до виробленої людством культури – вітчизняної та світової, до системи цінностей.

### "ПРЕДМЕТНИЙ СВІТ"

Змістовий блок налаштовує педагога на важливість привернення уваги дітей раннього віку до *предметів побуту та вжитку, предметного світу за межами житла та до предметно-практичної діяльності.*

**Предмети побуту та вжитку.** Дитина раннього віку добре орієнтується в основних предметах свого житла та приміщення своєї групової кімнати. Знає призначення посуду, одягу, меблів, деяких гігієнічних засобів, холодильника, пральної машини, кухонної плити, найпростішого приладдя та інструментів. Використовує їх самостійно чи з допомогою дорослих за призначенням, виражає своє ставлення до них. Цікавиться незнайомими предметами, експериментує з ними, цікавиться їх властивостями. Досліджує предмети і речі в кухні, ванній кімнаті, передпокої, груповій кімнаті; запитує про них у дорослого, після показу способу дії з ними пробує використати самостійно. Оперує поняттями "моє – чуже", порівнює предмети побуту і вжитку знайомого приміщення із незнайомим, де перебуває уперше. За вказівкою дорослого розставляє на столі посуд, кладе на місце свої речі, одяг, іграшки; розрізняє свої і чужі, порівнює їх між собою, робить елементарні висновки.

**Предметний світ за межами житла.** Під час прогулянки з дорослим дитина спостерігає за транспортом, ходом будівництва, роботою двірника, продавця; сміттєзбиральної, пожежної, машини швидкої допомоги. Використовує найпростіше знаряддя – лопатку, совок, граблі для гри з піском. Досліджує припарковані автомобілі, ігрові атракціони, обладнання спортивного майданчика, лавки; може розповісти про них батькам або вихователям, запитати в них про невідоме. Дитина диференціює легкові автомобілі та вантажівки, впізнає гараж автомобіля свого батька. Спостерігаючи за небом, розпитує про літаки;

біля моря або річки – про пароплави, човни. Вона оволодіває елементарними правилами безпечної поведінки у незнайомому предметному середовищі, переходячи вулицю, тримає дорослого за руку.

**Предметно-практична діяльність.** Моторні навички розвиваються спочатку у великих частинах тіла, і лише згодом дитина застосовує ту чи іншу частину тіла окремо: тримає предмет в кулачку, між пальцями та долонями, згодом опановує уміння тримати їх між великим та вказівним пальцями. Вона розрізняє основні кольори, форму, розмір, фактуру предметів; зіставляє ціле і частини, діє впевненіше із знайомими предметами, іграшками, матеріалом, знаряддями. Збирає пірамідку з кілець, будує з кубиків нескладні споруди, вкладає у коробку невеликі предмети, накриває її кришкою. Використовує у предметній діяльності різноманітний природний матеріал – плоди, насіння, камінці, мушлі. Вона починає визначати цілі своєї діяльності, планувати свої дії, прагнути досягти певного результату, радіє успіху, очікує від дорослого схвалення. Формуються елементарні уявлення про діяльність рідних та близьких людей, про деякі види професій.

## "СВІТ МИСТЕЦТВА"

Змістовий блок визначає оптимальні для віку показники компетентності дитини раннього віку в *образотворчому, музичному, театральному та літературному* мистецтвах. Світ краси дитина відкриває через органи своїх почуттів. Провідними інструментами сприймання стають очі та пальці рук, дитина досліджує тісто, глину, фарби, папір, клаптики тканини та хутра. Розвивається дозображувальна діяльність – цікавість до різноманітних матеріалів, нанесення плям та штрихів. Дитина імпровізує, вона схильна об'єднувати різні види мистецтва.

**Образотворче мистецтво.** Вдосконалення координації рухів очей та пальців рук уможлиблює обстеження дитиною можливостей зображувальних матеріалів. Вона оволодіває елементарними "технічними прийомами" – помічає, що аркуш паперу має межі, спостерігає за діями дорослого, починає контролювати свої дії на папері, креслить вертикальні та горизонтальні лінії, зображує округлі та видовжені форми. Малює як самостійно, так і наслідує дорослого; використовує олівці, глину, крейду, фломастери, кольоровий папір. З'являються перші уподобання щодо матеріалів, кольорів, зображень; закладаються основи індивідуального стилю діяльності, виникає особисте ставлення до творів мистецтва та власних результатів образотворчої діяльності.

**Музика.** Дитина зацікавлено реагує на різноманітні звуки довкілля – звуків природи, транспорту, побутових шумів, звуків людських голосів. Вона починає їх диференціювати за походженням, характером, силою звучання. Стають усе помітнішими індивідуальні відмінності слухової чутливості. Усе більший інтерес викликають звуки музики, які дитина розрізняє за тембром, наслідує їх. Вона впізнає звучання знайомих музичних іграшок, дитячих музичних інструментів. Виявляє інтерес, прислухається до звучання незнайомих музичних



інструментів. Музично-ритмічні рухи та ігри приносять радість: дитина рухається під музику, взаємодіє з дорослими та однолітками, відтворює образні рухи. Вона проявляє елементарні форми імпровізації.

**Театральне мистецтво.** Дитина упродовж певного часу з інтересом сприймає театральне дійство, впізнає знайомих персонажів, емоційно реагує на їхні дії. Вона виконує елементарні дії, відповідні тексту твору, на прохання дорослого імітує рухи персонажів, використовує іграшки, театральні атрибути. З допомогою дорослого інсценує тексти коротеньких віршів, колискових, знайомих казок. Виражає словами, мімікою, жестами, рухами свої почуття; починає фантазувати; вправно відтворює звуки знайомих персонажів.

**Художня література.** Дитина раннього віку виявляє неабиякий інтерес до дитячих книжок: уважно слухає художній текст, емоційно реагує на нього, охоче роздивляється кольорові ілюстрації, впізнає знайомих персонажів. Вона впізнає за обкладинкою знайомі книжки, надає перевагу певним з них, відтворює коротенькі віршовані твори та казочки, імітує звуки та дії героїв улюблених творів. Час від часу за власним бажанням розглядає книжки-розкладанки, просить дорослого їх прочитати, підказує йому текст, просить його повторити.

## ОСВІТНІЙ НАПРЯМ "ДІЯЛЬНІСТЬ ДИТИНИ"

Ним передбачено необхідність зосередженості уваги педагога, у першу чергу, на *предметно-практичній* діяльності як провідній у ранньому дитинстві, *ігровій*, яка зароджується на третьому році життя і відіграє чималу роль у становленні особистості, також на елементах *праці*.

**Предметно-практична діяльність.** Дитина раннього віку вельми вправно виконує предметні дії з іграшками, знаряддям, природним матеріалом, речами, олівцями. Надає перевагу улюбленим. Використовує з певною метою за призначенням предмети побуту, посуд, гігієнічні засоби. Заміщає одні предмети іншими (цеглинка – мило, паличка – градусник тощо). Копіює дії дорослих, намагається допомагати по господарству. Радіє практичним результатам своєї праці, очікує на визнання їх досягнень значущими людьми.

**Ігрова діяльність.** На третьому році життя дитина все частіше вдається до ігрових дій – сіє крізь сито пісок, накладає вологий пісок у формочки, робить з нього нескладні споруди, ліпить з глини, переливає воду з одного посуду в інший. Будує башточку з 5–7 кубиків, будиночок, крісло, диван, викладає для ляльки (ведмедика) доріжку, стіл, стілець, ліжко, використовуючи декілька кубиків різної форми. Дівчатка охоче гойдають у колисці ляльку, годують її з іграшкового посуду, перевдягають, миють тощо. Хлопчики возять машини, завантажують їх кубиками або іграшками, виконують роль водія, вантажника.

**Елементарні форми праці.** Малюк охоче бере участь в елементарній праці – мете, копає, поливає, збирає врожай ягід, овочів, фруктів, насіння. Виникає сюжетно-рольова гра, яка потребує участі в ній інших дітей.

## **ОСВІТНІЙ НАПРЯМ “ДИТИНА У СЕНСОРНО-ПІЗНАВАЛЬНОМУ ПРОСТОРИ”**

Робота педагога в означеному напрямі групується за такими змістовими блоками: *пізнавальний інтерес, сенсорно-перцептивний досвід, логіко-математичний розвиток та цілісна картина світу*. Цей освітній напрям зосереджує увагу педагога на розвитку в дитини раннього віку умінь отримувати знання про явища, предмети та об'єкти навколишнього світу, саму себе, оволодівати елементарною логікою, початками математики, орієнтуватися у розмірах, кольорах, розташуванні об'єктів у просторі.

***Пізнавальний інтерес.*** Дитина раннього віку надзвичайно допитлива, активно досліджує усе, що потрапляє до її рук та впадає в око. На кінець вікового періоду суттєво розширюється коло її інтересів. Малюк розглядає, експериментує, порівнює, вдивляється у предмети, людей, природні об'єкти. Припускаючись помилок, він збагачує свій досвід, навчається виявляти наполегливість. На третьому році життя дитина ставить дорослому безліч запитань; отримуючи на них відповіді, ставить наступні.

***Сенсорно-перцептивний досвід.*** Зрослі спостережливість та уважність уможливають більшу тривалість занять тим, що дитину зацікавило. Більш диференційованим стає сприймання, довільною й гнучкою – пам'ять. Малюк розрізняє предмети за кольором, відтінками, розміром, розпізнає їх навіть на невеликій відстані. Дитина здійснює зоровий вибір за зразком, з двох предметів різної форми або розміру обрати необхідний. Ускладнюється та урізноманітнюється її діяльність, вона використовує чимало різних предметів, матеріалів, знарядь. Розвиваються цілеспрямовані рухи, дитина координує рухи обох рук.

***Логіко-математичний розвиток.*** Завдяки умінню практично та візуально визначати величину предметів, порівнювати їх між собою за різними властивостями (кольором, формою, фактурою) дитина вправляється у навичках елементарного аналізу, встановлення подібності / відмінності, їх групуванні. Дитина володіє уявленнями про різні геометричні фігури, встановлює схожість навколишніх предметів та об'єктів з трикутником, колом, овалом, квадратом тощо. Встановлює елементарні причинно-наслідкові зв'язки, має уявлення про кількість, оперує поняттями "один" та "багато".

***Цілісна картина світу.*** На основі візуального, аудіального, нюхового, смакового, тактильного сприймання, практичних дій з предметами, об'єктами природи, людьми у дитини раннього віку формується елементарне уявлення про довкілля та саму себе. Образи стають складнішими та більш узагальненими, дитина виокремлює постійні ознаки, суттєве і несуттєве, типове і відмінне, звертає увагу на функції та способи дій з різними предметами. Дитина має уявлення про життєдіяльність рідних та близьких людей, деякі події суспільного життя, диференціює своє і чуже, орієнтується у найближчому природному та предметному довкіллі. Вона знає власне ім'я і статеву належність, усвідомлює свою значущість для батьків, має уявлення про свою зовнішність, можливості, деякі

особливості. Закладаються основи ціннісних орієнтацій, формуються елементарні форми ціннісного ставлення до себе та інших, прихильності.

## ОСВІТНІЙ НАПРЯМ "МОВЛЕННЯ ДИТИНИ"

Педагог орієнтується у своїй роботі з дітьми раннього віку на активізацію таких напрямів, як розвиток *фонематичного слуху, звуковимови та літературного мовлення; словникового запасу, комунікативного мовлення, граматичних умінь*. Усі разом вони забезпечують мовленнєву компетентність дитини другого-третього років життя.

**Фонематичний слух, звуковимова, літературне мовлення.** Дитина раннього віку, чуючи звуки мовлення рідних та близьких людей, починає їх наслідувати, відтворювати, намагаючись вимовляти їх правильно. На кінець вікового періоду вона засвоює усі основні звуки мови, більшість звуків вимовляє правильно. Складні звуки замінює легшими. Впізнає неправильно вимовлені однолітками або дорослими звуки і слова, виправляє їх.

**Словниковий запас.** Дитина розуміє слова, що означають вік та стать людей. Словниковий запас поповнюється словами-назвами предметів, дій з ними, ознак, словами, які позначають просторові уявлення, місця дії, час; займенниками, прийменниками, сполучниками; словами, пов'язаними з її власною життєдіяльністю. Вона знає імена найближчих людей, орієнтується у словах, якими передають характер взаємин людей. Дитина починає оперувати трислівними та чотирислівними реченнями, інтонує голос. Здебільшого використовує усі частини мови, вдається до словотворення, починає римувати слова.

**Граматичні уміння.** Дитина володіє граматичними формами рідної мови. У мовленні з'являються перші складні речення без сполучників, а потім і з ними. Вона засвоює значення однини і множини, узгоджує слова. З'являються лексичні способи вираження певних значень, майбутній час, особові займенники, різні форми дієслів. Наприкінці раннього віку дитина оволодіває основними відмінковими формами; суфіксами зменшення-збільшення, пестливими. Розповідає про побачене декількома реченнями; вживає прості, поширені, складносурядні та складнопідрядні речення із сполучниками.

**Комунікативне мовлення.** Спілкування з людьми та предметні дії актуалізують розвиток мовлення. Мовлення перетворюється на засіб спілкування дитини раннього віку з батьками, родичами, вихователями дошкільного закладу, однолітками, сторонніми людьми. Дитина звертається до дорослих з різних причин: називає, звертає увагу, повідомляє, просить, запитує, відповідає. Вона оволодіває діалогічною формою мовлення: виражає свої думки, впливає на партнера по спілкуванню, намагається налагодити взаємодію.

Щоб оцінити міру сформованості компетентності як достатню або недостатню, нижче наведено основні показники, які слугують орієнтирами.

## Оцінка компетентності дитини раннього віку

Показники розвитку характеризуються за кожним з означених вище освітніх напрямів, що органічно поєднує їх із попередніми матеріалами, надає їм чіткості, визначеності, слугуватиме свого роду дороговказом для організації життєдіяльності дітей раннього віку та оптимізації педагогічної діяльності з метою виховання доступної віку міри компетентності. Показники подаються по кожній частковій компетентності, що в їх єдності засвідчує міру сформованості життєвої компетентності дитини, баланс або дисбаланс особистісного розвитку.

Показники наводяться по кожному освітньому напрямку на кінець періоду раннього дитинства, що оберігає зростаючу особистість від надмірної вимогливості дорослих на другому році життя, дозволяє педагогові гнучкіше підходити до оцінки здобутків та недоліків дитини упродовж двох років, усвідомити, що у різних дітей процес дозрівання відбувається у своєму темпі і у свій час, тому його не варто намагатися штучно прискорювати. Результуючі показники орієнтують педагога на те, чого за належних умов може досягти трирічна дитина.

Нижче схарактеризовано показники фізичного, особистісного, соціально-морального, екологічного, діяльнісного, пізнавального та мовленнєвого розвитку дитини третього року життя. Високий, середній або низький рівень розвитку показників засвідчує відповідну міру сформованості часткової компетентності дитини.

### Показники фізичної компетентності

Стан фізичного благополуччя засвідчується тим, що дитина рідко хворіє, спокійно спить і прокидається, рухлива, радіє своїй вправності, усміхнена, енергійна, адекватно реагує на зміни, легко переключається; швидко ходить, переступає через перешкоди, сама змінює напрям руху, котить м'яч, піднімає руки угору, витягує їх вперед, ховає за спину, плескає у долоні, нахиляється, присідає, підстрибує, виявляє доступну віку міру витривалості, сили, готовності до повсякденної діяльності, участі у різноманітних фізичних заняттях та вправах, опановуванні зачатків здорового способу життя.

Щоб оцінити розвиток моторики дитини, слід звернути увагу на *рухи всього тіла та його великих частин* – здатність перекочуватися, ходити, бігати, скакати, підстрибувати, вилазити нагору; *координацію рухів малих м'язів рук, кистей рук та пальців* – хапання, вміння користуватися ножицями, здатність застібати гудзики, самостійно їсти, елементарно себе обслуговувати; *вміння користуватися всіма органами своїх чуттів* – зором, слухом, нюхом, смаком, дотиком.

Можна вважати, що в дитини доступною мірою сформовані гігієнічні навички, якщо вона характеризується такими видами гігієнічних процедур:

1. *Гігієнічними та навичками щоденного життя*: у дитини здоровий сон, вона охоче грається з водою, купається, вмивається, позитивно ставиться до обтирання та обливання; терпляче витримує процес підрізання нігтів та волосся;

в разі потреби намагається користуватися носовичком; радіє, коли виглядає охайною; повідомляє про свої фізіологічні потреби, самостійно використовує горщик для малої нужди; ніяковіє, коли мочиться у штанці, повідомляє про це батьків, просить перевдягти; розуміє, що не можна смоктати пальці, брати до рота предмети та іграшки.

2. *Культурою харчової поведінки*: дитина їсть з апетитом, має улюблені страви; усвідомлює, що потрібно їсти чистими руками з чистого посуду; знає свою чашку, тарілку, ложку (десертну і чайну), не погоджується їсти з чужого посуду; самостійно сідає за стіл, сама їсть, тримає правильно ложку і чашку, починає користуватися серветкою, дякує за їжу.

До основних показників розвитку рухової активності дитини раннього віку відносяться уміння:

- швидко ходить та бігає, оминаючи перешкоди та кути;
- повзає під столом, вилазить на ігрове знаряддя;
- кидає м'яч з певною точністю, ловить його обома руками, б'є ногою;
- стрибає на одній нозі, певний час не втрачаючи рівноваги;
- піднімається та спускається східцями без допомоги дорослого, змінюючи ноги;
- перестрибує невеликі перешкоди;
- їздити на триколісному велосипеді;
- отримує задоволення від дряпання нагору, підйому схилами, ковзання донизу, розкачування на гойдалці, ковзання;
- згинає коліна для пом'якшення падіння;
- виконуючи фізичні вправи, обережно поводитися з інвентарем та знаряддям;
- носить невеликий рюкзак на коротку відстань;
- самостійно вирішує відпочити, коли втомилася;
- виконує процедури особистого догляду (миє брудні руки, користується носовичком, викидає використану під час їжі серветку у смітник);
- самостійно ходить у туалет; миє та витирає руки після туалетних процедур та перед їжею; чистити зуби, користуватися предметами гігієни – милом, шампунем, зубною пастою;
- прикриває рота при кашлі;
- впізнає симптоми хвороби, повідомляє про них дорослому, розуміє необхідність лікування;
- за столом визначати бажану порцію їжі;
- розуміє різницю між "безпечним" і "небезпечним" рухом; знає основні правила безпечної поведінки у предметно-фізкультурному середовищі, орієнтується у ймовірних наслідках їх порушення;
- переходячи вулицю, дивиться у різні боки, тримає дорослого за руку;
- надягає чи просить дорослого надягти йому (їй) шолом перед поїздом на велосипеді.

### Показники особистісної компетентності

Стан душевного благополуччя засвідчується спокійним, бадьорим настроєм дитини, її емоційною врівноваженістю, відсутністю або рідким плачем, активними діями, впевненістю у своїх можливостях, спроможністю реалізувати свої бажання; оптимістичним сприйняттям подій та ситуацій, відкритістю контактам з приємними людьми, задоволеністю життям; відсутністю імпульсивності, гіперактивності, проявів невроту, фобій.

Показниками нормального особистісного розвитку малюка, його душевного здоров'я та елементарної особистісної культури виступають: *уміння самовиражатися у соціально прийнятний спосіб; зачатки почуття самоповаги, гордості, гідності; здатність впізнавати основні почуття та емоції – свої власні та інших людей; уміння показувати, висловлювати свої почуття; адекватна реакція на життєву ситуацію та почуття людей; спроможність контролювати і регулювати свої переживання.*

Нижче наведено перелік основних показників особистісної компетентності дитини раннього віку:

- оперує займенниками "я", "моє";
- називає місто, вулицю, на якій мешкає (самостійно чи з допомогою дорослого);
- ідентифікує себе, називає своє ім'я (наприклад, "Я – хлопчик. Мене звуть Тарас"); описує себе як особу з тілом, розумом, уміннями, почуттями;
- сформований елементарний Я-образ, володіє елементарним уявленням про свою зовнішність, знає деякі свої хороші і погані сторони; орієнтується у деяких своїх звичках, уподобаннях, якостях, уміннях;
- привертає до себе увагу, демонструє іншим свої можливості;
- самостверджується у соціально прийнятний спосіб, не погоджується з поганою думкою про себе;
- сформована елементарна система потреб, вербалізує свої бажання, може сформулювати, чого не хоче і чому;
- здійснює власні вибори, приймає елементарні рішення, надає чомусь / комусь переваги, відмовляє у прихильності;
- час від часу самостійно обирає заняття, охоче займається улюбленою справою;
- прагне бути "хорошою"; усвідомлює свою значущість для рідних людей;
- може сказати, чим вона схожа та відмінна від інших людей;
- виражає елементарне почуття гордості ("Це я сам зробив!"), обґрунтовує свою позицію;
- розпізнає, коли її заслужено й незаслужено хвалять дорослі;
- адекватно реагує на прохання та вимоги людей, яких любить;
- проявляє самостійність у різних умовах, видах діяльності, сферах життя;
- визнає свої помилки, порушення поведінки, завдану шкоду;

- може зачекати виконання обіцяного, перенести його на певний час; називає деякі емоції (щасливий, сумний, сердитий, стомлений, наляканий); асоціює їх зі словами та виразами облич;
- виявляє свої емоції та почуття назовні, не стримує своїх позитивних переживань, не накопичує негативних;
- розповідає дорослим про те, що вона відчуває ("Я радію", "Мені сумно", "Я боюся", "Мені шкода", "Я серджуся");
- відчуває стан рідних людей, відповідно до нього змінює свою поведінку (говорить тихіше, не скаче, стишує веселощі);
- починає контролювати власні поривання, утримується від проявів негативної поведінки та плачу у присутності сторонніх людей, намагається "взяти себе в руки";
- проявляє наполегливість, докладає зусиль для досягнення мети;
- там, де можливо, обходиться своїми силами, проявляє елементарну форму самостійності, звертається за допомогою лише в разі об'єктивної необхідності;
- час від часу самостійно обирає заняття, охоче займається улюбленою справою;
- знає, що вигравати (не вихвалитися, не галасувати, не дражнити інших) та програвати (не сердитися, не плакати, не звинувачувати та не ображати інших) слід гідно;
- уникає небезпеки (гарячої плити, гострих предметів, праски), повідомляє дорослому про неприємності;
- звертається до дорослого, коли погано себе почуває, хтось її образив або зробив боляче.

### **Показники соціально-моральної компетентності**

Для розвитку в дитини здатності спілкуватися та спільно діяти з різними людьми важлива *довіра до них* – базова потреба, яка уможливорює розвиток гармонійних відносин дитини зі світом. Вона проявляється у відкритості і щирості стосунків з рідними, близькими, знайомими; у готовності говорити правду; у впевненості в тому, що її зрозуміють, зберігатимуть довірене, не використають його проти неї.

У соціальному розвитку дитини раннього віку важливу роль відіграє уміння *налагоджувати контакти та підтримувати їх упродовж певного часу*, позитивно реагувати на пропозицію спілкуватися, ініціювати свою готовність спільно грати з приємними людьми, домовлятися, поступатися, визнавати свої помилки, укладати угоди, визнавати переваги інших, радіти можливості бути разом з ровесниками. Ефективність взаємодії визначається тим, наскільки уміло дитина двох-трьох років *використовує вербальні та невербальні засоби спілкування*, адекватно застосовує відповідні ситуації слова, жести, демонструє мімікою своє ставлен-ня, інтонує висловлювання.

### 3.3. Оцінка компетентності дитини раннього віку

Довіра до людей, уміння налагоджувати з ними стосунки, використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування сприяють гармонізації процесів *адаптації дитини до нових умов життя, соціалізації у новому довіллі*. Це засвідчується її здатністю легко пристосовуватися до незвичних вимог; усвідомлювати, що не все відбуватиметься так, як вдома, приймати це спокійно; знаходити своє місце серед однолітків; утримуватися від плачу, гніву, агресії; на власний розсуд обирати собі заняття; певний проміжок часу бути наодинці з собою, одержуючи від цього задоволення.

Оптимальний для віку рівень соціально-моральної компетентності дитини раннього віку засвідчується такими показниками:

- проявами любові, довіри, прихильності і турботи про батьків та інших членів родини;
- готовністю допомогти рідним та близьким людям;
- уявленням про сімейні традиції та свята, інтересом до них;
- знанням того, що люди відрізняються зростом, вагою, віком (старі, дорослі, діти), статевою належністю (хлопчики – дівчатка, чоловіки – жінки), спорідненістю (свої – чужі), привабливістю (приємні – неприємні);
- розумінням того, що люди різняться соціальними ролями та професіями; може назвати деякі з них;
- знанням місця роботи чи професії батьків;
- інтересом до нових дорослих та однолітків у дошкільному закладі, прагненням з ними познайомитися, розповісти про себе та свою родину;
- зацікавленням ставленням до дитячих угруповань, бажанням визначити в них своє місце;
- володінні елементарними навичками спільної діяльності, умінням діяти разом з іншими;
- умінням утримуватися від ревнощів, заздрощів, жадібності, лихослів'я;
- здатністю ініціювати контакти з приємними знайомими дорослими та дітьми;
- спроможністю вносити корективи у свою поведінку залежно від того, знаходиться вона серед своїх чи чужих;
- орієнтацією у поняттях "добре", "погано", основних правилах і нормах моральної поведінки; усвідомленням того, що деякі речі не дозволяються;
- позитивною реакцією на поради і настанови рідних та близьких людей;
- емоційною сприйнятливістю, здатністю помічати та демонструвати занепокоєння самопочуттям дорослих та однолітків, пожаліти рідних і близьких людей, допомогти їм, висловити співчуття;
- виявом елементарних форм відповідальності; усвідомленням того, що слід дотримуватися обіцяного;



- визнанням того, що дорослі мають більший досвід, тому можуть допомогти у складних ситуаціях;
- дотриманням вказівок рідних дорослих у різних обставинах;
- умінням не переривати розмову дорослих;
- появою схильності залишити батьків, щоб певний час пограти з ровесниками;
- налагодженням та підтриманням дружніх стосунків принаймні з однією дитиною;
- виробленням елементарних рішень разом з іншими дітьми;
- здатністю дотримуватися черги, виявляти елементарну терплячість;
- дотриманням простих правил без нагадування, знанням наслідків їх порушення.

### **Показники екологічної компетентності**

Оцінюючи міру екологічного розвитку дитини раннього віку, слід звернути увагу на те, як вона *сприймає* об'єкти найближчого природного середовища – чи може протягом певного часу зосереджувати на них увагу; чи диференціює знайоме та незнайоме; чи цікавиться новою інформацією; чи радіє одержаним враженням. Неабияке значення має уміння дитини другого-третього років життя *ознайомлюватися з властивостями* навколишніх природних об'єктів – наближатися до них, торкатися, з допомогою дорослого визначати їхній колір, форму, розмір, фактуру, ставити йому запитання про незрозуміле. Особливо значущим для визначення особливостей екологічного розвитку зростаючої особистості, є уміння дитини *використовувати* набуті уявлення у практичній діяльності в природі, у природодоцільній поведінці.

Основними показниками екологічної компетентності дитини раннього віку виступають такі знання та уміння:

- знає і називає окремі рослини (дерево, кущ, квітка, трава); деякі овочі (морква, огірок, помідор, цибуля, капуста) і фрукти (яблуко, груша, банан);
- визначає і називає характерні зовнішні ознаки дерев, кімнатних, декоративних і дикорослих квітів за кольором, формою, розміром, листям, стовбуром;
- визначає наземні частини рослин: стовбур (стебло), листя, квітка; знає, що рослини ростуть у ґрунті;
- правильно тримає поливайку з водою, спільно з дорослим або самостійно поливає рослини (вдома, на присадибній ділянці);
- обережно поводить з незнайомими рослинами;
- знає і впізнає у природному довкіллі (серед різних іграшок, на ілюстрації в книжці) домашніх тварин – собаку, кішку, козу, корову, коня, курочку і півника, гуску, качку;
- знає і розрізняє деяких диких тварин (лисиця, заєць, вовк, ведмідь, грак, синиця, метелик, жук);

- називає основні дії тварин (строїть, бігає, п'є, їсть, кричить, літає, умивається);
- знаходить спільне у зовнішній будові тварин, у рухах і діях;
- знає і правильно називає дитинчат свійських тварин;
- охоче спостерігає, разом з дорослим годує на прогулянці голубів, горобців, ворон; запитує у дорослих про місця їх проживання у різні пори року;
- на прохання дорослого показує частини тіла знайомих тварин (голова, вуха, очі, тулуб, ноги, хвіст, роги);
- добре й обережно поводить з тваринами; наслідує безпечне поведіння з тваринами дорослого; обстежує знайому тварину, яка мешкає в оселі, – погладжує, вдивляється, прислухається;
- знає, що без дозволу дорослого не можна торкатися тварин, хапати їх;
- усвідомлює, що тварин не можна дражнити, ображати – це небезпечно;
- бере участь у захисті тварин, обладнання, матеріалів від негоди;
- наслідуючи дорослого, радіє спілкуванню з природним довкіллям;
- помічає яскраві явища в природному довкіллі (сонце світить, дощ іде, сніг падає, вітер дме); має про них уявлення; може коротко про них розповісти;
- усвідомлює існування різних пір року (навесні зелено, влітку тепло, восени часто дощить, взимку холодно, падає сніг);
- знає, що зранку люди прокидаються, вдень навчаються та працюють, увечері відпочивають та лягають спати;
- розрізняє за назвами різні компоненти природи – воду, пісок, глину, каміння; контактено їх обстежує;
- розуміє призначення води (митися, купатися, вмиватися) та піску (сипати, пересипати, насипати);
- виділяє контрастні особливості води (тепла / холодна) та піску (сухий / мокрий), по-різному з ними діє;
- встановлює елементарні причинно-наслідкові зв'язки між погодними умовами і особистою життєдіяльністю (дощ іде – беремо парасольку, взуваємо відповідне взуття або дивимося на дощ крізь вікно; сонце світить – підемо гуляти);
- уявляє, що життєдіяльність людини впливає на природу позитивно (висаджує рослини, доглядає тварин) і негативно (залишає сміття, забруднює повітря транспортом).

### **Показники художньо-естетичної компетентності**

Оцінюючи міру художньо-естетичного розвитку дитини раннього віку як достатню або недостатню, слід зафіксувати показники за усіма основними видами мистецтва – образотворчим, музичним, театральним та літературним.

#### ***Образотворче мистецтво:***

- знає та називає основні кольори палітри, вибирає їх відповідно до задуму і вподобань;
- володіє навичками пальчикового малювання;

- знає основні мистецькі інструменти і матеріали (олівець, фломастер, фарба, пензлик, глина, кольоровий папір, ножиці); вміє ними користуватися;
- носить ножиці та олівці гострою частиною донизу;
- має уявлення про аплікаційні прийоми роботи; з допомогою дорослого виконує прості аплікації; вміє розміщувати форми на площині, чергувати їх за кольором та розміром;
- володіє елементарними навичками ліплення пластичними матеріалами; сприймає та емоційно відгукується на мистецькі твори;
- користується пензликом, олівцем; використовує різноманітне знаряддя для малювання – олівці, маркери, фломастери, кольорову крейду, фарбує пальцями;
- знає, що фарба робить воду кольоровою, а якщо малювати пальцями – фарбує їх;
- малює, ліпить, конструює, викладає аплікаційні форми за зразком та за задумом; доводить розпочате до кінця;
- згортає папір, розрізає його ножицями з тупими кінцями (може вирізати неточно);
- займається образотворчою діяльністю не менше години упродовж дня, може і довше.

#### ***Музичне мистецтво:***

- охоче слухає веселу та спокійну музику, отримує від неї задоволення;
- сприймає різноманітні за жанром, ритмом музичні твори;
- розпізнає характер музики, розуміє настрій музичного твору, адекватно реагує на нього рухами;
- відрізняє контрастне звучання музичних творів;
- впізнає звучання знайомих інструментів;
- знайома з різноманітними дитячими інструментами, прагне самостійно на них грати;
- бере активну участь у співах, танцях;
- знає декілька пісень, підспівує дорослим;
- імпровізує з танцювальними рухами під музичний супровід самостійно та у гурті однолітків.

#### ***Театральне мистецтво***

- з інтересом сприймає та бере посильну участь у простих театральних іграх, організованих дорослим;
- активно сприймає та емоційно відгукується на театральну виставу;
- реагує на театральне дійство образними танцювальними рухами, підспівуванням, виразними жестами, мімікою, вигуками;
- адекватно реагує на дії та висловлювання персонажів, виявляє співчуття та робить зауваження;

- виявляє інтерес до театральних атрибутів (розглядає, приміряє їх, емоційно реагує);
- проявляє елементарні форми бережливого ставлення до театральних атрибутів, художніх матеріалів, реквізиту;
  - має свої вподобання;
  - проявляє елементи самодіяльності під час відтворення побаченого.

### *Літературне мистецтво*

- виявляє інтерес до книжок, яскравих ілюстрацій;
- з інтересом слухає читання дорослим казок, оповідок, віршків, потішок, приказок;
  - прислухається до варіювання дорослим інтонації голосу; розрізняє за нею героїв, характер їхніх вчинків, події;
  - наслідуючи дорослих, проговорює окремі слова, речення;
  - фантазує, складає віршики, оповідання, казочки;
  - висловлює своє ставлення до літературних творів та головних персонажів;
    - декламує коротенькі вірші, приказки, потішки, загадки;
    - уважно роздивляється ілюстрації дитячих книжок, впізнає знайомих персонажів, коментує вчинки героїв літературних творів;
      - прагне розглядати книжки з приємними однолітками, із задоволенням показує їм кольорові ілюстрації;
      - перегортає книжки по одній сторінці;
      - виявляє схильність до словотворчості.

### *Показники діяльнісної компетентності*

Оцінка міри сформованості у дитини раннього віку *діяльнісної компетентності* передбачає наявність у неї умінь ставити перед собою прості цілі, знаходити засоби досягнення результату, визначати з допомогою дорослого та самостійно шляхи вирішення доступних віку проблем і долання певних труднощів. Чим раніше дитина оволодіє діяльнісною компетентністю, тим швидше відбуватиметься розвиток її особистості. Важливий не лише результат діяльності, але і її процес, зокрема індивідуальний стиль поведінки кожної дитини.

З огляду на те що провідною на етапі раннього дитинства є предметно-практична діяльність, показники діяльнісної компетентності визначатимуться саме з неї. Ігрова діяльність лише набуває значення в кінці вікового періоду, тому показники їх становлення подаватимуться після провідної.

### *Предметно-практична діяльність*

- має уявлення про призначення основних предметів побуту та вжитку; орієнтується у назвах основних предметів меблів; знає і може показати, що знаходиться у шафі, столі, буфеті;

- без допомоги дорослого харчується з ложки та виделки, самостійно п'є воду, одягається-роздягається з мінімальною допомогою, самостійно взувається;
- усвідомлює призначення деякого технічного приладдя: плити, пральної машини, праски, соковижималки, м'ясорубки;
- з допомогою дорослих користується телефоном, тримає його, відповідає, коли з нею говорять знайомі; орієнтується в основних властивостях та функціях деяких технічних засобів – комп'ютера, мобільного телефона, планшета;
- обстежує, експериментує з предметами різного кольору, розміру, форми, текстури, використовує їх у знайомих та незнайомих ситуаціях;
- виявляє інтерес до різних об'єктів за межами житла – транспорту (легкового та вантажного), споруд на ігрових майданчиках, спортивних знарядь, будівель тощо; запитує про них дорослих;
- знає назви деяких видів транспорту, пов'язує з ним різні дії дорослих (водій кермує автомобілем; продавець продає продукти);
- надає більш-менш складний опис відсутнього предмета;
- складає "пазли" з декількох шматочків (навіть до 10);
- користується, за потреби, степлером чи діркопробивачем;
- повідомляє дорослому, коли втомився, хоче зайнятися іншою справою; звертається по допомогу, коли відчуває утруднення;
- має уявлення про те, що з ножицями та іншими інструментами слід поводитися обережно, працювати сидячи за столом під наглядом когось з дорослих;
- застібає великі гудзики, блискавки;
- контролює свої дії та їх результати очима;
- свідомо фіксує погляд, спостерігає за об'єктами, що зацікавили;
- багато експериментує, знаходить нові способи дій з предметами в нових ситуаціях;
- диференціює дрібні й великі деталі; на відстані правильно впізнає розмір предметів;
- вибірково наслідує дії з предметами дорослого;
- виконує доручення за інструкцією дорослого: "Принеси чашку, яка стоїть на столі";
- практичним шляхом відкриває нові шляхи та засоби досягнення мети;
- надає перевагу певному виду діяльності, займається нею впродовж певного часу;
- пропонує свою допомогу у домашній роботі; доцільно використовує матеріали та предмети для реалізації якоїсь ідеї;
- зосереджується на цікавих для себе завданнях, багаторазово їх повторює;
- наполегливо намагається завершити завдання, навіть якщо попередні спроби виявилися невдалими;
- демонструє спроби зрозуміти наслідки своїх дій (наприклад, "Якщо я це зроблю, то що станеться?"); експериментує з наслідками дій рідних людей, пояснює їх (наприклад, "Якщо ти вимкнеш світло, в кімнаті стане темно");

- виявляє інтерес до діяльності людей, цікавиться, чим вони займаються; прагне з'ясувати, який вплив вони мають на предмети та людей;
- запам'ятовує те, з чим активно діє, що сподобалося (не сподобалося);
- самостійно чи з допомогою дорослого пояснює прості переваги та недоліки вибору певної дії;
- застосовує метод спроб і помилок для вирішення нескладних проблем; апробовує різні шляхи вирішення проблеми, обирає один з варіантів;
- називає місто, вулицю, на якій мешкає (самостійно чи з допомогою дорослого).

### ***Ігрова діяльність***

- цікавиться іграми дитячого угруповання;
- бере участь в іграх поряд, а потім і разом з однолітками;
- використовує в іграх різноманітні іграшки;
- вибірково ставиться до іграшок, ускладнює свої дії з ними;
- розрізняє старі та нові іграшки та ігри, має серед них улюблені;
- грається з матеріалами різної текстури;
- починає усвідомлювати, що грати слід за певними правилами, які не можна порушувати;
- називає іграшки, які оточують її; використовує їх за призначенням;
- обізнана з існуванням грошей та потребі в них для купівлі товарів та послуг; відображає це в іграх (наприклад, у магазин);
- вмикає безпечні механічні іграшки;
- під час гри вдається до уявних дій та дій "понарошку";
- надає більш-менш складний опис відсутньої іграшки;
- використовує знайомі предмети у нових ролях (кубик – це стіл, віник – коник);
- розуміє наслідки своїх дій для інших (наприклад, "Я дав іграшку Миколці, тепер він нею грається");
- обмінюється іграшками, атрибутами, матеріалами під час спільних з однолітками ігор (з допомогою дорослого або самостійно).

### **Показники пізнавальної компетентності**

Оцінка міри розвитку в дитини раннього віку пізнавальної компетентності базується на усвідомленні того, що прагнення до пізнання пронизує усі сфери її життєдіяльності – природу, предметний світ, світ мистецтва, власне "Я". Основою пізнавального розвитку слугує зростаюча самостійність, яка усвідомлює свою окремість та існування навколо себе широкого світу. Під час оцінки міри пізнавального розвитку дитини раннього віку береться до уваги увесь комплекс проявів – пізнавальний інтерес, сенсорно-перцептивний досвід, логіко-математичний розвиток та сформованість елементарної цілісної картини світу.

Основними показниками пізнавальної компетентності дитини вказаного віку слугує набір її знань та умінь, зокрема таких:

- свідомо фіксує погляд, спостерігає за об'єктами, що зацікавили; радіє новим враженням, запитує в дорослих про незрозуміле та незнайоме;
- цікавиться собою: розглядає себе у дзеркалі, запитує про себе у дорослих;
- з першого погляду впізнає знайомі речі;
- відділяє типове від нетипового, знайоме від незнайомого;
- досліджує різні предмети, матеріали, живі об'єкти; вивчає їх у знайомих середовищах;
- зором виділяє окремі деталі предметів без їх обмацування;
- помічає та описує, чим схожі, а чим відрізняються різні предмети, речі, люди;
- розрізняє предмети, об'єкти за кольором, формою, величиною, фактурою, вагою, кількістю, місцем знаходження у просторі, застосуванням; використовує порівняльні слова; створює та копіює прості форми;
- класифікує предмети щоденного вжитку за спорідненістю (наприклад, черевик і брюки, фломастери і папір, гребінець і щітка);
- називає деякі цифри, рахує, застосовує цифри у повсякденному житті;
- має уявлення про деякі геометричні фігури (коло, овал, трикутник, квадрат, куб, піраміда, куля), знаходить об'єкти схожої на них форми;
- одночасно бачить, чує, сприймає дотиком, називає предмет, об'єкт, річ, людину;
- ідентифікує та розрізняє органи чуттів – смак, слух, зір, дотик;
- порівнюючи предмети за розміром, використовує еталон, мірку, інструменти для вимірювання (наприклад, рулетку, мензурки);
- ставить різноманітні запитання: "хто?", "що?", "коли?", "де?", "чому?"; намагається одержати на них відповіді через активне дослідження та звернення до дорослих;
- розмірковує, висловлює власні ідеї та думки, робить нескладні припущення, прогнози, узагальнення;
- отримує задоволення від творчого процесу;
- встановлює елементарні причинно-наслідкові зв'язки;
- непогано орієнтується у теперішньому, минулому ("Коли я була маленькою...") та майбутньому часі ("Коли я виросту..."); в цілому правильно використовує слова і поняття, пов'язані з часом;
- отримує задоволення від нового досвіду; застосовує здобуту інформацію у нових умовах (наприклад, будує з кубиків споруду, побачену в книзі); намагається поєднати минулий та новий досвід;
- виявляє інтерес до географічних предметів – карт, компаса, глобуса;
- розуміє просторові поняття ("над", "під", "за", "біля", "високо", "низько", "близько", "далеко"); орієнтується у просторі ("угорі", "внизу", "тут", "там");
- розрізняє різну кількість предметів, об'єктів, людей (одне дерево, дві людини, багато квітів), рахує їх (до десяти);

- диференціює предмети за формою (великий, більший, менший, маленький); орієнтується у вазі різних предметів (камінь важкий, листячко легке);
- класифікує предмети у групи, об'єнує їх (меблі, посуд, іграшки).

### Показники розвитку мовленнєвої компетентності

Оцінюючи міру сформованості у дитини раннього віку мовленнєвої компетентності, педагог бере до уваги, що мовлення на кінець вікового періоду має набути зв'язного характеру, його одиницею має виступати речення. З огляду на те, що мовлення перетворюється на засіб активного спілкування дитини з оточенням, слід звертати увагу на міру розвитку та гармонійного поєднання між собою усіх важливих компонентів – фонематичного слуху, звуковимови, літературного мовлення, словникового запасу, граматичних умінь та комунікативного мовлення.

Основними показниками мовленнєвої компетентності дитини наприкінці раннього дитинства слугують:

- володіння доступним віку фонематичним слухом, здатністю розрізняти усі звуки;
- більш-менш чиста звуковимова, володіння більшістю звуків рідної мови;
- вимовляння складних за артикуляцією звуків;
- розрізнення правильної і неправильної звуковимови;
- усвідомлення дитиною недоліків своєї звуковимови, бажання її покращити;
- загальне мовлення пом'якшене;
- переважання пасивного словника над активним;
- інтенсивне використання діалогічного мовлення;
- виконання мовленням пізнавальної функції;
- апробація монологічного мовлення;
- розуміння інструктивного мовлення, уміння діяти згідно з ним;
- узагальнення родових понять, використання об'єднувальних слів;
- засвоєння основних граматичних форм рідної мови;
- здатність самостійно вносити корективи у неточне використання правил граматики, будову речень;
- супроводження мовлення рухами, жестами, мімікою, ходою;
- вживання дво-, три-, чотирислівних речень;
- чутливість до соціального змісту мовлення;
- звернення до однолітків ситуативні, проте різноманітні за змістом, формою, мотивами;
- має уявлення про культуру комунікативного мовлення, намагається уникати образливих висловлювань.

Наведений вище перелік показників часткових компетентностей, з одного боку, слугуватиме орієнтиром, з іншого – дозволить педагогові визначити, наскільки вони збалансовані між собою, окреслити шляхи оптимізації освітньої



роботи з того чи іншого напрямку. Більш-менш гармонійне поєднання оптимальних для віку рівнів розвитку часткових компетентностей уможливило формування життєвої компетентності як особистісного інтегралу.

### **3.4. Основні освітні завдання та їх розв'язання в процесі організації життєдіяльності**

Суть освітнього процесу полягає в окультуренні особистості. До основних освітніх завдань, які потребують розв'язання на етапі раннього дитинства, відносяться *розвивальні, навчальні та виховні*. Вони мають свою специфіку, проте взаємопов'язані та впливають одне на одного. Характеризуючи кожен з означених груп освітніх завдань, формулюватимемо їх відповідно до кожної з означених вище освітніх ліній. Це сприятиме цілісному сприйняттю блоків кожної освітньої лінії, показників компетентності дитини по кожній з них та відповідних освітніх завдань.

Розвивальні, навчальні та виховні завдання спрямовані на різнобічний та гармонійний розвиток особистості у ранньому дитинстві. Лише їх єдність гарантує досягнення означеної мети. З огляду на це нижче визначено основний перелік кожної групи завдань. Уніфікація форми подання завдань по кожній освітній лінії сприятиме розумінню спільного і відмінного в них. Після їх розкриття за кожною освітньою лінією розкрито особливості організації життєдіяльності дитини раннього віку в умовах дошкільного закладу. Вони орієнтуватимуть педагога як на оновлення змісту та форм власної діяльності, так і роботи з родиною у кожному освітньому напрямі.

### **ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК**

Процес фізичного розвитку дитини другого-третього років життя має на меті збалансувати стан її здоров'я, рухову активність, елементарні гігієнічні навички, безпечне поводження під час рухливих ігор та занять, елементарні форми статевої свідомості та поведінки.

До основних *розвивальних завдань* віднесено: сприяння збереженню та зміцненню здоров'я; стимулювання та залучення до здорового способу життя; розвиток потреби у рухах та вміння використовувати для цього наявні умови; створення умов для удосконалення бігу, ходьби, лазіння, стрибків; вправлення у користуванні фізкультурним знаряддям; розвиток сенсомоторики, рухової пам'яті та уваги; сприяння формуванню гігієнічних навичок; привернення уваги до дитячих страхів, розвиток відчуття обережності, обачливості під час рухів; розвиток основ статевої свідомості та статевої поведінки.

Найважливішими *навчальними завданнями* є: навчання "азбук рухів"; спонукування до самостійного їх виконання; сприяння накопиченню рухового досвіду, оволодінню умінням виконувати основні рухи різними способами; навчання адекватного реагування на інструкцію дорослого та сигнали під час виконання рухів; формування елементарних форм самоконтролю рухової діяльності в обмеженому просторі; навчання користування основними засобами гігієни; ознайомлення з елементарними правилами безпеки рухової діяльності; пояснення основних відмінностей між хлопчиками та дівчатками, очікувань щодо них дорослих.

Першочерговими *виховними завданнями* виступають: плекання позитивного ставлення до рухової активності та занять фізкультурою; виховання уміння радіти своїй вправності, умілості; стимулювати бажання дотримуватися правил особистої гігієни; схвалення наміру виконувати загартувальні процедури; підтримка готовності дотримуватися правил безпечної поведінки у предметно-фізкультурному середовищі; сприяння становленню елементарних форм статевої свідомості та статевої поведінки.

**Особливості життєдіяльності.** Опікуючись проблемою фізичного розвитку дитини раннього віку, дорослий дотримується балансу періодів її активності та відпочинку, організації спільної з ним та з однолітками самостійної діяльності. Добираючи фізичні навантаження, педагог враховує вікові можливості та індивідуальний темп фізичного розвитку кожної конкретної дитини. Завищені вимоги, штучне прискорення, примус негативно позначаються на ставленні дитини до занять фізичною культурою, продукують недовіру до дорослого та своїх можливостей. Фізичний розвиток передбачає використання педагогом різних форм рухової активності дитини: щоденну ранкову гімнастику, прогулянки на свіжому повітрі, фізкультурні заняття, гімнастику після денного сну. Важливе місце в організації життєдіяльності дитини двох-трьох років відводиться загартуванню та зміцненню здоров'я. З цією метою регулюється температура у приміщенні, підбирається відповідний їй та погоді одяг. Залежно від сезону проводяться різні загартувальні процедури – сухе та вологе обтирання, обливання тіла водою, повітряні та сонячні ванни тощо. Дорослий допомагає малюкові проводити гігієнічні процедури – умиватися, купатися, приймати їжу, відвідувати туалет. Педагог дбає про створення умов для безпечної рухової активності дитини – дотримуватися гігієнічних вимог до використовуваного знаряддя, прибирати зайві та небезпечні предмети, уникати захаращення приміщення. Важливо реалізувати диференційований підхід до фізичного розвитку і виховання хлопчиків та дівчаток другого-третього років життя.

### **РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ**

Повноцінний розвиток особистості у ранньому дитинстві передбачає гармонійне поєднання усіх її складових – елементарного Я-образу, позитивного емоційно-ціннісного ставлення до себе, зачатків системи потреб і цінностей, емоційного досвіду, довільної поведінки, позитивного ставлення до себе як хлопчика або дівчинки.

До основних *розвивальних завдань* віднесено: сприяння розвитку цілісного, більш-менш адекватного уявлення про себе – зовнішність, знання і уміння, поведінку, бажання, якості, чесноти і вади; розвиток емоційної сприйнятливості, збагачення емоційного досвіду; розширення уявлень про свої інтереси і потреби; підтримка проявів гордості за свої досягнення; плекання елементарної системи цінностей; стимулювання розвитку довільної поведінки, елементарних форм самоконтролю та саморегуляції поведінки; розвиток уявлення про безпечну та небезпечну поведінку вдома, у дошкільному закладі, на вулиці; розкриття елементарних особливостей хлопчиків і дівчаток.

Найважливішими *навчальними завданнями* є: ознайомлення дитини з існуванням внутрішнього і зовнішнього життя, пояснення їх відмінностей і взаємозв'язку; прищеплення елементарних навичок зосередженості на собі – своїх бажаннях, мріях, самопочутті, ставленні до природи, предметів, людей, самої себе; вправлення в уміннях визначати свої позитивні та негативні якості; навчання уміння диференціювати соціально схвалюване, прийнятне і неприпустиме; вправляти у здатності впізнавати різні емоції та пов'язувати їх з відповідними подіями; створення умови для прояву самостійності, формування звички під час виконання значимих завдань обходитися власними силами; навчання уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між своєю поведінкою та реакціями дорослих; вправлення в уміннях обирати, приймати елементарні рішення, надавати чомусь перевагу; сприяння засвоєнню правил безпечної поведінки; ознайомлення з нормами статевої поведінки.

Першочерговими *виховними завданнями* виступають: виховання інтересу та позитивного ставлення до себе; плекання уміння підтримувати себе за відсутності поряд дорослого; сприяння становленню елементарної життєдайної самооцінки; окультурення дитячих потреб; виховання уміння зачекати; запо-бігання формуванню байдужого та негативного ставлення до себе, підтримка елементарних форм прояву самоповаги; прищеплення звички доводити розпочате до кінця; схвалення здатності проявляти самостійність, уміння долати певні труднощі на шляху до мети; підтримка думки дитини про себе як особи, здатної поводитись безпечно; заохочення культури поведінки у стосунках хлопчиків та дівчаток.

**Особливості життєдіяльності.** Щоб особистість дитини раннього віку повноцінно розвивалася, дорослий має у процесі життєдіяльності усіляко розширювати та поглиблювати її знання про себе – тіло, зовнішність, можливості, якості, думки, почуття, поведінку, ставлення до людей. Варто час від часу пропонувати їй розповісти про себе ("хорошу" і "не дуже", "умілу" і "невмілу", "веселу" і "сумну", "буденну" і "святкову"). У процесі спостереження за однолітками, в ігрових ситуаціях, під час читання казок і оповідок вихователів вправляє малюка у розпізнаванні, називанні та адекватному реагуванні на різні переживання, демонструє своєю мімікою та ілюстраціями різні вирази людських облич, коментує їх. Дорослий надає дітям право самовизначитися – обирати на власний розсуд іграшки, заняття, партнерів у іграх. Він утримується від надмірної опіки та контролю, зауважень та негативних суджень, оцінює конкретні дії та поведінку дитини, мотивує свої судження. Педагог заохочує намагання дитини докласти власних зусиль для досягнення мети, авансує довіру її можливостям, підтримує у момент зіткнення з труднощами, допомагає у разі потреби, радіє разом з нею успіху. На реальних прикладах вихователів демонструє зразки безпечної і небезпечної поведінки, пояснює малюкам наслідки останньої. Він диференційовано підходить до виховання та навчання хлопчиків і дівчаток.

## **СОЦІАЛЬНО-МОРАЛЬНИЙ РОЗВИТОК**

Визначаючи розвивальні, виховні та навчальні завдання соціально-морального розвитку, слід брати до уваги, що дана інтегральна категорія акцентує увагу на двох основних аспектах педагогічної діяльності – *соціальному* (розвиток спрямованості дитини на інших людей) та *моральному* (засвоєнні нею норм і правил поведінки, які сприяють її гармонійному існуванню). При цьому завдання пов'язані з поступовим розширенням системи стосунків дитини раннього віку: від родинних до широкого кола дорослих та однолітків.

До основних *розвивальних завдань* віднесено: розвиток інтересу до людей різної спорідненості, віку, статевої належності, соціальних ролей, набору якостей та властивостей; підтримка зацікавленого ставлення до дитячих угруповань, заохочення гармонійних стосунків з ними; ознайомлення з основними правилами і нормами моральної поведінки, з межами соціально схвалюваної та несхвалюваної поведінки; прищеплення чуття меж припустимої поведінки; заохочення цікавості до різних об'єднань людей; привернення уваги до існування різних народів і країн; розвиток основ цілісної соціальної картини світу; ознайомлення з атрибутикою України як Батьківщини.

Найважливішими *навчальними завданнями є*: розширення уявлень про сім'ю як об'єднання людей, що живуть разом, люблять, турбуються, підтримують, захищають одне одного; збагачення знань про моральні норми і правила; вправління в умінні самовиражатися у соціально прийнятний та схвалюваний спосіб; формування елементарного уявлення про близьке та далеке людське оточення, існування різних країн, різних народів; навчання розрізнення людей за зовнішнім виглядом, способом життя, культурою, мовою; збагачення знань про Україну, український народ, культуру, традиції.

Першочерговими *виховними завданнями* виступають: плекання прихильного ставлення до усіх членів родини, вдячності та поваги до них; формування інтересу до людей за межами родини; заохочення бажання встановити контакт з однолітками, вияву доброзичливого ставлення до них; виховання здатності співчувати слабшому, допомагати тому, хто цього потребує; формування прагнення бути приємною, привітно вітатися, вибачатися, узгоджувати бажання, ділитися іграшками; прищеплення любові до своєї країни, мови, виховання поваги до вітчизняних дитячих письменників.

*Особливості життєдіяльності.* Із вступом дитини до дошкільного закладу розширюється коло дорослих та однолітків, з якими їй доводиться спілкуватися. Педагог привертає її увагу до чеснот інших дітей, стимулює зацікавлене ставлення до них та бажання спілкуватися і спільно з ними грати. Організуючи ігри дітей у невеликих групах, заохочуючи бажання ділитися та діяти разом, дорослий перебуває поряд, у разі потреби коректує взаємини. Вихователь наодинці з дитиною та під час коротких групових занять розпитує про її родину, з інтересом слухає розповіді, спонукає до вияву турботи про батьків та інших членів сім'ї, привертає увагу до їхніх чеснот. Використовуючи у зверненнях до дитини раннього віку пестливі звернення та слова подяки, педагог підкріплює їх мімікою, жестами, лагідними торканнями, заохочуючи наслідувати їх у контак-

тах з рідними та знайомими людьми. Читаючи дитячі книжки, дивлячись мультфільми, спостерігаючи за взаєминами людей під час прогулянки, дорослий вказує на приємні та неприємні вчинки персонажів і відповідні реакції на них. Завдяки художній літературі та перегляду телевізійних передач дитина дізнається про існування різних країн, особливості життя в них людей, їх побут, діяльність. Особливе місце відводиться ознайомленню дитини двох-трьох років з життям українців у різних частинах нашої країни, розповідям про спільне / відмінне в їхній культурі та традиціях. Варто ознайомити дитину з державним прапором, запропонувати послухати гімн України, роздивитися вишиванки.

### **ЕКОЛОГІЧНИЙ РОЗВИТОК**

Екологічний розвиток дитини раннього віку – результат діяльності педагога за освітньою лінією "Дитина в природному докільлі". Важливо забезпечити баланс уявлень, ставлення та поведінки дитини у світі рослин і тварин, за різних явищ природи, під час занять з природними об'єктами, у ході спостереження за впливом людей на природне середовище та зоряним небом.

До основних *розвивальних завдань* віднесено: заохочення інтересу до рослин, тварин, явищ та станів природи, природних об'єктів та життєдіяльності людини в природі; розвиток спостережливості, здатності упродовж певного часу зосереджувати увагу на предметі інтересу, спроможності виявляти ініціативу; сприяння накопиченню яскравих вражень про рослини, тварин, явища та стани природи, природні об'єкти та діяльність людини в природі.

Найважливішими *навчальними завданнями є*: розширення уявлень про зовнішні ознаки рослин найближчого природного докільля; навчання уміння розрізняти рослини за кольором, розміром, формою, поверхнею, запахом, смаком; тварин – за особливостями будови тіла, виразними діями та рухами; вправлення у здатності відрізняти дитинчат від дорослих тварин, правильно їх називати; навчання експериментування з природними об'єктами – водою, піском, снігом, камінцями, глиною; вправлення в умінні обстежувати природні об'єкти з метою отримання інформації про зовнішні ознаки, якості, властивості; прищеплення елементарних навичок встановлення причинно-наслідкових зв'язків у природі; формування цілісного уявлення про природу та вплив на неї людини.

Першочерговими *виховними завданнями* виступають: плекання позитивного ставлення до природи та виконання самостійних елементарних трудових дій з догляду за рослинами та тваринами; формування спокійного і виваженого ставлення до природного докільля; виховання почуття краси природи; сприяння отриманню позитивних емоційних вражень про об'єкти природи; вправлення в умінні дотримуватися правил безпечної поведінки у світі рослин та тварин, відчувати стан останніх.

**Особливості життєдіяльності.** Вихователь так організовує життя дитини раннього віку, щоб вона мала змогу під час прогулянки, спостереження із вікна, спостерігати за змінами стану погоди, явищами природи – вітром, дощем, грозою, буревієм. Педагог заохочує та підтримує бажання дитини спілкуватися

зі свійськими тваринами, годувати їх; коментує їхній настрій та стан, радить, на якій відстані від них краще знаходитися та у який спосіб діяти. Він схвалює прагнення дитини проявити турботу про вуличних птахів, разом з батьками майструє годівнички, вішає їх на гілля дерев, пропонує щодня насипати в них зернятка, крихти хліба, різані овочі. Вихователь навчає правильного поливання кімнатних та рослин на ділянці дошкільного закладу, показує, як їх обприскувати, заохочує бажання дітей робити це потроху самостійно. Разом з дітьми педагог спостерігає за рибками в акваріумі, маленькими тваринками у куточку природи, годує їх, розповідає про їхні особливості, милується ними. Дорослий на прогулянці спільно з малюками збирає камінці, гілочки, листя, насіння та плоди рослин, показує, як їх можна використати у будівництві та прикрашанні споруд з піску. Він читає дітям казки, оповідання, вірші про життя тварин, загадує прості загадки про них та різні рослини. Доцільно розповідати дітям правила безпечної поведінки на воді, біля вогнища, серед невідомих рослин та тварин.

Корисно вправляти малюків в умінні прибирати за собою, не залишати на місці відпочинку сміття. Спостереження, ігри та елементарні форми праці в природі сприятимуть екологічному розвитку дитини раннього віку.

### **РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ**

Художня культура розвивається завдяки взаємодії дитини другого-третього років життя з образотворчим, музичним, театральним та літературним мистецтвом. Це відбувається у ході реалізації педагогом освітніх ліній "Світ образотворчого мистецтва", "Світ музичного мистецтва", "Світ театрального мистецтва" та "Світ літературного мистецтва". Ознайомлення з дитячими художніми творами вітчизняних та зарубіжних фахівців сприяє естетичному вихованню, формуванню почуття краси, появі у ранньому дитинстві улюблених видів художньої діяльності та творів мистецтва, закладанню основ естетичного смаку.

До основних **розвивальних завдань** віднесено: розвиток чутливості до кольорів, форм, шумів, звуків, музики, людських голосів, яскравих дійств, читання книжок; урізноманітнення та збагачення вражень від яскравих об'єктів, предметів, явищ, творів мистецтва; сприяння розвитку здатності спостерігати, вдивлятися, слухати, імітувати, запам'ятовувати; пробудження та розвиток інтересу до художніх об'єктів довкілля, художніх матеріалів та дій з ними; розвивати самостійність у виборі естетичних та художніх об'єктів довкілля, користуванні художніми матеріалами; сприяння розвитку основ художньо-маніпулятивної діяльності як передумови образотворчості; розвиток вміння розрізняти звучанням деякі дитячі музичні інструменти, диференціювати звук за висотою; прищеплення уміння адекватно реагувати на музичну мелодію, театралізовані дії, літературні твори; заохочувати до часткового повтору співів, елементів танцю, відтворення дій персонажів казки та малих форм фольклору; інтеграція різних видів мистецтв; розвиток основ цілісної художньої картини світу.

Найважливішими **навчальними завданнями є**: навчання способів мистецької діяльності – концентрування, сприймання, милування, наслідування, імпро-

візації; прилучення до пізнання властивостей художніх матеріалів через освоєння маніпулятивних дій з пензликом, олівцем, фломастером, фарбою, тіс-том, папером, музичними інструментами, театральним реквізитом, дитячими книжками; навчання способів співтворчості з дорослим, підтримка наслідувальних дій та інтересу до самостійної художньої діяльності – малювання, розфарбовування, ліплення, розглядання ілюстрацій, гри на дитячих музичних інструментах, маніпуляцій з матеріалами й театральними атрибутами; плекання здатності впізнавати предмети, об'єкти дійсності у творах мистецтва – живопису, скульптурі, танцювальних рухах, мелодії, театральних виставах книжкових ілюстраціях.

Першочерговими **виховними завданнями** виступають: пробудження естетичних емоцій; виховання інтересу до різних видів мистецької діяльності; заохочення проявів індивідуальності у зображувальних діях, музикуванні, танцях, театралізаціях, читанні віршів та розповіді казок; стимулювання елементів самостійності у різних видах художньої діяльності; закладання основ естетичної культури та культури користування матеріалами та знаряддями; виховання здатності роздивлятися та вислуховувати художні твори до кінця, емоційно відгукуватися на їх характер та образний зміст; сприяння задоволенню від набутих вражень, наслідувальних дій у малюванні, ліпленні, аплікації, музикуванні, танцях, театралізованих діях, "читанні" книжок; виховання витривалості під час стеження за розвитком подій у художньому творі та театральній виставі; формування бережливого ставлення до книжок, знаряддя, художніх матеріалів.

**Особливості життєдіяльності.** Усвідомлення педагогом важливості отримання дитиною раннього віку різноманітних вражень для розгортання образотворчої, музичної, театральної та літературної діяльності – запорука її успішного художньо-естетичного розвитку. Емоційно насичене середовище збагачує її чуттєвий досвід, сприяє формуванню уявлень про красу, розвиває сприйнятливність як базову якість особистості, закладає основи художнього смаку. В умовах дошкільного закладу педагог наповнює життєвий простір дитини різними за фактурою, кольором, формою предметами і матеріалами, озвучує його приємними мелодіями, які супроводжують діяльність малюків, організовує короткі театральні вистави, проводить екскурсію у групову дитячу "бібліотеку" для перегляду та читання улюблених і нових літературних творів. У ході спільної з дітьми діяльності вихователь прищеплює елементарні навички малювання, ліплення, аплікації, музикування, танцювання, виконання певних ролей за улюбленими казками та виставами. Він навчає малюків елементарного користування необхідним для художньої діяльності приладдям та базовими виражальними засобами – ритм, колір, лінія, пляма, мазок, форма, композиція, звук, мелодія, рух, жести, міміка, слова ролі. Дорослий вправляє дітей у наслідуванні його зразків у різних видах художньої діяльності, заохочує їхнє бажання діяти без його прямого втручання. Він ознайомлює дітей з розмаїттям матеріалів для малювання, ліплення, аплікації; заохочує гру на музичних інструментах, виконання елементів танцю, підспівування, розповідь знайомих віршиків та коротких казок, виконання ролей знайомих персонажів. При цьому педагог підтримує віру дитини у себе, допома-

гає їй долати невпевненість, стимулює бажання завершити розпочате та порадіти своєму успіху.



## **РОЗВИТОК ДІЯЛЬНОСТІ**

*Діяльнісна компетентність* дитини раннього віку – результат реалізації педагогом освітньої лінії "Діяльність дитини", спрямованої на закладання основ цілепокладання, уміння обирати адекватні засоби досягнення мети, мобілізувати зусилля на долавання труднощів (з допомогою дорослого та самотійно), здатності доводити предметно-практичну діяльність до кінця і радіти своєму успіху. З огляду на те, що на третьому році життя на базі предметних дій виникає ігрова діяльність, вихователь допомагає малюкові обирати елементарні сюжети та ролі, вправляє в умінні дотримуватися необхідних правил, сприяє формуванню базових якостей, зокрема самотійності, наполегливості, комунікабельності.

До основних *розвивальних завдань* віднесено: формування інтересу до предметів та речей у квартирі, приміщенні дошкільного закладу, на ігровому майданчику; розвиток позитивного емоційного ставлення до предметів та речей різного кольору, форми, розміру, фактури; стимулювання активного обстеження предметів найближчого довкілля; підтримка бажання діяти з доступними і безпечними об'єктами, предметами, речами; сприяння проявам самотійності, елементарним формам творчої ініціативи; створення умов для появи сюжетно-відображальної гри та елементів трудової діяльності; закладання основ цілісної предметної картини світу.

Найважливішими *навчальними завданнями* є: формування інтересу до навчальної та дослідницької діяльності; навчання уміння відкривати фізичні та динамічні властивості різних предметів; вправляти у здатності визначати просторові відношення між предметами; допомагати освоювати функціональне призначення предметів, матеріалів, знарядь, деяких технічних приладів та способи їх використання; спонукання до відображальної гри з використанням предметів-замінників; навчання відображення у грі простих життєвих подій.

Першочерговими *виховними завданнями* виступають: формування позитивного ставлення до обстеження та експериментування з новими предметами, речами, іграшками; виховання інтересу до виконання предметних, ігрових та елементарних трудових дій; прищеплення звички доводити розпочате до кінця; стимулювати бажання грати поряд та разом з однолітками, брати та виконувати певну ігрову роль та дотримуватися елементарних правил; виховання старанності, охайності, працелюбності.

*Особливості життєдіяльності.* З метою формування у дітей раннього віку предметно-практичної діяльності як провідної педагог створює різноманітне, безпечне, цікаве для дітей предметно-ігрове середовище, розвиває в них наочно-дійове мислення, збагачує практичний досвід, вправляє в умінні правильно використовувати різні предмети та знаряддя. Він розвиває емоційно-почуттєву та вольову сфери, сприяє вихованню сприйнятливості та елементарних форм самоконтролю. Оскільки дитина двох-трьох років багато рухається, хапає усе підряд, захоплено усе досліджує, дорослий регулює перелік доступних для її активних дій предметів, іграшок, матеріалів, знарядь. Спілкуючись з дитиною, вихователь усвідомлює, що невдача у цьому віці пригнічує активність малюка, позбавляє

можливості насолодитися своїм досягненням. Він сприяє успіху дитини, авансуючи свою довіру, допомагаючи навідними вказівками та порадами, залишаючи їй можливість для самостійних рішень і дій. Він уникає критичних висловлювань, висміювання, соромлення малюка, підтримує невпевнених, сором'язливих. Педагог навчає дітей встановлювати зв'язок між зоровим сприйманням предмета у просторі та діями з ним, стимулює ініціативу та прояви самодіяльності. Наслідуючи дії дорослого, дитина раннього віку усвідомлює свої можливості, починає порівнювати свої результати з досягненнями інших. Завдяки дорослому вона починає брати участь у сюжетно-зображальній грі та виконанні елементарних трудових доручень (зокрема, у самообслуговуванні, прибиранні, накриванні столу, догляді за рослинами).

### **ПІЗНАВАЛЬНИЙ РОЗВИТОК**

*Компетентна поведінка під час пізнавальної діяльності* є наслідком упровадження у педагогічну діяльність освітньої лінії "Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі". Доступна віку пізнавальна активність засвідчується пізнавальним інтересом дитини раннього віку, її сенсорно-перцептивним досвідом, логіко-математичним розвитком та елементарною за змістом і формою цілісною картиною світу. Забезпечення балансу вказаних складових є обов'язковою умовою ефективного пізнавального розвитку дитини другого-третього років життя.

До основних **розвивальних завдань** віднесено: спонукання пізнавального інтересу; формування умінь концентрувати увагу на предметі свого інтересу; прищеплення навичок спостереження за об'єктами та явищами природи, предметами, людьми, за собою; заохочення бажання ознайомитися з безпечними, приємними, новими; обережне і поступове поповнення новою інформацією; розвиток образної і моторної пам'яті, наочно-дійового мислення; розширення простору для самостійних дій, збагачення життєвих вражень; розвиток умінь диференціювати поняття своє / чуже, реальне / удаване, знайоме / нове, безпечне / небезпечне, корисне / шкідливе, приємне / неприємне.

Найважливішими **навчальними завданнями** є: заохочення пізнавальної активності під час освоєння нового; навчання способів виконання практичних завдань доступної складності; забезпечення балансу елементарних уявлень дитини про природу, предметний світ, людей, що оточують, і саму себе та контакти з ними; навчання умінь ставити запитання та вислуховувати відповіді на них; активізувати здатність використовувати у процесі пізнання усі органи відчуття – зір, слух, смак, дотик; навчання впізнавання і запам'ятовування характерних ознак предметів, об'єктів природи, людей, себе самої; вправління у використанні різних сенсорних еталонів; прищеплення елементарних навичок аналізу, встановлення подібності та відмінності предметів, природних об'єктів, людей; формування елементарних уявлень про кількість, розмір, форму; навчання визначення положень предметів, об'єктів природи, людей у просторі, вживати відповідні слова.

Першочерговими **виховними завданнями** виступають: формування позитивного ставлення до пізнання нового; стимулювання проявів спостережливості, допитливості; виховання емоційної сприйнятливості як базової якості особистості: вправляння в умінні радіти відкриттям нового; підтримувати інтерес до певного виду діяльності, сфери життя; виховання здатності здійснювати вибори, приймати елементарні рішення, надавати переваги, коректно відмовляти у прихильності; сприяння усвідомленню того, що ми – частинка Всесвіту, взаємопов'язана з природою, культурою, іншими людьми.

**Особливості життєдіяльності.** Життя і діяльність дитини раннього віку має спрямовуватися на набуття нею доступної віку міри компетентності, здатності орієнтуватися у природному, предметному та людському довкіллі, формування інтересу до себе – зовнішності, якостей, можливостей, умінь, почуттів і думок. Педагог має допомагати дитині другого-третього років життя пристосуватися до нових умов життя, знаходити своє місце у новому оточенні, адаптуватися до нових вимог, виконувати доцільні для благополучного існування правила співжиття. Вихователь у приміщенні та під час прогулянки звертає увагу на цікаві предмети, об'єкти, зміни, що відбулися з ними; пропонує поспостерігати за різними людьми (дорослими та однолітками), визначити, що в них сподобалося, а що – ні і чому. Дорослий в ігровій формі ознайомлює дітей з поняттями реальне / удаване, безпечне / небезпечне, корисне / шкідливе, приємне / неприємне, добро / зло; наводить доступні приклади з життя, апелює до дитячої художньої літератури та знайомих мультфільмів. Час від часу він створює доступні дитині раннього віку проблемні ситуації та показує способи їх дискусійного вирішення, компетентного виходу з них. Педагог розмовляє з дітьми про їхні страхи та допомагає впоратися з ними. Він запитує у малюків, чим кожний з них любить займатися вдома, пояснює важливість інтересу до певного виду діяльності для життя. У ході колективної зображальної діяльності (малювання, аплікації) вихователь разом з дітьми зображує "широкий світ", розповідає про місце кожного у ньому.

### **РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ**

*Мовленнєва компетентність* – важливий показник повноцінного особистісного розвитку дитини раннього віку. Вона є результатом реалізації педагогом освітньої лінії "Мовлення дитини", яка передбачає розвиток фонематичного слуху, правильної звуковимови, елементарної форми літературного мовлення, доступного віку словникового запасу, певних граматичних умінь та комунікативного мовлення.

До основних **розвивальних завдань** віднесено: привернення уваги до людського голосу, інтонації, звуковимови, висловлювань; вправляння дітей в умінні слухати, чути, прислухатися до мовлення дорослих та дітей; заохочення до звуконаслідування правильної вимови; забезпечення розвивального мовленнєвого середовища, належних мовленнєвих еталонів; підтримка словотворчості дітей; розвиток здатності відчувати відмінності у висловах різного характеру – розповідних, запитальних, окличних; підтримка мовленнєвих контактів між дітьми; стимулювання використання дітьми ласкавих звернень, привітних слів, слів подяки та вибачення.

Найважливішими *навчальними завданнями є*: формування чіткої звуково-мови; збагачення словника (пасивного та активного); вправлення у використанні двоскладових та трискладових слів; навчання застосування слів-ознак (кольору, форми, величини; часових та просторових відношень); навчання використання узагальнених понять, слів, що означають деякі частини тіла та їх функції; імена членів сім'ї; характеризують взаємини та моральні якості; навчання вживання різних частин мови – іменників, прикметників, дієслів; вправлення в умінні змінювати слова за числом, будувати різні за типом висловлювання речення; навчання уміння помічати помилки, вносити корективи у неточне використання правил граматики, будову речень, назви.

Першочерговими *виховними завданнями* виступають: формування інтересу та позитивного ставлення до мовлення як засобу спілкування людей; виховання звукової культури мовлення; виховання звички у спілкуванні з іншими людьми використовувати ввічливі слова, уникати образливих; заохочувати бажання застосовувати у спілкуванні вербальні та невербальні засоби; стимулювання бажання обмінюватися враженнями, виражати словами та інтонацією голосу своє доброзичливе ставлення до партнера по спілкуванню; заохочення використання слів співчуття, турботи, підтримки, готовності допомогти.

*Особливості організації життєдіяльності.* Створення належного мовленнєвого середовища передбачає володіння педагогом українською мовою, використанням у спілкуванні різноманітних частин мови, застосування грамотних мовленнєвих форм, розмови з дітьми про усі сфери людського життя – природу, культуру, людей, власного "Я". Дорослий турбується про те, щоб на кінець раннього віку дитина могла вступити у контакт з дорослими та однолітками, відповідала словом та діями на їхні запитання та спонукання; називала назви більшості навколишніх предметів, вказувала на їх основні ознаки та способи використання. Важливо, щоб трирічна дитина в основному правильно вимовляла звуки, оперувала дво-, трислівними фразами, граматично правильно їх оформлювала; уважно слухала та адекватно реагувала на почуте; розповідала декількома словами про бачене й пережите; супроводжувала слова відповідними виразними засобами (інтонацією голосу, мімікою, жестами, рухами). Вихователь усвідомлює, що на шляху свого мовленнєвого розвитку кожна дитина зазнає певних труднощів: говорить із зупинками, нечітко або неправильно вимовляє звуки, відмовчується у конфліктних ситуаціях. Варто поставитись до цього як до тимчасового явища і не загострювати на них увагу. Враховуючи емоційну вразливість малюків, педагог уникає надмірної вимогливості, критичності, докорів. Доцільно спростити дітям життя. Чітко артикулюючи звуки, уповільнювати темп мовлення, використовувати короткі фрази, повторювати складні слова, доброзичливо виправляти неправильно побудовані фрази. Важливо, щоб особистісне спілкування з дитиною суттєво не поступалося місцем діловому.

Наведений вище перелік освітніх завдань та особливостей організації життєдіяльності дитини раннього віку залежно від тієї чи іншої освітньої лінії слугує орієнтиром для осучаснення змісту і технологій педагогічної діяльності сучасного дошкільного закладу.

### **Контрольні запитання та завдання**

1. Дайте визначення поняття "життєдіяльність" та схарактеризуйте вплив на неї вікових можливостей дитини раннього віку.
2. Визначте зміст поняття "компетентність" та суть компетентнісного підходу до освіти дитини раннього віку.
3. Які вікові можливості дитини раннього віку найбільш суттєво впливають на характер її життєдіяльності?
4. Назвіть освітні напрями, визначені Базовим компонентом дошкільної освіти як стратегічні, та коротко схарактеризуйте кожен.
5. Схарактеризуйте освітній напрям "*Особистість дитини*", проаналізуйте його структуру.
6. Схарактеризуйте освітній напрям "*Дитина в соціумі*", проаналізуйте його структуру.
7. Схарактеризуйте освітній напрям "*Дитина в природному довкіллі*", проаналізуйте його структуру.
8. Схарактеризуйте освітній напрям "*Дитина у світі культури*", проаналізуйте його структуру.
9. Схарактеризуйте освітній напрям "*Діяльність дитини*", проаналізуйте його структуру.
10. Схарактеризуйте освітній напрям "*Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі*", проаналізуйте його структуру.
11. Схарактеризуйте освітній напрям "*Мовлення дитини*", проаналізуйте його структуру.
12. Опишіть процедуру оцінки компетентності дитини раннього віку.
13. Назвіть основні показники *фізичної компетентності* дитини раннього віку.
14. Назвіть основні показники *особистісної компетентності* дитини раннього віку.
15. Назвіть основні показники *соціально-моральної компетентності* дитини раннього віку.
16. Назвіть основні показники *екологічної компетентності* дитини раннього віку.
17. Назвіть основні показники *художньо-естетичної компетентності* дитини раннього віку.
18. Назвіть основні показники *діяльничної компетентності* дитини раннього віку.
19. Назвіть основні показники *пізнавальної компетентності* дитини раннього віку.
20. Назвіть основні показники *мовленнєвої компетентності* дитини раннього віку.
21. Схарактеризуйте основні освітні завдання по кожному освітньому напрямку.
22. Визначте особливості організації життєдіяльності дитини раннього віку в умовах дошкільного закладу.

## МОДУЛЬ II

### РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ

#### ТЕМА 4. ОРГАНІЗАЦІЯ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ДИТИНИ ДРУГОГО-ТРЕТЬОГО РОКІВ ЖИТТЯ

##### 4.1. Принципи та організаційно-педагогічні умови створення у дошкільному закладі розвивального середовища

Поняття "розвивальне середовище" використовується у широкому та вузькому смислах. У широкому контексті, на думку І.Беха, О.Кононко, Т.Піроженко, йдеться про будь-який соціокультурний простір, в рамках якого стихійно або з різним ступенем організованості здійснюється розвиток особистості. У вузькому сенсі слова розвивальним середовищем вважається спеціально організований і певним чином упорядкований простір (наприклад, дошкільного закладу). Узагальнюючи підходи до даного поняття провідних фахівців, пропонуємо таке його тлумачення:

*Розвивальне середовище є особливим чином організованим, упорядкованим предметно-ігровим, соціокультурним, природовідповідним простором, найбільш сприятливим для різнобічного та гармонійного розвитку і саморозвитку дитини.*

Організація розвивального середовища в умовах дошкільного закладу вкрай важлива для формування дитини раннього віку взагалі, її особистості зокрема і пов'язане з реалізацією таких основних завдань:

- збереження і розвиток здоров'я дітей (фізичного, психічного, соціально-морального);
- сприяння поступовому переходу малюка від сімейних до суспільних форм організації життєдіяльності; його гармонійній адаптації та соціалізації в умовах дошкільного закладу;
- задоволення основних потреб (реалізувати свої можливості, самовиражатися; виявити самостійність; почуватися комфортно; спілкуватися з приємними дорослими та однолітками, відчувати їхнє розуміння, підтримку та прихильне ставлення; підтримати та захистити себе за відсутності поряд дорослого тощо);
- формування передумов успішного оволодіння життєво необхідними знаннями, уміннями, навичками, звичками, елементарними навичками практичного життя;
- набуття дитиною умінь *орієнтуватися, пристосовуватися та конструктивно впливати* на довкілля;
- закладання основ елементарного дитячого світогляду та здорової міри довіри світу;
- розвиток первинного Я-образу та здатності цінувати себе;

- збагачення емоційно-почуттєвої сфери;
- попередження дитячої нервовості;
- окультурення потреб та розвиток елементарної системи цінностей;
- сприяння становленню довільної поведінки;
- формування елементарних форм базових якостей особистості;
- плекання зачатків безпечної поведінки.

Організація життєдіяльності, сприятливої для особистісного становлення та розвитку дитини другого-третього років життя, передбачає використання педагогом низки важливих принципів. До основних з них відносяться, зокрема, такі:

**1. Принцип системного підходу.** Провідні психологи та педагоги визначили такі основні вимоги до інтегрованого середовища, сприятливого для різнобічного та гармонійного розвитку дитини:

- середовище має бути достатньо складним, складатися з різноманітних елементів, необхідних для оптимізації усіх видів діяльності;
- компоненти середовища мають бути достатньо пов'язаними між собою, що сприятиме переходу дитини від одного виду діяльності до іншого, сприйняття їх як взаємопов'язаних життєвих моментів;
- середовище повинно бути гнучким і керованим як дорослими, так і самою дитиною.

Створення розвивального середовища дошкільного закладу за принципом системного підходу передбачає інтеграцію знань, ставлення та поведінки дітей раннього віку з різних сфер життєдіяльності – щодо природного довкілля, світу предметів та речей, соціального довкілля та простору власного "Я" (внутрішнього і зовнішнього). Це не виключає пріоритету предметно-практичної діяльності, а лише засвідчує необхідність її співвіднесення з усіма іншими сферами життєдіяльності.

**2. Принцип діяльнісного підходу (єдності свідомості та діяльності).** Цей принцип засвідчує, що свідомість і діяльність – не два різні аспекти, а органічне ціле. Діяльність дитини виступає єдністю внутрішньої і зовнішньої активності. У діяльності проявляються і формуються усі властивості, якості, здібності зростаючої особистості, які виступають одночасно передумовою і результатом поведінки та діяльності дитини. Предметно-практична діяльність як провідна у ранньому дитинстві виступає основною умовою розвитку дитини. Свідомість "відповідає" за постановку мети діяльності та поведінки, тобто забезпечує їх цілеспрямований характер.

Діяльнісний підхід актуалізує необхідність посилення уваги педагога до умов організації та структурних складових діяльності дитини – мети, мотивів, засобів, результатів (проміжних і кінцевого). При цьому доцільно базуватися на визначених С. Рубінштейном особливостях діяльності:

- вона завжди є діяльністю *активного суб'єкта*;
- вона виступає взаємодією суб'єкта з предметом, тобто обов'язково є *предметною, змістовною*;

- діяльність завжди *самостійна і творча*.

Упровадження діяльнісного підходу засвідчує усвідомлення педагогом того, що власні активні дії, поведінка, вчинки дитини другого-третього років життя відіграють створювальну роль у розвитку її особистості. Дії дитини перетворюються на вчинки, як тільки формується її ставлення до них, в міру того, як вони починають регулюватися суспільними впливами та самосвідомістю зростаючої особистості.

**3. Принцип активності.** Як зазначають В. Котирло, О. Кононко, Т.Піроженко, Н.Гавриш, В. Татенко, розвивальне середовище передбачає створення сприятливих умов для перетворення дорослого і дитини на активних суб'єктів життєдіяльності, здатних активно і конструктивно впливати на довкілля та самих себе. У контексті означеного принципу організації розвивального середовища набуває особливого значення підтримка дорослими дитячої самостійності, самодіяльності, елементів творчої ініціативи. З цією метою педагог надає дитині раннього віку право на вибір та прийняття елементарних власних рішень, створює доступні віку проблемні ситуації, які висувають вимоги до уміння дитини діяти цілеспрямовано і наполегливо, під час зіткнення з певними труднощами обходитися, по можливості, власними силами, звертатися за допомогою лише в разі об'єктивної потреби.

У зв'язку з упровадженням даного принципу зростає роль "дистанції": якщо дитина раннього віку може впоратися із завданням самостійно, дорослий має знаходитися від неї на певній відстані, у межах спроможності спостерігати за діями та поведінкою дитини. Якщо дитина раннього віку почувається розгубленою, відчуває дискомфорт, виявляє ознаки страху, готова залишити розпочате незавершеним, дорослий має скоротити дистанцію, наблизитися до неї, запитати, чи потрібна допомога, виявити довіру її можливостям, заспокоїти, надати спочатку словесну, а у разі потреби, практичну допомогу. Добре, якщо, скориставшись частковою допомогою дорослого, малюк продовжить діяти самостійно і відчує від цього задоволення. Форма, ступінь і момент надання вихователем допомоги дитині раннього віку відіграють визначальну роль у становленні її довільної поведінки.

**4. Принцип стабільності / динамічності середовища.** В організації розвивального середовища важливо передбачити, з одного боку, елемент *стабільності*: наявність поряд знайомих людей, об'єктів, предметів, підтримує спокій, рівновагу, відчуття надійності, довірливе ставлення маленької дитини до довкілля. З іншого боку, слід потурбуватися про створення динамічного середовища, передбачити можливість змін у довкіллі залежно від бажань, настрою, інтересів дітей та з урахуванням різноманітних педагогічних завдань. Використання легких пересувних перегородок, ширм, екранів, розсувних шаф та полиць; зміна кольорового та звукового середовища; поєднання у життєдіяльності елементів реального та фантастичного; варіативне використання предметів, меблів, спортивного знаряддя; надання дитині можливості рухатися, змінювати місце і зміст занять, обирати партнерів по грі та спільній діяльності; щире спілкування з вихователем



підтримуватимуть дитячий інтерес та хороше самопочуття. Розумне поєднання знайомого і незнайомого, легкого й ускладненого, повторюваного і неочікуваного сприятиме усвідомленню дитиною раннього віку природності змін, вправлятиме в умінні ставитися до невідомого, неочікуваного з інтересом, а не острахом.

**5. Принцип емоціогенності середовища.** Середовище вважатиметься розвивальним, якщо в ньому дитина раннього віку почуватиметься комфортно, спокійно, радісно; в якому врівноважено можливості самовираження, саморозвитку та самозбереження. Як зазначає О.Вовчик-Блакитна, затишна атмосфера, щире та привітне ставлення дорослих і однолітків створюють у малюка відчуття емоційного благополуччя, рівноваги, захищеності. Окрім цього, розвивальне середовище має спонукати дитину до активності, уможливлувати здійснення різноманітних дій, отримувати від цього задоволення. Разом з цим правильно організована життєдіяльність передбачає можливість дитини відпочити, усамітнитися на певний час, відновити свої сили й бажання діяти разом з іншими однолітками. Особливу увагу варто приділити забезпеченню "*особистого простору*" кожного малюка. Йдеться не лише про ліжко, стілець, шафу для одягу, предмети гігієни, але й можливість грати принесеною з дому іграшкою, роздивлятися фотографію батьків, пити з улюбленої чашки, відпочити, за потреби, на своєму стільчику тощо. Розвитку доступного віку образу "Я" сприятиме наявність у приміщенні дзеркал різного розміру, експонування дитячих робіт незалежно від рівня їхніх досягнень, обмін інформацією з батьками про чесноти та здібності малюків, чіткі й мотивовані оцінні судження авторитетних дорослих.

**6. Принцип відкритості / закритості.** Принцип спрямований на забезпечення балансу між прагненням дитини раннього віку, з одного боку, виявити довіру, відкритість широкому докільцю, готовність контактувати з ним, з іншого – висловлюванням певної недовіри, обережності по відношенню до незнайомих, неприємних, тих, хто її лякає. Йдеться про гармонію у формуванні її довірливого ставлення до світу як базової потреби з незалежністю, відокремленістю, дистанціюванням від того, що пов'язане з негативними очікуваннями, попереднім досвідом невдач. Дитина двох-трьох років вже має свої уподобання у людському, предметному та соціальному докільці; вона надає комусь / чомусь переваги, комусь / чомусь відмовляє у прихильності. Це право зростаючої особистості убезпечити себе від імовірних неприємностей, забезпечити комфортне самопочуття. У реальному житті обидві тенденції поведінки необхідні й доцільні. Тому завдання педагога – знайти оптимальну для кожної дитини та конкретної життєвої ситуації міру поєднання довіри і недовіри, сміливості та обережності, самостійності та залежності від підтримки і допомоги дорослого. Розпитування дитини, вислуховування її пояснень, коментар і пояснення педагога вкрай важливі для встановлення балансу між схарактеризованими життєвими тенденціями.

**7. Принцип диференційованого підходу.** Кожна дитина раннього віку характеризується своїми віковими та індивідуальними особливостями. Різний темперамент, характер, життєвий досвід, своєрідна історія життя, статеві відмін-

ності, уподобання, сімейна атмосфера, культурний та освітній рівень батьків, матеріальний статок та умови життя родини – усе це суттєво впливає на розвиток особистості дитини другого-третього років життя. Зокрема, це стосується стану її нервової системи, довіри світу, очікувань щодо дорослих та однолітків, системи цінностей, рівня самоповаги, довільної поведінки. Тому створення розвивального середовища передбачає необхідність упровадження у педагогічну практику індивідуального та диференційованого підходів до дітей раннього віку. Індивідуальні бесіди, колективні та групові ігри і заняття, надання дітям можливості групуватися за інтересами сприятимуть урізноманітненню життєдіяльності та позитивному самопочуттю. Робота з підгрупами дітей, які характеризуються специфічними особливостями, спільними рисами або інтересами, підвищує ефективність педагогічного впливу, виявляється більш результативною, індивідуалізує контакти.

До основних організаційно-педагогічних умов створення розвивального середовища дошкільного закладу відносяться:

1. Створення належної *соціальної атмосфери*, організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії дорослого і дитини, використання навчальних ігор та виховних заходів соціально-моральної спрямованості.

2. Підхід до організації середовища як цілісного утворення, яке складається з таких часткових просторів, як *природне, предметно-ігрове, соціальне, та власного "Я"*.

3. Забезпечення сучасного *дизайну* та *інтер'єру* внутрішніх приміщень, придбання відповідних віку меблів, обладнання, посібників для дітей, іграшок тощо.

4. Виділення окремих функціонально відмінних територій, місць, призначених для проживання, гри, занять різної спрямованості, відпочинку малюків, збереження їхнього одягу та предметів вжитку.

5. Дотримання під час організації життєдіяльності малюків належних санітарно-гігієнічних, матеріально-технічних, естетичних, психолого-педагогічних вимог.

З огляду на важливість комплексного підходу до створення розвивального середовища у груповій кімнаті дошкільного закладу доцільно конкретизувати моменти, пов'язані як з організаційними, так і змістовими компонентами відповідно до спрямованої педагогічної діяльності. Орієнтуючись на групове приміщення дошкільного закладу, пристосоване для розгортання повноцінної життєдіяльності дітей раннього віку, доцільно говорити про таке його облаштування, яке забезпечує активне ознайомлення та практичні дії з різними людьми, широким колом предметів, елементами природи та власними якостями і властивостями. З огляду на вік дітей у груповій кімнаті має бути виділений простір для організованих вихователем занять малюків, для їхніх ігор (колективних, підгрупами та самостійних) і відпочинку. Детальніше про кожний йтиметься нижче.

В організації *простору для короткотривалих занять* слід брати до уваги такі особливості:

- він організовується та обладнується необхідними матеріалами, предметами, іграшками, атрибутами завчасно;
- меблі мають відповідати віку дітей за розміром, бути зручними для них та придатними для легкої трансформації і пересування у разі зміни діяльності або реалізації спільних ігор;
- з огляду на недостатній розвиток у ранньому віці дрібної моторики рук як наочні та інші ігрові посібники використовуються великі за розміром предмети;
- обмежені можливості дитини раннього віку зосереджуватися на необхідному вимагають розміщення предметів, які не використовуватимуться на даному занятті, поза полем її зору та досяжності.

Організуючи *простір для ігор* дітей раннього віку у просторі групової кімнати, педагог бере до уваги такі його особливості:

- він має виникати не лише в міру потреби організації дорослим колективних ігор, але і внаслідок його *"обживання" самими дітьми*;
- у створенні ігрового простору важливий *особистий внесок* кожної дитини – використання іграшок, улюблених предметів та матеріалів, їхніх виробів тощо;
- у період адаптації малюка до дошкільного закладу важливо дозволяти йому перебувати на території ігор та іграшок *за його бажання*, незалежно від того, чим у цей час зайняті інші діти;
- задля забезпечення дітям можливості лежати та сидіти на підлозі на ній має бути *килимове покриття*;
- слід передбачити *сенсорне насичення* ігрового простору, його обладнання предметами різної форми, величини, кольору, фактури.

Привертаючи увагу педагога до створення *простору для відпочинку*, ми маємо на увазі свого роду *реабілітаційну територію*, де дитина може знаходитись певний час, перепочити від перебування в колективі, побути наодинці, усамітнитися з улюбленим сімейним "реквізитом", виплакати, заспокоїтися, помріяти. Це може бути місце за ширмою або виділений з допомогою меблів закритий від інших закуток. Обираючи та створюючи такий простір для маленьких дітей, вихователів доцільно керуватися такими порадами:

- місце для відпочинку краще створити там, де дитині затишно і спокійно, яке вона *"облюбувала"*;
- важливо дозволяти малюкам приходити сюди за потреби;
- з огляду на те, що здебільшого цю територію відвідують невпевнені, сором'язливі діти або ображені, засмучені, варто оснастити місце відпочинку приємними малюнками, дитячими книжками, привабливими предметами, іграшками, знаряддям, які допоможуть відволіктися від неприємних переживань.

З огляду на те що створення цілісного розвивального середовища передбачає уведення дитини раннього віку одночасно у різні сфери життя – природну, предметну, соціальне довкілля та простір власного "Я", зупинимось детальніше на кожному з означених змістових напрямів освітньої роботи. На другому-

третьому роках життя провідною виступає предметно-маніпулятивна діяльність. Тому предметно-ігрове середовище, вимоги до його організації та створення посідає центральне місце.

### ***Предметно-ігрове середовище***

Важливо, щоб предметно-ігрове середовище виконувало розвивальну, навчальну, виховну, організаційну, стимулювальну та комунікативну функції. На думку Л. Артемової та Н. Кудикіної, у широкому сенсі слова, *розвивальне предметне середовище – це система матеріальних об'єктів діяльності дитини, яка функціонально модернізує її фізичний та духовний розвиток*. У вузькому сенсі під предметним середовищем мається на увазі простір приміщення, заповнений предметами побуту та вжитку, меблями, іграшками, книжками, різноманітним обладнанням та знаряддям, діючи з якими дитина раннього віку з допомогою дорослого пізнає навколишній світ та саму себе.

Основною вимогою до організації предметно-ігрового середовища є його *адекватність* завданням Базового компонента дошкільної освіти України як основного нормативного документа та освітнього стандарту, яким заявлено пріоритет особистісного та компетентісного підходів до розвитку дитини; особливостям творчого характеру діяльності дитини раннього віку; умовам і можливостям конкретного дошкільного закладу.

Предметно-ігрове середовище має конструюватися так, щоб дитина мала змогу знайти собі заняття до душі. Орієнтуючись на розмір групового приміщення, педагог пристосовує його для розгортання повноцінної життєдіяльності дітей раннього віку, облаштовує його у такий спосіб, щоб забезпечити можливість активного ознайомлення та практичних дій із предметами, матеріалами, знаряддям. Вихователь опікується їх кількістю, різноманітністю, безпечністю, привабливістю, корисністю для особистісного зростання малюка.

Підбір матеріалів, дидактичних ігор, посібників, дитячої літератури, іграшок має враховувати особливості розвитку різних дітей, допомагати їм просуватися по шляху свого прогресивного розвитку. Безпека і комфорт, наближення інтер'єру до домашнього сприяє відчуттю безпеки і затишку, формує інтерес до довкілля та довіру до дорослого. Груповий простір має надавати дітям можливість, за потреби, діяти разом або самостійно, змінювати заняття, обмінюватися іграшками.

Добре, якщо предметне середовище, сприятливе для розвитку дітей другого-третього років життя, складатиметься з місць, відведених для діяльності різного змісту і спрямованості: для харчування, розвитку рухової активності, сюжетно-рольових ігор, ігор з будівельним матеріалом, для зображальної діяльності, перегляду книжок та мультфільмів тощо. Розвиткові сюжетно-рольових ігор сприяє наявність різних ляльок, набору одягу, меблів, посуду. На третьому році життя у дітей викликають інтерес сюжетно-дидактичні ігри у магазин (іграшок, овочів, фруктів), а також ігри у "Зоопарк", "Аптеку", "Пошту" тощо. Не залишаються малюки байдужими до театралізованих ігор, театру на рукавичках, настільного театру. У вільному користуванні дітей мають знаходитися книжки, іграшки, тематичні папки з ілюстраціями та фотографіями. З допомогою дорос-

лого малюки охоче конструюють, ознайомлюються з різними геометричними формами, кількістю, просторовими відносинами. Наявність відповідних віку знарядь для образотворчої та музичної діяльності сприяють художньо-естетичному розвитку малюків. Важливо, щоб предметно-просторове середовище в групі було зорієнтоване на *"зону найближчого розвитку"*, містило знайомі і нові предмети та матеріали, з якими дитина раннього віку діє самостійно і з допомогою вихователя.

### ***Соціальне середовище***

Соціальна складова є важливим компонентом розвивального середовища, спрямованим на розвиток в дитини раннього віку інтересу до навколишніх людей, формування елементарного уміння диференціювати їх за спорідненістю, віком, статевою належністю, соціальними ролями, родом занять, приємністю. З огляду на те що діти другого-третього років життя, особливо трирічні, починають виявляти усе більший інтерес до однолітків, бажання наблизитися до них, познайомитися, "поряд" та "разом" грати, важливо створити сприятливі умови для появи елементарних сюжетно-рольових ігор. Добре, якщо обстановка дошкільного закладу відповідає поняттю "Мій другий дім", що сприяє гармонійній і швидкій адаптації малюків до нових умов життя та вимог. До основних характеристик соціального компонента розвивального середовища слід віднести такі прояви партнерів по спілкуванню та спільній діяльності:

- взаєморозуміння та задоволеність дитини та дорослого як суб'єктів взаємодії її змістом і характером;
- домірна віку участь дитини та вихователя у налагодженні та підтримці взаємин і спільної діяльності;
- переважання у партнерів позитивного настрою, оптимістичного самопочуття;
- любов, довіра та визнання дитиною авторитету вихователя, сприйняття його як зразка для наслідування, захисника й експерта;
- поінформованість педагога щодо індивідуальних особливостей кожної дитини, умов її життя, сімейної атмосфери, здатність брати цю інформацію до уваги;
- продуктивність співбуття дорослого і дитини другого-третього років життя, висока результативність їхньої спільної діяльності;
- позитивний вплив педагога на формування особистості малюка, його ефективного просування по шляху свого розвитку.

Довіра, щирість стосунків, підтримка дитини у складних ситуаціях виступають передумовою формування у неї комунікативних здібностей, мовленнєвих умінь, моральної поведінки, здатності відчувати межу прийнятної і неприпустимої соціальної поведінки.

### ***Природне середовище***

Поряд з предметно-ігровим та соціальним компонентами розвивального середовища дошкільного закладу важливу роль відіграє і природна складова. Присадибна ділянка, невеличкий город, клумба квітів, дерева, кущі, місце для

гри з водою і піском, можливість доглянути, погодувати та напоїти тварин найближчого оточення (птахів, кішок, собак) – усе це сприяє формуванню екологічної свідомості та зачатків природодоцільної поведінки дітей раннього віку, розширює їхні уявлення про життєдіяльність рослинного і тваринного світу. Спостереження та активні дії в природі, спільне проведення доступних малюкам експериментів, збирання природного матеріалу (шишок, гілочок, каштанів, горіхів, насіння, листя), прибирання сміття після прогулянки сприяють формуванню відчуття єдності людини і природи, відповідальності за її безпеку та благополуччя, уміння милуватися красою.

У контексті означеного напряму діяльності, спрямованого на екологічне виховання дитини раннього віку, особливу увагу педагог має приділити оновленню змісту та форм роботи з сім'єю. Варто розробити пам'ятки для батьків про необхідність ретельного прибирання за собою сміття та залишків їжі після відпочинку біля річки, моря, в лісі; викидання його у спеціально відведене для нього місце.

### ***Простір власного "Я"***

Компоненту розвивального середовища, пов'язаному із становленням і розвитком дитячого "Я", зазвичай у ранньому дитинстві приділяють значно менше уваги, ніж трьом попереднім. Але саме на цьому віковому етапі дитина вперше починає використовувати у мовленні особистий займенник "Я", заявляти "Я сама!" Вони засвідчують усвідомлення нею своїх зрослих можливостей і відстоювання свого права на певну незалежність, автономність, самостійність у прийнятті елементарних рішень та практичних діях. Оперування займенником "Я" – це прояв самості малюка, його окремоті, здатності відрізнити себе від інших людей, відчувати, переживати, усвідомлювати реальність свого існування. "Я" – це активне начало, яке інтегрує усі її прояви, дозволяє зростаючій особистості вирізнити в собі *внутрішнє* (настрій, стан, почуття, думки, бажання, наміри) і *зовнішнє* (поведінку, дії, вчинки) *життя*. Поява у ранньому віці дитячого "Я" засвідчує готовність відчувати себе активним суб'єктом життєдіяльності, здатним певним чином впливати на довкілля. Сила "Я" визначається здатністю дитини двох-трьох років поводитися природно, проявляти назовні свої внутрішні спонуки, зберігати свої думки і бажання за умов тиску на неї інших. Особливостями реалізації даного компонента розвивального середовища є:

- виховання педагогом у дітей раннього віку інтересу до себе – своєї зовнішності, якостей, досягнень, ставлення до інших;
- допомога вихователя в усвідомленні дитиною відмінностей своїх внутрішніх відчуттів і зовнішніх проявів;
- визнання педагогом права дитини на *особистий простір*, вправління її в умінні дорозити їм;
- сприяння формуванню елементарного образу "Я" дитини;
- надання переваг оцінці дитячих чеснот у порівнянні з вадами;
- створення для кожної дитини ситуацій успіху, підтримка її довіри власним можливостям.

Дотримання педагогом означених вище принципів організації розвивального середовища; упровадження у процесі його створення запропонованих організаційно-педагогічних умов; розв'язання комплексу поставлених освітніх завдань; органічне поєднання в цілісному середовищі предметно-ігрової, соціальної, природничої та компоненти власного "Я" гарантуватимуть повноцінний особистісний розвиток дитини раннього віку.

#### **4.2. Суть та особливості упровадження у педагогічну практику особистісно орієнтованого підходу**

Гуманістичний смисл оновлення системи дошкільної освіти взагалі, на етапі раннього дитинства зокрема, полягає у визнанні *дитини найвищою цінністю* та створення умов для вільної реалізації особистістю своїх природних можливостей. Якщо традиційна система освіти спрямовувалася на прищеплення дітям знань, умінь і навичок, то сучасний підхід базується на плеканні *особистості – її неповторної індивідуальності, її суб'єктних сил, творчих здібностей, повноцінної самореалізації*.

Витоки гуманістичної освіти лежать у принципі природодоцільного виховання Я.Коменського; у теорії вільного виховання Ж. Руссо, М. Мон-тессорі, Р. Штейнера; в антропологічному підході до освіти К. Ушинського; в ідеях національної освіти С. Русової; в гуманістичній психології та педагогіці дитинства В. Сухомлинського.

Значний внесок у розробку теоретичних основ особистісно орієнтованого підходу здійснено такими провідними психологами та педагогами, як Ш. Амонашвілі, І. Бех, О. Кононко, В. Котирло, Т. Піроженко, Т. Титаренко, В.Татенко. Завдяки їм та багатьом іншим сформульовано основні засади особистісно орієнтованого підходу до освіти, розкрито сутність особистісно орієнтованого виховання і навчання, обґрунтовано положення гуманного підходу до розвитку особистості, сформульовано засади суб'єкт-суб'єктної взаємодії, визначено специфіку упровадження даного підходу до організації життєдіяльності у ранньому онтогенезі.

Теоретичне підґрунтя особистісно орієнтованої освіти закладено зарубіжною гуманістичною психологією, зокрема працями А. Маслоу та К. Роджерса, які витоки та рушійні сили розвитку та особистісного зростання шукають у самій дитині. На їхню думку, основне завдання освіти полягає у допомозі дорослим розібратися у своїх проблемах, мобілізувати внутрішні ресурси для їх вирішення та саморозвитку. Результати освітнього процесу ці психологи-гуманісти пропонують оцінювати за *показниками особистісного зростання – прийняттям та усвідомленням дитиною самої себе, прийняттям і розумінням людей найближчого оточення, автономністю суджень та самостійністю поведінки; умінням ставити перед собою реальні цілі та успішно їх досягати*.

Близькою до зазначеної вище є позиція відомого дитячого психолога О.Кононко, яка зазначає, що в основу сучасної освіти має бути покладене *вчення про цінність та смисл буття особистості*. За його визначенням, освіта як сукупність процесів виховання, навчання, формування, дорослішання є загальною

формою становлення і розвитку сутнісних сил особистості. Особливого значення у контексті проблем освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу автор приділяє аспекту *саморозвитку*, розвитку самості, суб'єктності дитини.

Вказаний автор підкреслює, що смисл традиційної педагогіки завжди пов'язувався з масовою соціалізацією різних вікових груп, а **смисл освіти пов'язаний з полюсом індивідуальності, її становленням і розвитком**. Інакше кажучи, навчають і виховують усіх, а освіту отримує конкретна особистість.

На думку провідних психологів, точкою перетину освітнього процесу, педагогічної діяльності є **освітня ситуація**, основна роль у створенні якої належить психологічно грамотному педагогу. Здатність створювати систему таких освітніх розвивальних ситуацій є показником педагогічної компетентності, професійно-діяльнісної позиції педагога у сфері освіти. Професійна позиція – це єдність професійної свідомості і діяльності, де сама діяльність виступає одним зі способів реалізації базових цілей і цінностей. Позиція унікальна, якщо одночасно є особистісною і професійною.

Говорячи про особистісно орієнтовану, розвивальну освіту дитини раннього віку, доцільно торкнутися поняття **"норма розвитку"**. Поза чітким та відповідальним визначенням змісту даного поняття не йдеться ні про яку розвивальну освіту. Згідно з визначенням вказаного вище автора, "норма" – не характеристика середньостатистичного рівня розвитку здібності дитини певного віку. Вона – **вказівка на можливість вищих досягнень для раннього дитинства на даній віковій сходинці**. Інакше кажучи, поняття "норма розвитку" є **культурою і особистісно обумовленим**, тобто **аксіологічним**, ціннісним. Таким чином, **норма – це не те середнє, що є, а те краще, що ймовірно у конкретному віці для конкретної дитини за відповідних умов**.

Саме на зазначених вище теоретичних засадах базується проблемно-рефлексивний, особистісно орієнтований підхід до освіти дитини раннього віку. Завдяки порівнянню традиційної адаптивно-дисциплінарної та сучасної особистісно орієнтованої моделі взаємодії можна уточнити особливості кожного, критично оцінити власну педагогічну позицію. Нижче у таблиці подано матеріал відповідного змісту, який може слугувати орієнтиром у процесі педагогічної рефлексії.

Реалізація прогресивної тенденції в розвитку освіти дітей раннього віку пов'язана з необхідністю переосмислення вихователями традиційних функцій педагогічної діяльності. Теоретична привабливість рефлексивно-гуманістичної, співтворчої моделі спілкування дорослого і дитини ще не означає її активного упровадження більшістю сучасних освітян. Слід визнати, що до сьогодні чимало педагогів залишаються прибічниками більш зручної для них та звичної адаптивно-дисциплінарної моделі. Тому реальне упровадження у педагогічну практику особистісно орієнтованого підходу залишається актуальною проблемою.



**Порівняльний аналіз навчально-дисциплінарної та  
особистісно орієнтованої моделі освіти**

<b>Параметри оцінки</b>	<b>Навчально-дисциплінарна модель</b>	<b>Особистісно орієнтована модель</b>
<b>Мета</b>	Сприяння набуттю знань, умінь, навичок	Сприяння становленню особистості, прояву індивідуальності, розвитку суб'єктних сил
<b>Культурний контекст</b>	Педагог функціонує за вимогами "культури корисності"	Дорослий організовує життєдіяльність згідно з "культурою гідності"
<b>Гасло</b>	"Роби, як я!" "Чим виконання ближче до зразка, тим краще!"	"Орієнтуйся на здоровий глузд, дій доцільно, спирайся на власний досвід, виявляй ініціативу і творчість, звертайся за допомогою у разі об'єктивної потреби"
<b>Спосіб спілкування</b>	Повчання, вимога, роз'яснення, погроза, окрик, нотація, захоочення, схвалення, заборона, покарання	Врахування індивідуальних особливостей, здатність поставити себе на місце дитини, авансування довіри її можливостям
<b>Тактика спілкування</b>	Диктат, опіка, контроль. Існують дві різні логіки – педагога та дитини. Дорослий знаходиться "над дитиною"	Співбуття дорослого і дитини. Існує єдина логіка сумісності, співпраця. Дорослий діє <b>разом</b> з дитиною
<b>Педагогічна позиція</b>	Виконання вимог керівництва, дотримання програмних регламентів, орієнтація на план роботи	Створення розвивального середовища, орієнтація на стан та інтереси дитини, реалізація індивідуального підходу
<b>Результати</b>	Відчуження дитини від дорослого, боязнь помилок та покарань; залежна поведінка; неврози, імпульсивність, негативізм, недовірливість. Переважання соціальної компоненти поведінки над індивідуальною, репродуктивного характеру активності – над творчим, обов'язків – над реалізацією прав	Розширення можливостей особистості, ступенів її свободи, творчості; гармонія індивідуального і соціального начал; довіра дорослому оточенню; звільнення від боязні помилок; формування механізмів децентрації, саморозвитку, рефлексії, самозахисту; забезпечення балансу прав і обов'язків

Допоміжним у її розв'язанні може бути чітке визначення основних функцій педагогічної діяльності у контексті особистісно орієнтованого підходу. До них віднесено:

1. Відкриття проблемності і смислів реальності, що оточує дитину, різних її компонентів.

2. Створення умов вільного вибору дитиною видів, умов, змісту, місця, партнера по виконанню спільної діяльності.

3. Культивування всіляких форм творчої активності дитини як суб'єкта життєдіяльності та освітнього процесу.

4. Відмова від бажання "штампувати" особистість, задавати їй постійно готові для засвоєння зразки і стандарти.

5. Осучаснення технологій виховання і навчання дітей раннього віку.

6. Реорганізація життя малюків, така соціальна організація їхньої життєдіяльності, яка допомагає їм самовизначатися, саморозвиватися, набувати елементарної особистісної культури.

Педагог, який працює з дітьми другого-третього років життя, має сприймати раннє дитинство як самоцінний період життя, на якому закладається фундамент особистості; він повинен враховувати новоутворення особистості та свідомості й опікуватися розвитком у малюків елементарної системи *ціннісних ставлень* – до природи, культури, людей, самої себе; брати до уваги індивідуальну історію життя кожної дитини; гармонізувати індивідуальні й соціальні інтереси (особистості та колективу); визнавати право зростаючої особистості бути несхожою на інших однолітків та уявлення дорослого. За таких умов педагог перетворюється на "архітектора" способу життя маленької дитини, який у процесі співробітництва з нею допомагає знайти своє місце як у колективі однолітків, так і у широкому світі. Педагог, який виступає прибічником особистісно орієнтованого підходу до спілкування з дітьми раннього віку, діалогічно-проблемної моделі їхньої освіти, має актуалізувати для себе декілька актуальних аспектів своєї діяльності.

Важливо відмовитися від діагностики відбору, селекції особистостей за здібностями, надання переваги ідеї *розвитку потенційних можливостей кожного*. Педагог має розуміти, що розвиток – процес нелінійний, тому не варто прогнозувати, яким стане сьогоднішній трирічний малюк завтра. Доречно не стільки фіксувати кількісні відхилення (обдарованість або дефекти) від вікової норми, скільки визначати "зону найближчого розвитку" кожної особистості (Л. Виготський).

Слід змінити звичну орієнтацію на культуру корисності на *культуру гідності*. Цей шлях непростий: більшість освітян звикли формувати, у першу чергу, функціональну придатність дитини. Як зазначає Г. Асмолов, доти, поки культура суспільства в цілому, освітян зокрема буде орієнтована лише на відносини корисності, буде урізатися час, відведений на перші та останні роки життя людини, оскільки малюки та старі люди не володіють високою функціональною цінністю. Культура гідності орієнтує освітян на визнання цінності людини як особистості незалежно від того, з ким вона має справу – з безпорадним малюком, дитиною з фізичними або психічними вадами, чи безпомічним старцем. Усі рівні перед Богом.

У вихованні дитини раннього віку має домінувати орієнтація на конкретну особистість – своєрідну, неповторну, певною мірою самостійну. Безперечно, єдність індивідуального та соціального в ній важлива, та й дорослий упродовж усього дитинства, не лише раннього, залишається центральною фігурою, навколо якої розгортається життєдіяльність малюка. Проте усе більшого значення в ранньому дитинстві починають набувати його індивідуальні характеристики – емоційний профіль, система цінностей, характер довільної поведінки, ставлення до себе та людей, що оточують, статеві особливості, інтереси тощо.

Особистісний підхід до виховання і навчання дитини раннього віку реалізують конкретні педагоги з певними особистісними та професійними характеристиками, своєю системою цінностей, звичками, установками. Важливо, щоб за зовнішньою доброзичливістю сучасного вихователя не ховалося прагнення маніпулювати, тиснути, розпоряджатися маленькими дітьми на власний розсуд. Сьогодні у дошкільних закладах працюють не лише справжні фахівці, але і педагоги без спеціальної освіти, які потребують переорієнтації з навчально-дисциплінованого на особистісно орієнтований підхід. Вкрай важливо подолати протиріччя між необхідністю гуманізувати освіту дітей раннього віку і неготовністю певної категорії працівників до реалізації особистісно орієнтованої моделі спілкування з ними. Це передбачає розкриття відмінностей між ідеальними та реальними уявленнями про особистісно орієнтовану модель, з'ясування причин утруднення процесу її упровадження у практику, внутрішнє прийняття її основних постулатів, позитивні зміни у мотиваційно-ціннісних установках, оволодіння належними технологічними вміннями.

Отже, гуманістична психологія і педагогіка актуалізує тезу, що створити розвивальні умови для становлення та розвитку особистості дитини може лише вихователь своєю власною особистістю. Тому проблема переведення супротивників особистісно орієнтованого підходу із звичної об'єктної у суб'єктну позицію, тобто позицію активного особистісного і професійного самовдосконалення є одним з актуальних завдань сьогодення.

У контексті прилучення "опозиціонерів" до свідомого прийняття особистісно орієнтованого підходу заслуговує на увагу поняття "модель педагогічної взаємодії". Йдеться про характер зв'язків між педагогом і дітьми, спосіб розв'язання педагогічних протиріч. Педагогічна взаємодія може бути суб'єкт-суб'єктною або суб'єкт-об'єктною. Способом розв'язання протиріч у першій моделі виступає *співробітництво*, а у другій – *примус*. Саме спосіб визначає своєрідність стилю управління педагогічною діяльністю, виділення як пріоритетних таких якостей особистості дитини, на які слід спиратися і які слід виховувати, акцентувати увагу на діяльності педагога, дитини чи їхній спільній діяльності.

Існування різних моделей педагогічної взаємодії передбачає існування різних типів орієнтації на них. Під орієнтацією педагога на ту чи іншу модель розуміється *свідоме або менш свідоме її прийняття як пріоритету своєї діяльності*. Орієнтація вихователя на особистісну модель взаємодії означає, що він визнає суб'єктами діяльності як себе, так і дитину раннього віку, основні суперечки

розв'язує шляхом співпраці, стилем керівництва обирає демократичний, в дитині цінує самостійність, а не лише слухняність. Вибори педагога визначають його цільові установки, до яких відносяться: створення умов для саморозвитку (як власного, так і дитини), опора на сильні сторони особистості малюка, довіра його можливостям.

У процесі педагогічної взаємодії важливу роль відіграють "особистісні внески" її суб'єктів. Згідно з підходом Т.Поніманської та І.Дичківської, своєю реальною діяльністю та спілкуванням педагог суттєво змінює себе та дітей, на яких впливає. Це відбувається завдяки здійсненню ним певних "внесків" у вихованців – своїх сил, здібностей, почуттів, розуму, характеру, ставлення. Саме цими персональними "внесками" в інших вимірюється особистість педагога, який керується гуманістичними цінностями і є активним прибічником особистісно орієнтованої моделі освіти дітей раннього віку.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства особливої актуальності набуває проблема усвідомлення педагогом своєї відповідальності перед дітьми. Неповторність кожної дитини проявляється у процесі самореалізації, творчому самовираженні, здатності оберігати та захищати себе, відстоювати власну позицію. Самодіяльність і творчість виступають основними способами існування та розвитку індивідуального в дітях. А творчий потенціал дитини реалізується в умовах гармонії її внутрішніх переживань, думок, намірів та зовнішніх умов їх здійснення.

Гармонія внутрішнього і зовнішнього можлива за умов єдності буття дітей і дорослих, реалізації дорослим індивідуально орієнтованої освіти. Умови зовнішнього світу впливають на дитину раннього віку, переломлюючись через її внутрішній світ та індивідуальний досвід. Гармонія співбуття дитини і дорослого забезпечується довірою, щирістю, прихильністю; такою організацією життєдіяльності та навчально-виховного процесу, за якої визнаються, заохочуються і схвалюються усі пізнавальні зусилля дитини, її допитливість, практична умілість, елементарні форми гідності.

Індивідуально орієнтована освіта, з одного боку, спрямована на реалізацію дитиною раннього віку своїх вікових можливостей у повному обсязі, з іншого – на уможливлення реалізації кожним своїх індивідуальних якостей. Розв'язуючи завдання індивідуально орієнтованої освіти, педагог має пам'ятати, що здійснення ідентичності ("Я є Я") є сутнісною потребою кожної дитини наприкінці трирічного віку. Поряд з цим набуває усе більшого значення потреба у єдності з іншими, зокрема з однолітками. Для здоров'я та розвитку особистості важливо забезпечити єдність почуття тотожності самій собі, ідентичності з прагненням до спілкування з іншими людьми.

Реалізація почуття "самості" дитини двох-трьох років здійснюється через її єдність з людським довкіллям. Збереження індивідуальності відбувається не через занурення у себе, а завдяки встановленню глибинних емоційних зв'язків з іншими людьми – дорослими та однолітками. Соціалізація дитини раннього віку має здійснюватися у єдності з індивідуалізацією, з урахуванням особливостей її саморозвитку.

Упровадження у практику особистісно орієнтованого підходу передбачає розуміння педагогом поняття "розвиток" як реалізацію дитиною своєї природної програми. Говорячи про спонтанність, варто акцентувати увагу на збагаченні, ампліфікації розвитку дитини, максимальній реалізації можливостей на кожному віковому етапі, які проявляються і формуються у специфічних дитячих діяльностях.

Під час вступу до дошкільного закладу маленька дитина стикається з незнайомим людьми, явищами, предметами, вимогами, які породжують почуття невизначеності, невпевненості, тривоги. Якщо у цей період вимоги педагога виступають головними регуляторами поведінки малюка, то його індивідуальність може поступово деформуватися – адже його зусилля спрямовані на входження у нове людське довкілля. І в принципі неважливо, якими засобами досягається дитяча покора: авторитарними – наказами, погрозами або демократичними – поясненнями та вмовляннями. На тлі прагнення маленької дитини сподобатися формується почуття конформності – піддатливості, зміни думки або поведінки під тиском значущих інших. Почуття ідентичності певною мірою задовольняється дрібними знаками відмінності – наявністю своєї шафи, одягу, ліжка, місця за столом.

Включення дитини раннього віку у конформну ситуацію, в якій взаємини, взаємодія з іншими, діяльність регулюються шаблонними вимогами педагога виконати завдання певного змісту, складності, приписаним ним способом, із заданою швидкістю, деформує процес повноцінного особистісного зростання дитини другого-третього років життя, суперечить логіці особистісно орієнтованого підходу. Так, наслідування дорослого – важливий механізм розвитку дитини двох-трьох років, проте існує небезпека її перетворення на відлуння педагога. Поступово малюк може звикнути говорити і думати словами вихователя, позбавитися власного голосу.

Реалізація особистісно орієнтованого підходу базується на визнанні дорослими права дитини на доступну віку міру свободи, власний вибір, прийняття свого рішення щодо змісту діяльності, способів виконання завдань, партнерів по спілкуванню. Свобода при цьому розглядається не як свавілля дитини, а як автономія "Я" її самої та одночасно автономія "Я" інших. Право на свободу – необхідна умова збереження індивідуального в дитині раннього віку.

У контексті схарактеризованого підходу виховання не зводиться до виправлення поведінки дітей або до попередження можливих відхилень від соціальних нормативів та моральних правил. Під вихованням дитини раннього віку як особистості слід розуміти її залучення *до світу людських цінностей, формування в неї ціннісних основ ставлення до дійсності та самої себе, створення сприятливих для реалізації природних потенцій умов життєдіяльності.*

Збагачення душевного та духовного світу особистості, яка лише започатковує свій життєвий шлях, має базуватися на ідеях:

- **наявності перспективи:** діти раннього віку мають жити та діяти в такій системі, яка відкриває перед ними нові горизонти, спонукає до пошуку, актуалізує потребу у саморусі;

• *рівноцінності представленості у співбутті педагога і дитини основних сфер життєдіяльності* – природи, культури, людей, власного "Я";

• *підтримки прагнення до свободи*: піклуючись про доступне дитині раннього віку розширення ступенів свободи, педагог сприяє формуванню основ її особистісної культури; він надає їй право на елементарні форми самовизначення, власний вибір, прийняття простих особистих рішень, надання переваг комусь / чомусь.

Таким чином, упровадження особистісно орієнтованого підходу у виховний та навчальний процес дошкільного закладу передбачає надання педагогом пріоритету *ціннісній посвяченості та суб'єктній активності*. Тим самим він закладає фундамент для формування у подальшому уміння жити у згоді з собою та у злагоді зі світом. Основне призначення вихователя – зародити у дитини раннього віку розуміння *співпричетності "Я" і "Світу"*.

#### **4.3. Компетентнісний підхід та його застосування у дошкільному закладі**

Оновлення змісту, гуманізація цілей та принципів, осучаснення виховних та навчальних технологій у дошкільній освіті пов'язані з реалізацією цілісного підходу до розвитку особистості в ранньому онтогенезі, з необхідністю підвищити якість національної дошкільної освіти, з переглядом основних функцій педагогічної діяльності у сучасних соціальних умовах.

Цьому сприяє упровадження у навчально-виховний процес дошкільного закладу *компетентнісного підходу*. Відповідно до компетентнісного підходу сучасний вихователь дошкільного закладу має спрямовувати свої зусилля на створення сприятливих для кожної дитини умов з метою оволодіння нею *навичками практичного життя* (М. Монтесорі), основами науки і мистецтва життя.

З огляду на упровадження у дошкільну освіту компетентнісного підходу інтегральним показником повноцінного розвитку дитини другого-третього років життя є *міра її компетентності* у різних сферах життя, видах діяльності, освітніх лініях. Уточнення змісту даної категорії сприятиме свідомому ставленню педагогів до організації процесу та оцінки результатів не лише освітнього процесу, але й життєдіяльності дитини раннього віку в цілому.

***Компетентність – інтегральна характеристика особистості, якою засвідчується наявність в неї знань, умінь, базових якостей, необхідних для самостійного та успішного вирішення життєвих проблем.***

Власне, йдеться про *загальну здатність* дитини раннього віку виконувати доступні їй за складністю завдання із знанням справи. Компетентна особа двох-трьох років адекватно реагує на труднощі, здатна переносити набуті знання та уміння у нові умови та види діяльності, вчиняє доцільно, відмовляється від непродуктивних дій, намагається знайти правильні рішення та домогтися успіху

переважно власними силами. Її компетентність засвідчується обізнаністю, умілістю, вправністю у певному колі питань, видах діяльності, сферах життя та освітніх лініях.

Звертаючись до витоків компетентнісного підходу, варто зупинити увагу на доробку В. Сухомлинського, який реалізував у своєму педагогічному досвіді можливість поєднання навчання, праці, художньої діяльності дітей; інтеграції розвитку в них інтелекту, почуттів, ціннісних ставлень до світу та самих себе; реалізації комплексного підходу до розвитку особистості. Відомий педагог оперував поняттями "*загальні знання та уміння*", надаючи їм більшу увагу, ніж з конкретних наукових сфер. Сьогодні відбувається активне переосмислення педагогічних ідей з точки зору компетентнісного підходу в освіті.

Поводитися *компетентно* означає бути свідомою, обізнаною, вправною, гнучкою особою (у вікових межах); реагувати на події адекватно, вчиняти доцільно, діяти конструктивно, виявляти творчу активність; поводитися толерантно, уникати конфліктів або розв'язувати їх у мирний спосіб; оптимістично ставитися до труднощів, уміти мобілізуватися на їх долання; брати на себе відповідальність за свої рішення, вчинки, їх наслідки для інших; співвідносити свої бажання з можливостями, регулювати свою поведінку; довіряти своєму досвіду, діяти самостійно, звертатися за допомогою в разі об'єктивної потреби.

Як зазначає О. Кононко, основними показниками компетентності як інтегральної характеристики зростаючої особистості виступають загальні уміння, які реалізуються через комплекс означених нижче часткових умінь:

- *орієнтуватися* у суттєвих характеристиках довкілля та самої себе;
- *практично освоювати* раніше незнайоме у природному, предметному, соціальному оточенні та просторі власного "Я";
- *приспосовуватися*, адаптуватися до нових умов життя, вимог, людей; відчувати задоволення від прийняття нового, досі відсутнього у власному досвіді;
- *конструктивно впливати* на об'єкти природи, предмети, людей, саму себе; радіти позитивним наслідкам своїх самостійних продуктивних дій;
- *застосовувати* набутий раніше індивідуальний досвід у нових умовах, збагачувати його різноманітними життєвими враженнями, відкриттями;
- *адекватно реагувати* на різні життєві ситуації, події, вчинки, результати діяльності;
- *виявляти гнучкість*, у разі потреби змінювати стратегію своєї поведінки, відмовлятися від непродуктивних дій, знаходити доцільні способи вирішення проблеми, виправляти помилки (самостійно або з допомогою дорослого);
- *поводитися самостійно*, звертатися до дорослого по допомогу лише у разі об'єктивної потреби;
- *домагатися успіху*, доводити розпочате до кінця, не кидати роботу незавершеною.

Від *кількісного* виміру освіченості дитини час перейти до *якісної*. Це означає, що педагог має перейматися насамперед тим, *як саме* дитина оволодіває знаннями та вміннями, в який спосіб використовує їх у різних життєвих ситуа-

ціях, яким є вектор її *віддачі* у процесі діяльності. Звичка оцінювати лише об'єктивні результати має трансформуватися у вміння педагога співвідносити їх з докладеними кожною дитиною *особистісних зусиль для досягнення конкретних результатів*. Більші чи менші зусилля засвідчують міру значущості діяльності для самої дитини, їхню ціну для неї, особистий смисл.

Сказане набуває особливого сенсу з огляду на те, що здібна або вправна дитина може досягти непоганих результатів, виконуючи завдання абияк, залишаючись до нього байдужою. При цьому вона одержує схвалення дорослого. Менш здібний, хоча більш старанний малюк, здебільшого досягає посередніх результатів і, відповідно, позбавлений очікуваного і значущого для нього схвалення дорослого. Тож може почати сприймати старанність як марну.

Педагог має усвідомлювати необхідність співвіднесення досягнення з докладеними дитиною зусиллями: чим здібніша та вправніша дитина, тим вищими мають бути вимоги до результатів її діяльності та ставлення до неї.

Результат як такий радше характеризує дитину як *суб'єкта діяльності, ніж особистість*. Щоб характеризувати дитину раннього віку як особистість, слід оцінювати *міру її особистого внеску*, докладених для його досягнення *особистих зусиль*.

Отже, у контексті компетентнісного підходу особливого значення набувають контроль та оцінка педагога. Варто зауважити, що контроль – це інтегральний процес *об'єктивної та зваженої експертизи життєвих досягнень дитини*. В оцінці основ життєвої компетентності дитини раннього віку допоможе схема-орієнтир, що передбачає аналіз та формулювання педагогом суджень з приводу таких характеристик:

- оптимальної для віку моделі розвитку *провідної діяльності* (предметної);
- збалансованість різних *форм активності дитини* – фізичної (м'язової та предметно-практичної), емоційно-ціннісної, соціально-моральної, пізнавальної, мовленнєвої, художньої, творчої;
- гармонійне поєднання *знань та умінь* поводитися в природі, у предметному світі, серед людей, по відношенню до самої себе;
- сформованість елементарних *форм базових якостей особистості* – самостійності, працелюбності, людяності, гідності, сприйнятливості, відповідальності, розсудливості, справедливості, самовладання, креативності, совісності.

Власне, йдеться про таке обстеження, аналіз та оцінку педагогом досягнень кожної дитини, яке передбачає не разове, а тривале і різнобічне вивчення доступних ранньому віку *знань, умінь, навичок та базових особистісних якостей*. Останні засвідчують характер її ставлень до довкілля та власного "Я", характеризують систему пріоритетних цінностей. Становлення та розвиток їх елементарних форм відбувається у ранньому дитинстві, тому вважаємо доцільним зупинитися на них детальніше. Зведену характеристику базових якостей особистості, які засвідчують ціннісно-смыслову складову компетентності особистості подано у таблиці.



*Характеристика базових якостей особистості*

Базові якості	Характеристика кожної
1	2
<i>Самостійність</i>	Здатність діяти незалежно від керівництва та допомоги ззовні, звертатися за нею в разі об'єктивної потреби, ефективно використовувати у подальшій автономній діяльності, відмовлятися від передчасного втручання дорослого; ініціювати ідеї, робити власні припущення, здійснювати особисті вибори, приймати власні рішення; довіряти своїм можливостям, покладатися на самооцінку.
<i>Працелюбність</i>	Усвідомлення природності дієвого стану здорової людини; позитивне ставлення до праці; готовність витратити свій час та сили для виконання суспільно значущого, корисного продукту; старанність, здатність працювати з повною віддачею під час виконання будь-якої роботи; діяти із задоволенням; не лінуватися; орієнтуватися на високі стандарти якості; вносити зміни з метою покращання результатів.
<i>Людяність</i>	Уміння брати інших до уваги, рахуватися з відмінною точкою зору, ставитися доброзичливо, щиросердно, виявляти прихильність, повагу, готовність допомогти, виявити співчуття; здатність поставити себе на місце іншої людини; готовність не завдавати страждань тим, кого любить; спроможність визнати чесноти та досягнення інших, прощати їхні помилки; адекватно реагувати на успіх та неуспіх однолітків.
<i>Гідність</i>	Внутрішнє самовідчуття, що проявляється у поведінці, супроводжується високою оцінкою своєї цінності, значущості для рідних та близьких, своїх чеснот та прав; самоповага, висока вимогливість до себе та інших; дотримання моральних норм, хороших манер у взаєминах з іншими; здатність чинити опір зовнішньому тиску, несправедливим оцінкам, проявам зневаги, приниження, образ; небажання підлабузюватися.
<i>Сприйнятливість</i>	Тонка душевна організація; відкритість зовнішнім і внутрішнім відчуттям та висока чутливість до них; уміння тонко вловлювати емоційно-сміслову наповненість подій, проникати у сутність одержаної інформації та одержаних вражень; пильність погляду, гострота слуху, чутливість тактильних відчуттів, сила переживань; жваве, яскраве та миттєве реагування на поведінку та настрої людей, що оточують; відчуття співпричетності до усього, що відбувається поряд.

<b><i>Допитливість</i></b>	Бажання пізнавати світ та саму себе; високий інтерес до, невідомого; прагнення оволодіти новою інформацією, набути знань; відкритість новому досвіду; здатність вчитися, дослухатися досвідчених людей; сформованість певних інтересів; любов до дослідництва, експериментування, відкриттів особливостей, закономірностей, встановлення причинно-наслідкових зв'язків; широкий для віку кругозір; уміння радіти новому; здатність чітко формулювати запитання та дослухатися відповідей.
<b><i>Відповідальність</i></b>	Свідоме ставлення до своїх обов'язків; самоконтроль діяльності та поведінки; здатність відповідати за свої рішення та вчинки перед іншими людьми; уміння аналізувати ситуацію та прогнозувати наслідки своїх дій; дотримання даного слова, виконання обіцянки; готовність визнавати свої помилки, розкаятися; спроможність у разі потреби відмовитися від задоволення на користь обов'язку.
<b><i>Справедливість</i></b>	Усвідомлення необхідності дотримуватися моральних правил співпраці; здатність обмежувати свої надмірні домагання, визнавати права і заслуги інших, брати до уваги їхні домагання та можливості; розуміння вимоги рівного розподілу предметів, іграшок, знарядь; дотримання правила єдності особистого та колективного благополуччя; уміння вчиняти по совісті, поводитися чесно, правдиво; спроможність чинити опір несправедливості.
<b><i>Самовладання</i></b>	Уміння зберігати внутрішній спокій, утримуватися від імпульсивних дій та негативних емоцій; здатність діяти зважено і розумно у складних ситуаціях; спроможність певний час зачекати виконання бажаного, проявити витримку та стійкість під час виконання небажаного або складного завдання; уміння поводитися сміливо у нових умовах життя, долати свої страхи.
<b><i>Креативність</i></b>	Схильність до творчої діяльності, продукування оригінальних ідей та сміливих пропозицій; прагнення відійти від шаблону, зразка, виявити самодіяльність, реалізувати власну ініціативу, зробити щось по-своєму; вияв елементів винахідництва та раціоналізаторства; відсутність боязні помилитися, схильність до здорової міри ризику; інтерес до дослідницької та експериментальної діяльності.

Якісь з означених у таблиці базових якостей виявляються у конкретної дитини вельми часто, якісь – час від часу, а якісь зовсім не характерні для неї. Варто з'ясувати, яким видам діяльності дитина надає перевагу, а які за власним бажанням вона ніколи не обирає, уникає необхідності займатися ними. Саме під

час виконання різних видів діяльності у малюка формується певний *стиль* – *особливий індивідуальний спосіб реалізації себе* через діяльність. Стиль діяльності виявляється у характерній манері поведінки, звичках, уподобаннях.

У контексті компетентного підходу до освіти дітей раннього віку заслуговує на увагу освітян поняття "активність". Варто акцентувати увагу не лише на зовнішніх проявах активності дітей, але й на внутрішніх. Справді активною може бути не лише енергійна, соціально орієнтована дитина, яка прагне презентувати себе, але й мовчазна, зовні стишена, проте з активним внутрішнім життям.

Місія компетентної спрямованості освіти – сприяти становленню і розвитку зростаючої особистості як *суб'єкта життєдіяльності*. Бути суб'єктом означає виявляти *активність*, свою індивідуальну своєрідність у процесі ігрової, предметно-практичної, пізнавальної, комунікативної, художньої. *Суб'єктність* як характеристика діяльності дитини позначається на усіх її етапах, проявляється у таких її компонентах:

- *цілепокладанні* (прийнятті мети, спрямованості на її досягнення);
- *мотиваційному* (спонуках, бажаннях, намірах);
- *орієнтаційному* (усвідомленні завдання, його змісту, умов його виконання, вимог дорослого);
- *операційному* (застосування адекватних способів та прийомів діяльності, відмова від непродуктивних);
- *вольовому* (самоконтролі та саморегуляції поведінки, мобілізації на додання труднощів, зосередженості, утриманні від негативних емоцій);
- *оцінному* (ставленні до проміжних та кінцевого результатів, увага як до об'єктивних характеристик продукту своїх дій, так і до вкладених для його досягнення зусиль).

Зрозуміло, на етапі раннього дитинства пов'язані з означеними вище етапами діяльності уміння лише починають формуватися, проявляються у своїх елементарних формах. Проте вони слугують фундаментом для формування на наступних вікових етапах свідомого ставлення дитини як до різних видів діяльності, так і до життя взагалі, усіх своїх життєвих проявів. Поступово зростає здатність особистості обирати свій стиль діяльності та спосіб поведінки, поглиблюється дія і значення її мотиваційно-потребової сфери, з часом дитина виявиться здатною здійснювати свідомі вибори та приймати виважені рішення.

Компетентно спрямована освіта висуває високі вимоги до активності дитини як інтегративного особистісного утворення, яке уможлиблює цілепокладання в діяльності, добір правильних способів поведінки та конструктивних дій, здатність мобілізуватися на додання труднощів на шляху до мети, виявляти самодіяльність та елементи творчої ініціативи, усвідомлювати та емоційно реагувати на результати своїх зусиль.

Важливу роль у формуванні доступної віку компетентності дитини двох-трьох років відіграє її елементарна функціональна грамотність, яка проявляється в уміннях діяти за прийнятими соціальними та моральними нормами, правилами, інструкцією дорослого. Їх дотримання потребує зосередженості, елемен-

тарних форм відповідальності, уміння докладати вольових зусиль, доводити завдання певної новизни і доступної складності до кінця (самостійно або з допомогою дорослого). Так поступово дитина починає розуміти, які життєві ситуації вимагають від неї поведінки та дій за правилами або зразком, а які відкривають простір для самостійного пошуку та прояву творчості.

Більша або менша міра компетентності дитини раннього віку у різних видах діяльності, сферах життя, освітніх лініях засвідчується педагогічною експертизою – такою організацією обстеження, аналізу та оцінки вихователем дошкільного закладу досягнень кожної дитини, яке передбачає не разове, а тривале і різнобічне вивчення доступних *знань, умінь навичок та елементарних форм базових особистісних якостей*, поданих у таблиці. Останні характеризують ставлення дитини раннього віку до довкілля та власного "Я", систему пріоритетних цінностей, значень, особистісних смислів.

*Мета* гуманістично спрямованої експертизи – визначити сильні й слабкі сторони розвитку трирічної дитини; *мотив* – добір адекватних стану речей та відповідних індивідуальним особливостям малюка засобів педагогічного впливу, міри і форми допомоги йому; *результати* уможливають визначення перспектив. За своїм характером контроль і оцінка педагога мають бути допоміжними, а не каральними.

В оцінці основ життєвої компетентності дитини раннього віку допоможе схема-орієнтир, що передбачає аналіз та формулювання педагогом суджень з приводу таких характеристик її розвитку:

- оптимальної для віку моделі розвитку *провідної діяльності* (предметної);
- збалансованість різних *форм активності дитини* – фізичної (м'язової та предметно-практичної), емоційно-ціннісної, соціально-моральної, пізнавальної, мовленнєвої, художньої, творчої;
- гармонійне поєднання *знань та умінь* поводитися в природі, у предметному світі, серед людей та ставитися до самої себе;
- сформованість елементарних *форм базових якостей особистості*.

З огляду на те що оцінка завершує процес контролю, визначає вартісність життєвих надбань дитини, містить висновки щодо якісних та кількісних характеристик її життєвої компетентності, важливо, щоб вона була:

- *інтегрованою* (містила інформацію про загальні тенденції розвитку знань, умінь та базових якостей дитини по кожній освітній лінії);
- *конкретною* (характеризувала міру компетентності малюка у конкретній ситуації, виді діяльності, сфері життя);
- *об'єктивною* (заснованою на реальних якісно-кількісних характеристиках, позбавленою упередженості, суб'єктивізму);
- *мотивованою* (обґрунтованою, пояснювальною, уточнювальною);
- *зацікавленою* (не байдужою, пройнятою інтересом, не відчуженою);
- *зрозумілою* (чітко сформульованою, конкретною);
- *оптимістичною* (базуватись на довірі можливостям дитини, позитивній гіпотезі її розвитку);

- *стимулювальною* (спрямованою на актуалізацію резервних сил, потенційних можливостей малюка).

Підводячи підсумок сказаному, можна зробити висновок, що компетентність є динамічною характеристикою особистості, показником ефективності упровадження у педагогічну практику компетентнісного підходу. Компетентність як інтегративний показник засвідчується активною життєдіяльністю, в якій реалізується природний потенціал дитини та набутий індивідуальний досвід. Ця інтегративна характеристика особистісного зростання дитини проявляється в уміннях конструктивно вирішувати проблеми, діяти адекватно, виявляти гнучкість, орієнтуватися, адаптуватися і продуктивно впливати на довкілля та саму себе, довіряти своїм можливостям, звертатися до дорослого за допомогою лише у разі об'єктивної потреби, поєднувати особисті інтереси з суспільними, досягати успіху та самостверджуватися у соціально прийнятний спосіб.

#### **4.4. Дорослий як чинник розвитку дитини раннього віку**

Як зазначає В.Котирло, упродовж усього дошкільного дитинства взагалі та раннього віку зокрема дорослий виступає центральною фігурою, навколо якої розгортається життєдіяльність зростаючої особистості. Доросла людина не лише доглядає за малюком, забезпечує йому комфортне буття, а й опікується фізичним, психічним та соціальним розвитком малюка.

Т.Титаренко підкреслює, що спілкування з дорослим – необхідна умова повноцінного розвитку свідомості та поведінки дитини перших років життя. За даними її досліджень, недостатність контактів з дорослими ("дефіцит спілкування") драматично впливає на зміст та темп розвитку дитини, знижує її опір хворобам. На її думку, найбільш яскравий позитивний вплив спілкування з дорослими полягає у його здатності *прискорювати* темп розвитку дітей. Зокрема, дослідниця зазначає, що у присутності дорослого діти довше займаються предметами та іграшками, вони здійснюють більше різноманітних дій, вони повніше досліджують предмети, обмацують їх, застосовують складні дії, частіше радіють враженням, отримують більше задоволення від своїх дій.

Досліджуючи вплив спілкування з дорослими на розвиток дітей перших років життя, фахівці констатують збагачення їхнього досвіду, розширення уявлень про людей та самих себе. Дорослий ознайомлює малюків з об'єктами природи, предметним світом, навколишніми людьми, через свої оцінні судження висловлює думку про можливості, якості, досягнення зростаючої особистості. Автор вказує на значну роль дорослого у підкріпленні самостійних зусиль дитини, їх підтримці та корекції.

За даними сучасних досліджень, спілкування з дорослим сприяє подоланню у дітей раннього віку конфліктних станів, зокрема боязкості, збентеження, занепокоєння у присутності сторонніх людей. Позитивний вплив спілкування з дорослими на розвиток малюків засвідчили дослідження С.Ладивір (на їхню допитливість); О.Кононко (на переживання і стани); Л. Олійник (на ставлення до людей); А.Аніщук (на оволодіння мовленням).

На другому-третьому роках життя основними дорослими, з якими спілкується малюк, є батьки та інші члени родини, а також вихователі дошкільного закладу, якщо він його відвідує. Чужі дорослі виступають поки що радше об'єктами інтересу та спостереження дитини раннього віку, ніж стимулюють бажання спілкуватися.

Дорослий світ є для дитини точкою тяжіння, а дорослий як головна особа виконує одночасно декілька важливих функцій. Він виступає:

- *зразком для наслідування;*
- уособленням *соціальних еталонів*, стандартів якості, моральних норм, вимог, правил;
- *помічником* у ситуаціях, коли потрібна допомога;
- *захисником* у разі нападу, образи, небезпеки;
- *партнером по спілкуванню* – діловому та особистісному;
- *експертом*, авторитет якого є безперечним, довіра до якого – високою.

Отже, доросла людина виступає важливим чинником різнобічного розвитку дитини, становлення її особистості, проявам індивідуальності. Система стосунків "*дорослий – дитина*" відіграють визначальну роль у набутті малюком елементарного життєвого досвіду, у процесі його дорослішання, в освоєнні навколишнього простору, у формуванні найпростішої картини світу та Я-образу.

Життя дитини раннього віку розгортається у трьох основних площинах – в сім'ї, у дошкільному закладі та за межами житлових приміщень. Найближчими людьми для неї є батьки (мама, тато), сестра (брат), найстарші члени родини – бабуся, дідусь. Найбільше часу малюк другого-третього років життя проводить з батьками, тому зупинимо увагу на особливостях сімейного виховання і ролі батьків у становленні та розвитку його особистості.

Сім'я – перший соціальний інститут, об'єднання найрідніших дитині людей, які разом живуть, спільно господарюють, турбуються один про одного. До основних особливостей впливу сім'ї на зростаючу особистість слід віднести:

- висока інтенсивність взаємодії членів родини з дитиною;
- емоційний характер сімейного виховання;
- широта діапазону впливу сім'ї;
- тривалість впливу на дитину.

Деталізуємо перераховані вище особливості сімейного впливу на дитину раннього віку.

1. Мама, тато або бабуся (дідусь) постійно щось з дитиною роблять: годують, грають, розмовляють, купують, вкладають спати... З одного боку, інтенсивність спілкування робить сімейне виховання вкрай важливим для розвитку дитини. З іншого боку, повторюваність одних і тих самих дій може призвести до автоматизації спілкування, втрати батьками здатності об'єктивно себе оцінювати, змінювати стратегію поведінки у взаєминах з дитиною відповідно до вікових новоутворень її особистості та свідомості. Накопичене непорозуміння створює складнощі у спілкуванні, провокує дитячі вередування, негативізм, агресію.

2. Відносини членів родини, батьків і дитини базуються на **почуттях довіри і любові**. Материнська ніжність і турбота, батькова вправність та підтримка продукують довірливе ставлення дитини до широкого людського довкілля, високі очікування щодо дорослих, відкритість контактам. Перший досвід спілкування маляка з мамою і татом слугує орієнтиром, еталоном прихильних та конструктивних стосунків з іншими дорослими та дітьми.

2. Специфіка сімейного впливу полягає у **широті діапазону її впливу на дитину**. Ця широта визначається декількома особливостями:

- по-перше, об'єднанням у родині людей різного віку, статі, соціальних ролей та роду занять, які по-своєму на неї впливають;
- по-друге, сім'я має можливість впливати на дитину у різних життєвих ситуаціях – вдома, на вулиці, у магазині, в гостях, під час мандрівки, що надає виховним впливам різноманітності, гнучкості, визначеності;
- в сім'ї дитиною опікується декілька дорослих, в той час як у дошкільному закладі це співвідношення зворотне: на значну кількість дітей припадає фактично один вихователь.

3. Тепло рідної домівки відчувається дитиною упродовж **усього її життя**. У дошкільному закладі дитина перебуватиме декілька років, понад десять – навчатиметься у школі. Сім'я ж залишається виховним інститутом, **основним центром підтримки, захисту і турботи** навіть у юнацькі роки та в період дорослості. Тривалість і постійність виховних впливів перетворюють сім'ю на визначальний чинник розвитку особистості на усіх вікових етапах розвитку, у ранньому дитинстві – у першу чергу.

Неабияку роль у становленні зачатків компетентної поведінки дитини двох-трьох років відіграє гнучкіша порівняно з іншими соціальними інститутами організація життєдіяльності. Хоча батьки певним чином унормовують та регламентують життя маляка, проте в цілому вони надають йому більше можливостей для вибору видів та змісту діяльності, тривалості ігор, місця їх проведення, організації самостійної роботи. Зрозуміло, без допомоги дорослого дитина раннього віку довго не може обійтися, оскільки їй поки що важко співвіднести свої бажання з можливостями, реально оцінити ризики, їй бракує знань та умінь, необхідних для виконання задуманого.

Паралельно з вказаними вище переважно позитивними особливостями впливу сім'ї на розвиток особистості слід вказати на існування вразливих місць у сімейному вихованні. В кожній родині маленька дитина займає привілейоване становище найменшого її члена, що продукує в неї егоцентричні установки, споживацькі настанови, звичку до підвищеної уваги та турботи про неї дорослих, домагання їхньої допомоги та опіки. Це формує залежну поведінку, нездатність навіть у знайомих ситуаціях розраховувати на самих себе, поводитися самостійно.

В сім'ї дитина другого-третього років життя позбавлена можливості порівняти себе з іншими дітьми – адже поряд з нею знаходяться переважно дорослі, які знають і вміють більше за неї. Через це їй важко зорієнтуватися у власних

уміннях, досягненнях, можливостях. Під час занять та ігор з дорослими малюк прагне виграти, нервує, коли програє. Через поступки дорослого цим намаганням у малюка може сформуватися очікування того, що можна домагатися виграшу за будь-яку ціну і будь-якими засобами. А це негативно позначається на формуванні вольових і моральних якостей.

Слід визнати: більшість сучасних батьків хронічно зайняті та втомлені, внаслідок чого їхні контакти з дітьми короткотривалі, уривчасті, поверхневі, формалізовані. Прояви ніжності, пестощів дорослих швидко змінюються на дратівливість, нетерплячість, бажання дистанціюватися від малюка, що плаче. Плинність емоційних реакцій батьків, непослідовність вимог та критеріїв оцінки дезорієнтує дитину раннього віку, ускладнює процес особистісного становлення.

І.Рогальська виділяє декілька загальних моментів, які продукують різні труднощі взаємодії членів родини з дитиною, зокрема:

- уявлення про дитину як маленьку;
- надмірна концентрація батьків на необхідності дотримуватися у вихованні обов'язкової норми як середньостатистичної для віку;
- сприйняття нетипових індивідуальних особливостей дитини як дивних або неправильних;
- орієнтація на інших, виражена у словах: "усі діти", "інші діти", "я у цьому віці" тощо;
- невміння поставити себе на місце дитини, зрозуміти її наміри та причини тієї чи іншої поведінки, пристосуватися до різних її станів, проявити гнучкість;
- незнання того, що закономірністю розвитку маленької дитини є те, що вона спочатку діє, потім радіє або засмучується, і лише в кінці – усвідомлює, розуміє результат своїх дій;
- труднощі усвідомлення батьками того, що певні прояви поведінки малюка – наслідок їхніх власних помилок, невміння або небажання змінюватися, вдосконалюватися.

З огляду на визначальну роль рідних дорослих у становленні та розвитку особистості в ранньому дитинстві, враховуючи позитивні та негативні аспекти сімейного виховання, важливим напрямом педагогічної діяльності є оновлення змісту та осучаснення технологій взаємодії вихователя ДНЗ з сім'єю.

Якщо дитина другого-третього років життя відвідує дошкільний заклад, важливу роль в її загальному та особистісному розвитку відіграє педагог, з яким вона проводить чимало часу і який виступає для неї беззаперечним авторитетом. З огляду на відмінність не лише стилю спілкування вихователя від батьківського, але й системи організації життєдіяльності у дошкільному закладі, доцільно детальніше їх проаналізувати. Це важливо з огляду на те, що, прийшовши з сім'ї у дошкільний заклад, дитина стикається з новими для себе умовами та правилами співжиття, до яких вона часто буває неготовою. Як сприятливі, так і несприятливі особливості впливу на дитину дошкільного закладу подано у зведеній таблиці.



*Особливості впливу на дитину раннього віку дошкільного закладу*

<b>Сприятливий вплив</b>	<b>Несприятливий вплив</b>
Перебування дитини у колі однолітків, налагодження взаємодії з ними, ігор поряд і разом, задоволення від них; можливість порівняти себе з іншими дітьми свого віку; зародження відчуття спільності з однолітками; виникнення перших симпатій.	Нестача інтимного спілкування з дорослим, його уваги, можливості діяти з ним спільно "один на один"; втома від тривалого перебування у колективі однолітків; неможливість усамітнитися, побути певний час наодинці.
Набуття досвіду самостійних дій, вироблення звички у звичайних умовах обходитися власними силами, доводити розпочате до кінця, звертатися до дорослого по допомогу лише у разі об'єктивної потреби.	Усередненість вимог до знань, умінь та навичок усіх дітей; переважання орієнтації на слабших у порівнянні з більш розвиненими; відсутність індивідуального підходу до дітей різної статі, здібностей, темпераменту.
Значна увага до соціально-морального виховання, прищеплення навичок турботливого ставлення до менших, слабших, співчутливого – до тих, кому погано; освоєння елементарних моральних правил поведінки в приміщенні, на вулиці.	Недостатня збалансованість інтересів індивідуальності та колективу; обмеженість прав дітей на вибір змісту, місця, тривалості занять, партнерів по іграх; прийняття простих самостійних рішень; відсутність особистого часу.
Входження дитини в атмосферу дитячих свят, спільних розваг, театральних дійств; співпричетність до них – допомога у прикрашанні приміщення, виборі одягу та реквізитів; очікування подарунків, приємні сюрпризи, переживання спільної з однолітками радості.	Надмірна регламентація життєдіяльності; галасливість середовища; порівняння педагогом дітей між собою; зловживання змагальністю та оцінками; висловлювання зауважень у присутності інших; звернення до батьків переважно із зауваженнями щодо дітей.
Ймовірність перебування у різновіковій групі, набуття досвіду взаємодії з молодшими і старшими за себе дітьми; прилучення до практики реалізації педагогом диференційованого підходу до дітей різного віку; усвідомлення важливості прояву турботи старших про менших.	Розподіл дітей по групах за хронологічним, паспортним віком, нівелювання відмінностей біологічного, психологічного та соціального віку кожної дитини; перебування сестер і братів різного паспортного віку у різних групах, роз'єднання представників однієї родини.
Стабільність буття (знайоме оточення, вузьке коло дорослих, вихователь як центральна фігура) сприяє почуттю надійності, захищеності, впевненості; варіативність організації життєдіяльності (різні за змістом заняття та ігри, ляльковий театр, нові іграшки, матеріали, знаряддя тощо) урізноманітнюють життєві враження.	Відсутність у дошкільному закладі чоловіків-вихователів ускладнює процес статевої ідентифікації та диференціації; домінування жіночої моделі виховання нівелює ознаки маскулінної поведінки хлопчиків, концентрує увагу радше на контролі та оцінці результатів, ніж аналізі вкладених у досягнення особистих зусиль, старанності дитини.

Особистість педагога – потужний чинник формування особистості дитини раннього віку. Основні функції вихователя:

- сприяння гармонійній адаптації дітей до нових умов життя, до відмінних від сімейних вимог і правил співжиття;
- допомога у встановленні контактів дитини з новими дорослими та однолітками;
- слугування зразком для наслідування дитиною способів предметної діяльності та форм взаємодії з однолітками;
- прищеплення малюкам елементарних форм моральних та вольових якостей;
- навчання дитини способів дій та правильного використання предметів, матеріалів, знарядь у предметній, ігровій, трудовій та художній діяльності;
- слідкування за самопочуттям малюка – фізичним та психологічним; у разі потреби – полегшення навантаження, усунення негативних чинників впливу, надання можливості перепочити, усамітнитись;
- допомога, підтримка та захист дитини у стресових ситуаціях, під час конфліктів, у момент її зіткнення з труднощами;
- заохочення самостійності як базової якості особистості, авансування довіри можливостям дитини, плекання почуття задоволення від досягнення успіху.

Спілкування дитини двох-трьох років з вихователем дошкільного закладу сприяє встановленню її соціальних контактів, пізнанню нею себе та однолітків, налагодженню з ними приємних і продуктивних контактів. Внаслідок специфіки дитячого віку – вразливості, емоційної збудливості, навіюваності педагогічний вплив вихователя здійснює не лише завдяки своїм інтелектуальним можливостям та професійним умінням, але й значною мірою – особистісним якостям.

Як слушно зазначає М. Гончарова-Горянська, жодний чинник розвитку не у змозі проникнути вглиб дитячої істоти, знайти приховані там індивідуальні бажання, сприяти їх реалізації та використанню, як вплив вихователя. Автор підкреслює важливість впливу на дитину зовнішності педагога, його міміки, голосу, жестів. Підтверджуючи вплив вихователя на самопочуття та активність дитини раннього віку, С.Тищенко зауважує, що поряд із зовнішніми особливостями поведінки дорослого найбільш значущими для малюка є емоційно-оцінне ставлення до нього. На думку автора, діти чітко фіксують і ретранслюють індивідуально-особистісні особливості цієї сторони поведінки педагога.

Благополуччя дитини, її місце у групі однолітків, душевний комфорт значною мірою залежить від емоцій та оцінок, які характеризують вихователя як партнера ситуативно-ділової форми спілкування. Спілкування дитини раннього віку з педагогом безпосередньо впливає на особливості та розвиток її спілкування з однолітками – симпатії та антипатії, тональність звернень, манеру поведінки, форми взаємодії.

Важливу роль відіграє педагог у розвитку пізнавальної активності дітей другого-третього років життя, умінні реалізувати свої можливості та інтереси. Пізнавальна активність розвивається з потреби малюка у нових враженнях. Під

керівництвом дорослого дитина раннього віку оволодіває азами орієнтовно-дослідницької діяльності. Рівень пізнавальної активності в ранньому дитинстві визначається пережитим на першому році життя впливом навколишнього середовища. Відносини з навколишнім світом здійснюються в ранньому дитинстві через вихователя як посередника. Власна активність дитини безпосередньо пов'язана з активністю педагога. Під його керівництвом малюк оволодіває новими видами діяльності, елементарними уміннями та навичками, необхідними для успішної соціалізації.

Пізнавальну діяльність дитини другого-третього років життя суттєво активізує творчий підхід вихователя до організації життєдіяльності дитячого колективу взагалі, навчально-виховного процесу зокрема. Поєднання педагогом знайомого і нового; формування у малюків елементарних умінь бачити знайомий об'єкт з нового боку; спільний з дитиною пошук знайомого у новому та найпростіші форми експериментування; емоційне забарвлення співбуття вихователя і дитини – усе це пробуджує інтерес дитини до пізнання як цікавого процесу.

З огляду на те що розвиток дитини взагалі та її особистості зокрема є процесом нелінійним, вкрай важливе уміння педагога бачити та розуміти особливості і можливості кожного малюка, враховувати індивідуальний темп його розвитку, уважно спостерігати за його зростанням і розвитком, порівнювати його попередні досягнення з теперішніми, а не з досягненнями інших однолітків.

Позитивний вплив на розвиток особистості в ранньому дитинстві має уміння педагога утримуватися від бажання дорікати дитині за неуспіх у тій чи іншій діяльності. Дитина другого-третього років життя ще багато чого не вміє, у неї далеко не усе виходить. Важливо не злякати малюка, не відбити в нього бажання братися за нове, діяти самостійно. Негативна реакція дорослого на неуспіх дитини може спричинити стійке уникнення нею складних ситуацій, небажання пізнавати нове. Правильно вчиняють педагоги, які нівелюють недоліки малечі, роблять наголос на її позитивних якостях та успішних діях. Це допоможе сформувати позитивну самооцінку дитини, сприятиме збереженню та підтримці позитивного ставлення до пізнавального процесу.

Розвиваючи у дітей раннього віку пізнавальну активність, педагог приділяє чималу увагу організації впливів на усі органи сприйняття маленької дитини – зорове, слухове, нюхальне, смакове, тактильне сприйняття предметів та об'єктів. По-перше, різноманітні форми ознайомлення з довкіллям збагачують малюків новими враженнями; по-друге, формують у них більш-менш цілісне, хоча й елементарне, уявлення про світ природи, предметів, людей та власного "Я".

Повноцінному розвитку дитини раннього віку сприяє доброзичливість педагога, терпимість та терплячість у відносинах з ними, особливо по відношенню до новачків, які тільки-но переступили поріг дошкільного закладу і залишилися у незнайомому оточенні без мами. Володіння педагогом знаннями особливостей психічного розвитку дітей раннього віку гармонізує стосунки типу "дитина – дорослий", допомагає взаєморозумінню та довірі малюка до вихователя як центральної фігури. Ставлення вихователя до кожної дитини багато у чому визначає

її самооцінку, уявлення про себе як хорошої і вправної, формує почуття впевненості у собі.

В групі дошкільного закладу вихователь – найголовніша для маленької дитини людина. Вона довіряє педагогу, наділяє його незаперечним авторитетом, усілякими чеснотами – красою, добротою, розумом. Саме вихователь визначає, коли дітям можна грати або йти на прогулянку, а коли слід спокійно посидіти і послухати його. Вихователь читає цікаві книжки, знає безліч захопливих казок та історій, встановлює правила, може підтримати і допомогти. Саме тому, що педагог є значущою для маленької дитини фігурою, на нього лягає велика відповідальність за створення належних умов для її особистісного розвитку.

Одним з пріоритетних показників сприятливої атмосфери у групі дошкільного закладу є спілкування дорослого з дитиною у формі *співпраці*. Вона передбачає зацікавленість педагога спільною з малюком діяльністю, розуміння і повагу його інтересів, підтримку цих інтересів своєю активною участю, делікатна допомога дитині у разі потреби, виключення будь-яких форм тиску на неї, підтримку її прагнення до самостійності. Спілкування педагога з дитиною раннього віку у формі співпраці забезпечує найбільш повний її розвиток.

З огляду на те що в сім'ї батьки, а у дошкільному закладі вихователі виступають центральними фігурами, відповідальними за гармонійний та різнобічний розвиток особистості на етапі раннього дитинства, на часі оновлення змісту і форм їхньої взаємодії. Важливо гуманізувати та гармонізувати взаємини батьків і педагогів, наповнити їх сучасним змістом, наблизити до проблем сучасного життя, використовувати інтерактивні форми взаємодії, залучати членів родини до проведення занять, готувати для батьків тематичні пам'ятки щодо різних сторін розвитку особистості, разом оформлювати книжки-саморобки, "дитячі паспорти" та сигнальні випуски; проводити разом круглі столи, запровадити щоденник спостережень за поведінкою дитини вдома та у дошкільному закладі; організовувати спільні заходи – мандрівки, поїздки тощо.

Слід зазначити, що чимала кількість малюків двох-трьох років зростає і розвивається у *будинку дитини* (закладі закритого типу). Це переважно сироти або діти, батьки яких позбавлені прав так називатися. Такі діти виховуються не родичами, а тими, хто замінив їм батьків. Відсутність рідних людей, які люблять, турбуються, постійно спілкуються з ними, може спричинити ефект госпіталізму, негативно позначитися на здоров'ї малюків, їхньому самопочутті, стані нервової системи, темпі психічного розвитку та становленні особистості.

Більшість дітей, що виховуються у будинку дитини (а після трирічного віку у дитячому будинку), живучи у звуженому життєвому просторі, мають обмежені враження, перебувають в одноманітних умовах, з цікавістю, але і з пересторогою сприймають чужих людей, губляться у незвичних ситуаціях. Серед них чимало тих, хто відрізняється тривожністю, імпульсивністю поведінки та агресивністю. Дехто виявляє відлюдькуватість, недовіру широкому людському довкіллю, надмірну сором'язливість та невпевненість у собі. Це не означає, що серед них немає комунікабельних, веселих, самостійних малюків. Це

означає лише те, що їхні соціально-моральні якості розвинулися у значно складніших умовах життя, ніж в сім'ї або типовому дошкільному закладі.

Педагоги, які працюють в будинку дитини, мають приділити особливу увагу налагодженню спілкування з кожним малюком, розвитку в них позитивного ставлення до людей та самих себе. Як показує досвід, діти із закритих типів закладів освіти, у своїй більшості, характеризуються зниженою самооцінкою та очікуваннями, заздрістю до більш благополучних малюків. Незадоволеність потреби у любові рідних та близьких людей, в увазі та особистих контактах з дорослими, зорієнтованість радше у своїх елементарних обов'язках, ніж у правах уповільнює та деформує процес формування життєвої компетентності.

На жаль, у закритих типах закладів увага приділяється радше догляду за маленькими дітьми, ніж їхньому розвитку і вихованню. Слід визнати, що здебільшого ця категорія малюків зростає більш самостійними, практично вмілими і вправними, ніж їхні однолітки, яких надміру опікують батьки. Проте з огляду на значну кількість вихованців, брак часу та сил дорослі, що замінили їм батьків, радше доглядають їх, ніж розвивають та виховують, а тим паче індивідуально спілкуються, виявляють ніжність та прихильність.

Слід констатувати відсутність до сьогодні адресної програми розвитку, виховання та навчання дітей у закритих типах закладів, нестачу методичної та наукової літератури, присвяченої проблемам розвитку дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської освіти. Це актуалізує необхідність посилення уваги до виховання дітей даної категорії та методичного забезпечення даного напрямку педагогічної роботи.

#### **4.5. Значення спілкування з однолітками для особистісного становлення дитини двох-трьох років**

Перехід від стихійних дитячих та сімейних груп до педагогічно організованого колективу однолітків – непростий для дітей раннього віку період. Хоча інтерес до однолітків на цьому віковому етапі нижчий, ніж дорослих, тим не менше він поступово набирає сили. Наприкінці трирічного віку малюк навіть може з власної ініціативи відпустити руку матері і на певний проміжок часу надати перевагу грі з іншими дітьми. Спочатку це гра "поряд", але вона швидко перетворюється на гру "разом". У ранньому дитинстві дитячий колектив відіграє чималу роль у розвитку особистості, у формуванні елементарних форм соціальної компетентності.

Питанню спілкування дітей перших років життя з однолітками приділили увагу такі відомі фахівці, як З.Гуріна, О.Кононко, Л.Олійник. Досліджуючи проблему формування у дітей раннього віку потреби у спілкуванні з однолітками, вказані автори зазначають, що не варто применшувати роль дитячого колективу у розвитку дитини другого-третього років життя. Адже саме в ньому формуються найпростіші соціальні установки, відтворюються зразки поведінки, набуваються знання, уміння та навички комунікативної та пізнавальної

діяльностей. У дитячому товаристві малюки ретранслюють індивідуальні особливості поведінки авторитетних дорослих.

Контакти дітей раннього віку характеризуються науковцями у зв'язку з розвитком у них потребово-мотиваційної сфери спілкування. Як зазначають фахівці, у процесі спілкування з однолітками у малюків формується їхня соціальна сутність. Підкреслюється, що дослідники спілкування дітей раннього віку до основних його показників відносять емоції: радість як реакцію на появу симпатичного однолітка, зараження його емоційним станом, особливий інтерес до дітей свого віку (спостереження за ними, розглядання, фізичне обстеження, гра поряд та разом, наслідування).

Досліджуючи особливості формування у дітей раннього віку потреби у спілкуванні з однолітками, З.Гуріна варіювала умови моделювання експериментальних ситуацій. Спочатку дітям надавалася можливість спілкуватися один з одним без іграшок та втручання дорослого, потім – з іграшкою та за участю дорослого. Автором зафіксовано чотири категорії дій, які відображають ставлення дітей другого-третього років життя до однолітків:

- дії, що характеризують ставлення до однолітка як до *цікавого об'єкта* (орієнтовно-дослідницькі рухи, спрямовані на ознайомлення з різними якостями однолітків, емоційне забарвлення цього процесу, наближення, посмішки, привернення до нього уваги дорослого);

- дії, *спільні для поводження з іграшкою та однолітком*: торкання, смикання за волосся, вуха, поплескування рукою по голові, гра з ними як з іграшкою (характерно, що такі дії ніколи не здійснювалися по відношенню до дорослого);

- дії, *спільні для поведінки дітей по відношенню до однолітка і дорослого* (спостереження за їхніми діями, прослуховування вигуків та висловлювань, наслідування дій, посмішки, обмін іграшками, розповідь про свої уміння тощо);

- дії, *специфічні лише для контактів з однолітками*, – радісний сміх, захват їхніми діями, розкутість рухів, підскакування, перекидання, дражніння, суперечки, незадоволення.

Отже, зафіксовано два аспекти ставлення дітей – об'єктний (як до предметів) і суб'єктний (як до людей). Зовнішніми ознаками суб'єктних дій дитини раннього віку слугували заглядання в очі однолітків, які супроводжувалися радістю, гнівом, очікуванням, та наслідування. Встановлено, що упродовж раннього віку (від півтора до трьох років) відбуваються суттєві зміни у ставленні дитини до однолітка від об'єктного до суб'єктного. Визначено, що з дорослішанням не лише збільшується кількість проявів ставлення до однолітка як до суб'єкта спілкування, а й звернення стають більш делікатними, обережними, а емоції – пов'язаними з комунікацією. У поведінці дітей третього року життя з'явилася така прогресивна для дитячих контактів форма, як емоційно забарвлені ігрові дії, з допомогою яких малюк не лише засвідчував своє ставлення, але й демонстрував однолітку свої уміння та очікував відповідної активності.

Така форма *ініціативних дій* упродовж другого року життя проявлялася дітьми лише по відношенню до дорослих, і лише на третьому році життя вона почала проявлятися по відношенню до однолітків. Скорочення на кінець другого року та зникнення на третьому році життя об'єктних дій на адресу однолітків, суттєве зростання кількості та різновидів суб'єктивних дій засвідчує появу активного прагнення малюків до спілкування з однолітками.

У дітей третього року життя, а особливо в кінці раннього віку, заявляє про себе та яскраво проявляється прагнення до встановлення та підтримання контактів з однолітками. У репертуарі дітей з'являються особливі ігрові дії, які виражають ставлення до однолітка як рівної особи, з якою можна грати, розважатися, змагатися в уміннях. Одночасно з ними виникає відповідне їм наслідування і спільні дії: малюки разом танцюють, взявшись за руки, грають предметами, перекидають їх, скачуть разом, вихваляються своїми досягненнями.

В кінці раннього дитинства зростає чутливість малюків до впливів однолітків, збільшується кількість позитивних дій на їхню адресу. Метою ініціативних дій стає комунікація та чутливість до впливів однолітків. Вони сприяють появі контактів між дітьми, в яких відбувається взаємний обмін активністю. Поступово одноліток перетворюється на одну з центральних фігур, на якій зосереджується увага дитини. Хоча ще тривалий час дорослий та іграшка посідають перші місця в ієрархії дитячих потреб.

Взаємна безпосередня поведінка дітей раннього віку породжує специфічний характер взаємодії: контакти з однолітками є емоційно забарвленою грою, завдяки якій малюки у максимально вільній формі демонструють один одному свої уміння. Підтримка однолітком незвичних дій продукує радісне збудження дитини, задоволення від гри, допомагає реалізувати свої бажання та можливості. Дітям раннього віку властиве *вибіркове ставлення* до однолітків: вони виділяють у дитячому угрупованні як тих, хто їм більш симпатичний, з ким вони хочуть спілкуватися, так і тих, товариства з ким вони уникають. Завдяки спільним іграм малюки реалізують потребу не лише у спілкуванні, одержанні задоволення, але й *самопізнанні* через порівняння себе з однолітками.

Таким чином, спілкування між дітьми раннього віку і потреба в ньому виникають на третьому році життя. Факторами, які домінують у становленні комунікативної потреби, є *предметна взаємодія* та *вплив дорослого*. Це пояснюється тим, що предметна діяльність є провідною у ранньому віці і слугує основою для спілкування дітей. Без впливу дорослого контакти маленьких дітей швидко розпадаються.

Щоб взаємодія дітей раннього віку виявилася ефективною, педагог має, з одного боку, організувати предметну діяльність дітей, а з іншого – суб'єктну взаємодію, що обумовлене важливістю сприйняття партнера як особистості. Саме організація суб'єктної взаємодії відіграє провідну роль у виникненні в дітей потреби у спілкуванні з однолітками, виступає найсприятливішим способом формування дружньої прихильності дітей, виховує доброзичливе ставлення до оточення. Поступово під впливом дорослого між малюками виникають

спільні ігри, які проходять жваво; періоди індивідуальної гри змінюються взаємодією дітей, тому дорослому доводиться усе рідше організовувати їхні контакти.

Привернення педагогом уваги дітей раннього віку до особистісних якостей однолітків, навчання уміння брати до уваги їхні бажання, виховання елементарних форм співчуття урізноманітнюють поведінковий репертуар малюків. Створення умов для "гри поряд" з переходом до найпростіших спільних сюжетно-рольових ігор передбачає підтримання дорослим інтересу партнерів один до одного, попередження непорозумінь та конфліктів, допомога у вирішенні проблем у мирний спосіб.

З огляду на те що комунікативна потреба складається упродовж усього раннього дитинства, педагогові варто брати до уваги специфіку її розвитку на другому та третьому роках життя малюка. На другому році життя в них лише виникає інтерес, емоційне ставлення до однолітків, ініціативні дії з метою привернути увагу до своїх умінь. Чутливість до впливів однолітків залишається слабкою. Тому контакти залишаються однобічними, в них відсутня необхідна для спілкування рольова доповненість. На третьому році ініціативні дії, адресовані однолітку, міцно входять до репертуару поведінки малюків. Діти "запрошують" однолітків до спільного здійснення певних дій. Поступово ігрові дії набувають різноманітності, зростає їх інтенсивність та тривалість. З'являється відповідна активність, дитина починає підтримувати ініціативи однолітка, повторювати його дії, відгукуватися на його висловлювання та пропозиції. Контакти однолітків стають циклічними, відбувається постійний обмін активністю, виникають спільні ігри.

Первинні форми інтересу та емоційного ставлення один до одного виступають передумовою суб'єктної, власне комунікативної взаємодії. В основі формування в ранньому віці потреби у спілкуванні з однолітками лежить прагнення дитини до одержання нових вражень, активного функціонування та спілкування з дорослим. В епізодичній взаємодії з однолітком дитина відкриває для себе нові якості, що дозволяє реалізувати разом різноманітні форми активності. Взаємодія з однолітками характеризується безпосередністю та самобутністю і набуває цінності сама по собі. Завдяки емоційно забарвленій грі відбувається пізнання дитиною самої себе.

Зміст контактів дітей раннього віку з однолітками передбачає виконання практичних дій, фізичний контакт, переміщення у просторі. Спілкування дітей один з одним емоційно забарвлене, вони взаємодіють як суб'єкти, проте слабо реагують на індивідуальність партнера. Головним чином вони прагнуть проявити, виразити себе, апробувати свої можливості. Яскраво виражене прагнення малюків розділити з однолітками свій емоційний стан, спільно здійснити одні й ті самі дії дає підстави говорити, що потреба у спілкуванні в цьому віці полягає у прагненні дитини взяти участь у грі з рівним партнером.

Спілкуючись один з одним, діти раннього віку у доступній формі пізнають самі себе. Порівнюючи себе з однолітками, малюки отримують інформацію



про своє фізичне "Я", одержують уявлення про свої можливості у порівнянні з рівним партнером, формулюють їх у мовленнєвих висловлюваннях. Відчуття своєї схожості з однолітком викликає бурхливу радість, а несхожість вказує на індивідуальні особливості. Спілкування однолітків, яке відбувається у вільній, нерегламентованій формі, створює оптимальні умови не лише для самопізнання, але й для вияву самотнього особистісного начала.

Резюмуючи сказане, можна виділити дві лінії впливу спілкування з однолітком на психічний розвиток та становлення особистості в ранньому дитинстві:

I. Спілкування з рівними партнерами, позитивні контакти з однолітками створюють загальний сприятливий емоційний настрій, підвищують рівень функціонування дитини.

II. Спілкування однолітків специфічним чином впливає на розвиток дитини взагалі, особистісний зокрема:

- ровесник відкриває для дитини можливості самопізнання через порівняння себе з рівним партнером;
- у спілкуванні з однолітками розвивається пізнавальна сфера, малюк одержує нові яскраві враження, розширює свої уявлення про людські можливості та якості;
- у спільних з однолітками іграх дитина раннього віку найбільш повно задовольняє свою потребу в активності, реалізації славнозвісного "Я сам!", проявах самостійності;
- спільні ігри позитивно позначаються на розвиткові емоційного досвіду, його збагаченні;
- спілкування з однолітками сприяє розвиткові основ довірливості: малюк оволодіває найпростішими формами цілеспрямованої поведінки, навчається долати доступні віку труднощі, утримуватися від негативних емоцій та образ;
- з допомогою дорослого малюки-партнери по спільних іграх ознайомлюються з азами безпечної поведінки і межами соціально схвалюваної та небажаної поведінки;
- приємні контакти з однолітками сприяють оволодінню дитиною елементарними моральними правилами і соціальними нормами, бажанню дитини бути "хорошою", виявляти співчуття;
- спільні ігри допомагають набути комунікативних умінь – узгоджувати дії, рахуватися з бажаннями партнера, використовувати різні засоби спілкування – мовлення, міміку, жести.

Створюючи сприятливі умови для організації спільних з однолітками ігор, педагог має усвідомлювати: в іграх з дорослими дитина затиснута, залежна від його вказівок і розпоряджень; у спілкуванні з іншими малюками вона більш розкута, ініціативна, незалежна, готова апробувати свої можливості та самостверджуватися у різний спосіб (у тому числі і неприйнятний). Дитина другого-третього років життя егоцентрична, керується своїми власними ситуативними бажаннями, їй складно врахувати інтереси іншої дитини. Внаслідок цього між

малюками виникають суперечки, конфлікти, причиною яких є іграшки, привабливі предмети, матеріали та знаряддя.

Щоб прийняти правильне рішення, педагогові слід оцінити, чи потрібне його втручання. Якщо діти спокійно грають, захоплені своєю справою, втручання дорослого недоречне. За умови виникнення конфлікту, бійки без втручання дорослого не обійтись. У розв'язанні суперечки між дітьми раннього віку молодому педагогові стануть у пригоді наведені нижче поради дитячого психолога:

- висока напруга емоцій вимагає швидких дій: доцільно відволікти увагу малюка від конфлікту, переключити її на інший цікавий предмет, явище, об'єкт;
- організувати спільну гру з іграшкою, яка викликала конфлікт;
- встановити черговість у використанні бажаної для усіх іграшки (предмета);
- уникати директивних висловлювань, які вимагають дії за прямою вказівкою ("Віддай...", "Не ображай ..." тощо);
- не принижувати дітей, не навішувати на них ярликів на кшталт "скнара", "недотепа", "злюка", "плакса";
- підтримка слабкого, сором'язливого, невпевненого у собі, ображеного;
- тактовний, проте чіткий, обмежувальний вплив на сильного, агресивного, нахабного;
- надання переваг опосередкованим, а не прямим спонукальним способам впливу ("Ти хочеш сказати, що...", "Мені здалося, що...");
- тактовно інтерпретувати переживання ображеної дитини, спонукати готовність "агресора" і постраждалого домовитися ("Я бачу, що Дмитрик засмучений. Він потребує підтримки");
- використання заборони лише за умови, що інші засоби та прийоми не спрацювали; формулювати її лаконічно, чітко, вказуючи, що її буде знято після домовленості та розв'язання конфлікту.

Організуючи спільні ігри дітей раннього віку, вихователь прищеплює їм елементарні форми зібраності, витримки, уважності, самостійності, сприяє переживанню ними *почуття спільності з іншими*. Доцільно спонукати їх час від часу спільно виконувати певні дії (проговорити слова віршика, виконати танцювальні рухи, проспівати пісеньку); стоячи у колі, "по ланцюгу" передавати приємну дію – погладити, потиснути руку, обійняти, звернутися на ім'я тощо); використовувати пальчикові ігри, хороводи, ігри-розваги, ігри з правилами, спільну предметну діяльність з метою розвитку в дітей синхронності рухів, фізичного контакту з однолітками, узгодження рухів. З метою зближення дітей раннього віку, ефективною організацією їхньої спільної діяльності, підтримки позитивних взаємин педагог організує спілкування та спільну діяльність, виходячи з вікових особливостей дітей.

На першому етапі розвитку комунікативних умінь предметом його уваги виступає становлення *суб'єктного ставлення дитини до однолітка*. Ключова роль тут належить дорослому, який розкриває привабливість кожного малюка,

його чесноти. На другому етапі педагог сприяє розвитку емоційно-практичної взаємодії, типової для раннього віку. Завдяки цьому формується елементарна форма *почуття спільності* і схожості з рівним їй партнером, усвідомлення спільних із ним можливостей. На третьому етапі вихователь готує дитину до прийняття ролі і рольового спілкування з однолітками. Оскільки діти раннього віку ще не вміють самостійно брати на себе певну роль, придумувати сюжет, здійснювати рольову взаємодію один з одним, педагог поступово ознайомлює їх з ними. На четвертому етапі розвивається предметна та продуктивна діяльність дітей, в ході якої вони починають виготовляти різноманітні нескладні вироби, якими пишаються і можуть подарувати іншим.

Педагогічна діяльність, спрямована на розвиток спілкування дітей з однолітками, передбачає виконання таких завдань:

- створення умов для виникнення та підтримки у дітей інтересу до однолітків;
- стимулювання емоційних контактів між ними;
- організація різних форм взаємодії малюків.

Спільні ігри дітей раннього віку мають будуватися на простих, добре знайомих їм рухах. Вони дозволяють малюкам уважно слідкувати за рухами однолітків, повторювати їх, дослухатися до них та дорослого, узгоджувати з партнерами свої дії. Важливо при цьому забезпечувати баланс між рухливими, емоційно насиченими та спокійними іграми, у які зручно грати, сидячі на ковдрі або стільчику.

Почуття спільності з однолітками слугує джерелом і фундаментом такої важливої якості, як моральність. У ранньому віці ця спільність має поки що зовнішній, ситуативний характер: малюки можуть не пригадати імені свого партнера, швидко забувають, з ким вони бігали, розважались, грали. Приміряючи себе до однолітка, впізнаючи себе у ньому, малюк здійснює активний процес самопізнання. На фоні схожості для кожної дитини висвічується її власна індивідуальність: вдивляючись в однолітка, вона мовби об'єктивує себе, виділяє в собі конкретні властивості та якості. Така об'єктивація готує подальший хід розвитку свідомості та особистості взагалі, міжособистісних стосунків зокрема.

Завдяки вправлянню контакти між малюками стають усе більш стійкими, тривалими, різноманітними за змістом. Зростає ініціативність дітей та чутливість до впливу один на одного. Наприкінці раннього дитинства діти виявляються здатними до спільних ігор з предметами та сюжетними іграшками. Ці ігри є важливою передумовою до переходу на наступний віковий етап, на якому провідною діяльністю стане сюжетно-рольова гра.

### ***Контрольні запитання та завдання***

1. Дайте визначення поняття "розвивальне середовище" та проаналізуйте його основні складники.
2. На розв'язання яких педагогічних завдань спрямований процес створення розвивального середовища у дошкільному закладі?

3. Схарактеризуйте основні принципи організації розвивального середовища дошкільного закладу.
4. Які організаційно-педагогічні умови сприяють створенню розвивального середовища?
5. Схарактеризуйте основні зони розвивального середовища дошкільного закладу.
6. Розкрийте суть особистісно орієнтованого підходу до освіти дітей раннього віку.
7. Порівняйте відмінності навчально-дисциплінарної та особистісно орієнтованої моделей освіти дитини раннього віку.
8. Дайте визначення функцій педагогічної діяльності, пов'язаних з упровадженням у практику особистісно орієнтованого підходу.
9. У чому полягає суть компетентнісного підходу до освіти дитини раннього віку?
10. Перерахуйте та проаналізуйте функції компетентнісного підходу до освіти дітей другого-третього років життя.
11. Дайте визначення показників компетентності як інтегральної характеристики дитини раннього віку.
12. Схарактеризуйте базові якості особистості та визначте специфіку їх розвитку в ранньому віці.
13. Яку роль відіграє доросла людина в розвитку особистості дитини раннього віку?
14. Означте основні функції дорослого як центральної фігури раннього дитинства.
15. Схарактеризуйте роль та особливості впливу батьків на становлення особистості дитини другого-третього років життя.
16. Перерахуйте сприятливі та несприятливі впливи дошкільного закладу на розвиток особистості у ранньому онтогенезі.
17. Назвіть та поясніть суть основних функцій вихователя дошкільного закладу.
18. Схарактеризуйте значення спілкування з однолітками для становлення особистості в ранньому віці.
19. Як змінюється спілкування з однолітками упродовж раннього дитинства? Проаналізуйте дві лінії впливу спілкування з однолітками на розвиток дитини раннього віку.
20. Проаналізуйте оптимальну стратегію поведінки вихователя під час дитячих конфліктів.

## ТЕМА 5

### ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НА ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ

#### 5.1. Відмінності хлопчиків і дівчаток двох-трьох років та їх врахування у педагогічній діяльності

Реалістичний образ себе – важлива складова компетентності дитини раннього віку. Розвиток самосвідомості засвідчується її здатністю визначити власну статеву належність та стать інших малюків – хлопчиків та дівчаток. Своєчасний, відповідний до віку, розвиток статевої свідомості і статевої поведінки – показник повноцінного особистісного зростання дитини.

Проблему відмінностей представників чоловічої та жіночої статі, врахування їх фізіологічних, психологічних і соціальних особливостей досліджували відомі вітчизняні та зарубіжні психологи і педагоги, зокрема Т. Говорун, О. Кононко, О. Лісовець, Л. Олійник, Т. Прихожан, Т. Титаренко. Вказаними авторами розкрито особливості перебігу процесів ідентифікації та диференціації на різних етапах онтогенезу, визначено роль дорослих у процесі статевого виховання дошкільників, схарактеризовано залежність вибору ігрових ролей та іграшок від статевої належності малюка, описано специфіку формування статевої свідомості та статевої поведінки і розвитку сексуальності як складової статевого виховання в ранньому онтогенезі.

Фахівці з означеної проблеми визначають період від народження до шести років як парапубертатний, в який формується статеве самосвідомість і стереотипи статевої поведінки (перше статево-рольове "примірювання"). Характеризуючи динаміку змін у цьому процесі упродовж дошкільного дитинства, вони зазначають:

- з **1,5 місяців до одного року** відбувається адаптація дитини на психоемоційному рівні;
- у **два роки** дитина знає свою стать, проте ще не може пояснити, чому вона так вважає;
- до **трьох років** відбувається становлення особистості й закладається характер; малюк запитує дорослих про відмінності між представниками різної статі, особливості їхньої поведінки, звідки беруться діти;
- з **трьох до чотирьох років** – дитина усвідомлює свої можливості, себе як індивідуальність; розрізняє людей за статтю, проте спирається на зовнішні ознаки (одяг, довжину волосся, іграшки), починає розрізняти особливості поведінки чоловіків та жінок, хлопчиків та дівчаток;
- у **5–6 років** дитина ідентифікує себе з тією чи іншою статтю, усвідомлює незворотність статевої ролі; оволодіває зачатками статево-рольової поведінки.

Таким чином, на кінець раннього віку малюк знає і називає свою стать та стать навколишніх людей, спираючись на зовнішні, типові для чоловіків (хлопчиків) та жінок (дівчаток) ознаки. Вони починають запитувати батьків та педагогів про їхні відмінності й ставити "незручні" запитання (зокрема, "Звідки

беруться діти?"). Отже, статеві відмінності – власні та навколишніх людей, починають привертати усе більшу увагу малюка, з допомогою дорослих він відкриває для себе існування у хлопчиків і дівчаток різних інтересів та особливостей поведінки ("плаче, мов дівчинка", "б'ється, як хлопчик").

Статевому вихованню дітей раннього віку слід приділяти більше уваги. У першу чергу тому, що це пов'язано із закономірностями його інтенсивного психофізіологічного розвитку. Окрім цього, специфікою даного вікового періоду є те, що проблема статі ще не відкрилася перед дитиною у всій своїй повноті та складності. У малюка двох-трьох років ще не дають про себе знати залози внутрішньої секреції, його тіло ще не переймається сексуальними проблемами, інформація щодо статевих відмінностей сприймається природно, спокійно.

Створення у групі дошкільного закладу розвивального середовища з урахуванням статевих відмінностей малюків, надання хлопчикам і дівчаткам можливості для прояву своїх інтересів та відповідних прийнятих в українському суспільстві еталонів мужності та жіночності передбачає обізнаність вихователів щодо особливостей розвитку хлопчиків і дівчаток – фізичних, психологічних, соціальних. Допомогою у цьому слугуватимуть існуючі узагальнення фізіологів, психологів та педагогів, подані нижче.

Як зазначають фізіологи, хлопчики, зазвичай, народжуються крупнішими за дівчаток, з більшою вагою. Вони характеризуються значною кількістю корисних та шкідливих генетичних відхилень. У чоловічих парах висока схожість однояйцевих близнюків. Повільно змінюються, важко пристосовуються до оточення. За біологічним віком молодші за дівчаток на рік, дитинство триває довше.

Дівчатка народжуються, як правило, дрібнішими з меншою вагою та головою. За генотипом одноманітніші. В них рідше, ніж у хлопчиків, зустрічається глухота, косоокість, заїкання та інші мовленнєві вади, затримка фізичного розвитку. У дівчачих парах близнюків переважають різнояйцеві малюки з високою схожістю між собою. Гнучкіші за хлопчиків під час пристосування до нових умов життя. В них ширші можливості змінюватися під впливом соціальних умов.

Умовно усіх малюків можна розділити на дві великі групи: тих, у кого переважає ліва півкуля головного мозку, і тих, у кого порівняно краще розвинена права. Перші більш раціональні, характеризуються аналітичним складом розуму, схильністю до словесного оформлення думок, слабкою емоційною чутливістю. "Правопівкульні", навпаки, більш емоційні, вирізняються образним, інтуїтивним мисленням, схоплюють явище в цілому, не вибудовуючи логічний ланцюжок й не аналізуючи деталі. Зазвичай у переважної більшості хлопчиків домінує ліва, а у дівчаток – права півкуля. З дорослішанням це стає усе більш помітним. Проте між означеними типами знаходяться найрізноманітніші проміжні варіанти.

Статеві особливості в ранньому дитинстві вже помітні, хоча менш виразні, ніж на наступних вікових етапах розвитку. У таблиці подано типові для представників кожної статевої групи особливості, які педагогам варто брати до уваги у процесі організації життєдіяльності та освітнього процесу, під час спільної з дитиною діяльності, спілкування та оцінювання досягнень.

## Відмінності хлопчиків і дівчаток

Психофізіологічні та соціальні характеристики	ХЛОПЧИКИ	ДІВЧАТКА
1	2	3
<b>ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК</b>	Пізніше за дівчаток починають ходити. Краще розвинена м'язова активність, вправніші рухи, спритніші дії. В іграх спираються на дальній зір. Багато бігають, кидають предмети в ціль, вимагають освоєння широкого просто-ру. За відсутності можливості освоюють вертикальну площину (сходи, спортивне знаряддя). Сміливі, ризиковані.	Раніше за хлопчиків починають ходити. Краще розвинена дрібна моторика рук. Часто бувають вищими за хлопчиків, більше важать, фізично витриваліші. Менш рухливі та спритні, обережніші. Спираються на ближній зір, граються у ближньому просторі. Їм достатньо маленького кутка. Менш сміливі й ризиковані.
<b>ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ</b>	Здебільшого відрізняються високою гостротою слуху і зору. Добре орієнтуються у просторі, тонко диференціюють різноманітні запахи.	Тонко реагують на шуми, відрізняються високою чутливістю шкіри. Їх дратує тілесний дискомфорт, вони сприйнятливі до погладжувальних, дотиків.
<b>УВАЖНІСТЬ</b>	Уважність пов'язана з інтересом до діяльності: чим він вищий, тим легше вони зосереджуються, виявляють уважність, менше відволікаються на стороннє. Відповідаючи на запитання дорослого, дивляться убік або перед собою.	Уважність залежить від складності та соціальної значущості завдання: чим воно складніше, тим важче утримується увага; чим воно більш значуще, тим довше дівчатка зосереджені. Спілкуючись з дорослими, дивляться йому у вічі.
<b>ПІЗНАВАЛЬНИЙ РОЗВИТОК</b>	Пізнавальна активність висока, пов'язана з різними сферами життєдіяльності. Зазвичай ставлять дорослим багато запитань, основне призначення яких – одержання конкретної інформації. Виявляють схильність до варіювання своїх пошукових дій. Роблять елементарні припущення, охоче експериментують, прагнуть зрозуміти зв'язок причин і наслідків.	Пізнавальна активність пов'язана здебільшого з людиною, її взаєминами, побутовими ситуаціями, домашніми справами, діяльністю за межами житла. Ставлять дорослим запитання значною мірою заради встановлення з ним контактів. У відповідях цікавлять деталі. У ході спільного з дорослим експериментування охоче спілкуються, використовує засвоєні способи дій.

<p><b>ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК</b></p>	<p>У своїй більшості збудливі, неспокійні, дратівливі, нетерплячі, нестримні, імпульсивні, подекуди агресивні. Пік емоційної активності припадає на перші хвилини, не може довго перебувати в емоційній напрузі. Задля само-збереження може не чути зауважень дорослого, не реагувати на його слова. Сила емоцій висока, проте зовні намагаються не показати своїх переживань. Короткотривало, яскраво та вибірково реагують на емоційні подразники. Чутливіші до неприємного, ніж до приємного на дотик. Важко адаптуються до нових умов життя. Довго і складно відходять від стресу.</p>	<p>Високий перебіг емоційних переживань, легко переходять від веселощів до сліз. Пік емоцій припадає на середину спілкування чи діяльності, може тривалий час перебувати у напрузі. Сприйнятливі до емоційних звернень дорослих, прагнуть по їхньому обличчю розпізнати характер ставлення та настроїв. Активніше реагують на приємне, ніж неприємне на дотик. У незвичній ситуації зростає активність, підвищується емоційний тонус, мозок мовби готується зреагувати на будь-яку неприємність, зорієнтуватися, щоб вижити. Легше за хлопчиків адаптуються до нових умов життя. Швидко відновлюються після стресу.</p>
<p><b>МОВЛЕННЯ</b></p>	<p>Зазвичай, на декілька місяців пізніше за дівчаток починають говорити. Рідко вербалізують переживання. Можуть довго підбирати слова, проте чіткіше передають зміст, суть. В них краще за дівчаток розвинена сторона мовлення, пов'язана з пошуком та знаходженням асоціативних зв'язків, прийняттям цікавих рішень, виявом кмітливості. Їхні розповіді лаконічні, в них переважають дієслова та вигуки, з допомогою яких передається динаміка подій.</p>	<p>Починають говорити раніше за хлопчиків, володіють більшим словарним запасом, проте відповіді та оповідки одноманітніші за своїм змістом. Випереджають хлопчиків у мовленнєвих завданнях, навіть немовленнєві намагаються розв'язати мовленнєвими способами. Добре засвоюють слова, правила. Їхні розповіді розгорнуті, події деталізовані, в реченнях переважають іменники та прикметники. "Виконавська" частина мовлення добре розвинена.</p>
<p><b>ДІЯЛЬНІСТЬ</b></p>	<p>Не люблять одноманітної, монотонної діяльності; швидко від неї втомлюються. Надають перевагу завданням пошукового характеру, незнайомим, які потребують зусиль, активних дій, можливості не орієнтуватися на шаблон, зразок. Невимогливі до якості, ретельності виконання. Довго розко-</p>	<p>Надають перевагу знайомим завданням, які гарантують схвалення авторитетного дорослого. В діяльність включаються одразу, пік працездатності настає швидко. Орієнтуються у виконанні на дотримання вимог, на дії за зразком. Домагаються високих стандартів якості, здебільшого діють старанно, ви-</p>



	<p>чуються, під працездатності настає не одразу, вирішення проблеми припадає на другу половину роботи. Процес діяльності важливіший за її результат.</p>	<p>конують роботу охайно, люблять її прикрашати, оздоблювати. Цікавить не стільки процес, скільки результат діяльності, його оцінка дорослими.</p>
<p><b>ДОВІЛЬНА ПОВЕДІНКА</b></p>	<p>Характеризуються високою варіативністю поведінки. Здебільшого самостійніші за дівчаток, намагаються долати труднощі власними силами, звертаються за допомогою у разі потреби. Маскуліність виявляється у сміливості, наполегливості, демонстрації своїх можливостей, сили. Схильні до авантюризму, агресії, ризику, проявів жорстокості. Прагнуть домінувати, досягати індивідуальних цілей.</p>	<p>Схильні до стабільності, надають перевагу стереотипній поведінці. Обирають здебільшого знайомі завдання, які гарантують успіх. Зазвичай поступливі, покірні, співчутливі, турботливі. Під час зіткнення з труднощами частіше за все поводяться залежно, легко звертаються за допомогою, прагнуть досягти успіху та одержати схвалення дорослого. Орієнтовані на досягнення соціально значущих цілей.</p>
<p><b>САМОСТАВЛЕННЯ</b></p>	<p>Оцінюючи себе, орієнтуються радше на якісно-кількісні показники кінцевих результатів діяльності, на вкладені у досягнення особисті зусилля, ніж на зовнішню оцінку (дорослого чи соціальної групи). Самооцінка на пряму пов'язана із статевою та віковою ідентифікацією, здебільшого вона адекватна. Поважають себе за самостійність, здатність опиратися зовнішньому тиску, прояви творчості. Не хочуть змінюватися.</p>	<p>Оцінюють себе крізь призму оцінок авторитетних дорослих. Самооцінки здебільшого відображають думку про них батьків, вихователів, а з часом – подруг. Як правило, вони менш адекватні, ніж у хлопчиків, тяжіють до перебільшення своєї значущості та спроможності. Більш відкриті особистісним змінам, самовдосконаленню, ніж хлопчики. Поважають себе за слухняність, турботу про близьких, уміння пожаліти та допомогти слабшому.</p>
<p><b>КОМУНІКАТИВНІ ІЗДІБНОСТІ</b></p>	<p>У взаємодії з однолітками переважає ділове спілкування над особистісним. Мають певне коло друзів, виявляють надійність у партнерстві з ними. Допомагають, захищають, підтримують їх, діляться іграшками, солодощами матеріалами та знаряддями праці. У спільній діяльності переважають практичні, а не словесні способи допомоги.</p>	<p>У взаємодії з однолітками особистісне спілкування переважає над діловим. У визначенні тих, з ким грати або займатися, чималу роль відіграє настрій, прагматичні мотиви (наявність цікавих іграшок, солодощів тощо). Контакти плинні, емоційно забарвлені, недостатньо надійні. Основним засобом спілкування виступають мовлення, міміка та жести.</p>

<p style="text-align: center;"><b>ВИХОВАНІСТЬ</b></p>	<p>Через більшу незалежність та потяг до новизни хлопчики менше, ніж дівчатка, зорієнтовані на моральні норми та схвальні оцінки дорослих. Вони частіше порушують правила, рідше поводяться дисципліновано, охоче організують свій вільний час, займаються улюбленими справами. Частіше за дівчаток вони чують від дорослих зауваження, докори, слова незадоволення. Хлопчиків частіше карають, рідше пестять і беруть на руки. Звертаючись до них, дорослі частіше використовують імперативну форму вказівок: "Відійди", "Принеси", "Сядь", "Припини" тощо. Їм слід виражати довіру і повагу, обґрунтувати доцільність вимоги, запросити до діяльності, а не наполягати на її виконанні.</p>	<p>Представниці слабкої статі здебільшого вирізняються правилодоцільною поведінкою, прагнуть бути хорошими, приємними, слухняними. Дівчатка більше, ніж хлопчики, відповідають очікуванням дорослих, соціальному стандарту поведінки, прагнуть догодити педагогам. Звертаючись до них, вихователі значно частіше їх схвалюють, використовують пестливі висловлювання, вдаються до лагідних жестів, скорочують дистанцію, контактують довірливо. З дівчатками дорослі частіше розмовляють про життя та переживання людей, формуючи сприйнятливість та чуйність. Представниці слабкої статі краще реагують на умовляння, соціальні переваги, ніж на обґрунтування доцільності виконання завдання.</p>
---	---	---

Подана у таблиці інформація орієнтує педагогів на більш-менш зрілі форми прояву дітьми перших років життя різних форм активності. На етапі раннього дитинства закладається фундамент їх розвитку. Тому важливо не лише не ігнорувати, а й посилити увагу до статевих відмінностей дітей другого-третього років життя, до проблеми статевого виховання як одного з важливих напрямів педагогічної діяльності. Йдеться не про штучне привернення уваги до психосексуальних проблем дитинства, а про повагу до природних особливостей і доцільність рахування з ними.

Чи не зарано говорити з малюками про статеві відмінності та опікуватися проблемою статевого виховання? Як зауважують фізіологи, доцільно починати приділяти увагу проблемам статевого виховання з раннього віку, коли в дитини ледь зароджується інтерес до своїх геніталій і вона відкриває для себе, що хлопчики і дівчатка по-різному справляють свої фізіологічні потреби; коли з'являються перші, незручні для дорослих запитання, зокрема про те, звідки беруться діти; коли батьки і вихователі помічають перші дитячі мастурбації. Сама природа підказує необхідність приділення уваги статевого вихованню малюків, розширення знань педагогів як про суть цього процесу та і технології його реалізації.

З метою упровадження у педагогічну практику статевого виховання дітей другого-третього років життя та збагачення системи знань вихователів про закономірності їхнього психофізіологічного розвитку подамо методичні рекомендації, які можна використати як у щоденному бутті, так і у роботі з батьками малюків.

### **МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ**

1. Вихователь має усвідомити: статевий розвиток дитини починається з моменту її народження – як у фізіологічному, так і у психологічному та соціальному планах.

2. На третьому році життя відбувається чітка ідентифікація дитиною себе як хлопчика чи дівчинки. Саме у цей період починається сексуальний розвиток малюка: він проявляє інтерес до первинних статевих ознак – як власних, так і представників протилежної статі. У вихователя два виходи: або дати дітям елементарні пояснення, просто і лаконічно розповісти про існуючі природні відмінності (**сказати правду, проте не всю!**), або зробити вигляд, що проблеми не існує, тобто проігнорувати природний процес.

3. Варто брати до уваги інформацію фізіологів: перший оргазм дитина може пережити на третьому році життя. Ігнорування педагогом незручної проблеми не призупинить процесу розвитку малюка, проте провокуватиме складнощі у його подальшому психофізіологічному розвитку. Не знаючи, як себе поводити у такій ситуації, вихователь частіше за все карає дитину, нічого їй не пояснюючи. Негативна реакція дорослого закладає у свідомості малюка думки: займатися онанізмом соромно, дорослі за це сердяться, цим слід займатися по-тай від них. Педагог має взяти до уваги: приємні відчуття від торкання дитиною своїх ерогенних зон запам'ятовуються нею, поповнюють її емоційний досвід. А роль емоційної пам'яті в ранньому дитинстві надзвичайна. Тому проблему слід вербалізувати, допомогти малюкові впоратися з бажанням займатися онанізмом.

4. Педагог має усвідомлювати: чітка статева ідентифікація у малюка збігається з кризою трьох років – непростим періодом життя, коли з'являється славнозвісне "Я сам!", дитина починає апробувати свої зрослі можливості, відстоювати своє право на незалежність та автономність. Саме у цей період яскраво проявляється суперечність між звичкою дорослого поводитися з нею, як з маленькою, і усвідомленням малюком себе як спроможної багато на що особи. Вередування дитини, прояви негативізму, агресивності, непокори, ігнорування дорослого – показники нездатності останнього розв'язати цю суперечку, змінити свій стиль поведінки. Збуджений своєю непокорою малюк намагається заспокоїтися і починає мастурбувати. Отже, вихователь має знати про зв'язок онанізму з кризовим періодом розвитку дитини раннього віку.

5. Пропонуємо педагогові декілька правил доцільного реагування на торкання дитиною своїх геніталій:

- поводитися слід стримано і обережно;

- оскільки це – одна з форм самопізнання дитини, природний процес, зберігайте спокій;

- пояснення щодо статевих органів має бути чітким і коротким, без довгих пояснень усього функціоналу органу;

- не уникайте незручних запитань, давайте правдиву, проте лаконічну відповідь; наприклад, відповідаючи на запитання: "Де я був до народження?" можна задовольнитися відповіддю: "У животику"; уникайте подробиць: немає додаткових запитань – не потрібно зайвої інформації;

- познайомити з статевими органами малюків можна ненароком, наприклад, під час купання, не зосереджуючи на цьому процесі увагу.

6. Батьки та вихователі дошкільного закладу мають усвідомлювати: статевою функцією не можна управляти, тримаючи дитину в невіданні. Статева рівноваженість визначається мірою елементарної, доступної віку, обізнаності малюка щодо відносин мами і тата, чоловіків і жінок, хлопчиків і дівчаток, про спільне / відмінне в них. Малюк, який живе у благополучній, спокійній сім'ї, непомітно навчається нормально сприймати відносини статей. Хлопчик наслідує тата, дівчинка – маму. Спостерігаючи за батьками у повсякденному житті, дитина навчається поводити себе у взаєминах з протилежною статтю. Ось чому вихователеві вкрай важливо налагодити гармонійні стосунки з представниками родин.

7. Педагог має знати, з чого складається звичайний статевий досвід малюків. Оскільки йдеться про різні шляхи його набуття, варто їх деталізувати:

- перший досвід діти набувають, коли дорослі торкаються їх геніталій (у хлопчика 6–7 місяців можна спостерігати ерекцію під час миття та витирання матір'ю його тіла);

- досвід збагачується завдяки власним торканням дитиною своїх статевих органів;

- набуттю досвіду сприяє інтерес до статевих органів представників протилежної статі вдома (молодші / старші брат, сестра) та дошкільному закладі (однолітки);

- досвід набувається під час спостереження за взаєминами батьків (цілуються, обнімаються, разом сплять).

8. Слід брати до уваги: зразки чоловічої та жіночої поведінки входять до структури самосвідомості дитини раннього віку через спостереження та спеціальне навчання дорослих. Педагог має звертати увагу на те, що дитина наслідує не лише позитивні, але й негативні прояви статевої поведінки старшого покоління. Хоча малюк ще не використовує такі "символи мужності", як лайка, куріння, побиття слабшого, пиття алкоголю тощо, проте він може застосувати, відобразити їх у своїх в іграх - весело сміятися над ними.

9. Від вихователя значною мірою залежить, які елементарні сюжети та ролі освоює трирічна дитина. Саме через них вони оволодівають азами статевої поведінки, вправляються в уміннях орієнтуватися на стандарти

мужності та жіночності. Малюки охоче беруть на себе ролі своєї статі, а це позначається на ставленні до представників протилежної статевої групи. Поступово зароджуються і розвиваються відмінності у спрямованості інтересів до спілкування у хлопчиків і дівчаток, проявляється схильність до вибору хлопчиками хлопчиків, а дівчатками – дівчаток. З'являються перші симпатії до однолітків, які проявляються у готовності поділитися, виявити турботу, захистити їх. Підтримка вихователем цих дитячих спонук гармонізує взаємини однолітків, підживлює інтерес малюків як до представників своєї, так і протилежної статі.

10. Особливе місце у статевому вихованні дітей раннього віку належить формуванню у них *образу свого тіла*. Цей образ виникає у зв'язку з розвитком пізнавальних інтересів взагалі, інтересом до тілесної організації людей зокрема. Вихователь має усвідомлювати, що у статевому вихованні малюків чималу роль відіграють підвищена чутливість рецепторів їхньої шкіри та слизових, а також прагнення до ніжності, ласкавості, поцілунків, притискань. Не варто соромити за це дитину, моралізувати, краще схвалити її бажання виразити по відношенню до іншого свої почуття. Під впливом цих проявів в неї розвивається повноцінне почуття тіла і повнота почуттів до однолітків.

Помічником у створенні та реалізації педагогом програми статевого виховання дітей раннього віку має бути психолог дошкільного закладу. Він може організовувати консультації для батьків з питань статевого виховання в сім'ї, збагачувати знання батьків та вихователів про особливості статевої ідентифікації та диференціації в ранньому дитинстві, порадити щодо ставлення дорослих до дитячої голизни та онанізму. З малюками третього року життя разом з психологом доречно провести тематичні заняття "Ми схожі та відмінні", "Хлопчики і дівчатка", "Дружня країна" та інші. Доречно приділити увагу у процесі статевого виховання нетиповим представникам обох статей – дівчаткам з хлопчачим характером та хлопчикам з ніжною натурою. Їх існування вказує на те, що природа багатша за будь-які схеми, розроблені людьми, на різноманітність існуючих особливостей, статевої відмінностей. І актуалізує необхідність реального упровадження у педагогічну практику індивідуального чи диференційованого підходів.

## **5.2. Темперамент дитини раннього віку та його вплив на виховний процес**

Як зазначають провідні фахівці, індивідуальність дитини зумовлена переважно природними особливостями – різним поєднанням генів, анатомо-фізіологічними особливостями організму, мозку, органів чуття, а також типологічними властивостями нервової системи, тобто типом вищої нервової діяльності.

На думку В.Котирло, найбільш сприятливим для тренування типологічних властивостей періодом є ранній вік, коли нервова система знаходиться у процесі становлення та інтенсивно розвиваються основні властивості нервових процесів. Прояви темпераменту, який лише починає розкриватися у різних гранях, можна пом'якшити завдяки індивідуальному підходу до кожної дитини, організації виховних впливів, спрямованих на розвиток позитивних рис особистості. За визначе-

нням автора, невміння враховувати особливості дитячого темпераменту призводить до серйозних помилок, продукує нервові розлади, провокує емоційні зриви.

Маючи справу з дітьми старшими за ранній вік, педагог обов'язково враховує характер та темперамент. А от у вихованні малюків на це звертається недостатньо уваги, що пояснюється уявленням про те, що на другому-третьому роках життя усе лише починає формуватися. Тим, хто так вважає, нагадаємо: з тим чи іншим темпераментом малюк народжується, і він не змінюється упродовж його життя! Так, зростаючи, дитина краще впливає на свої типологічні прояви, нівелює небажані, рахується з очікуваннями авторитетних дорослих. А от у ранньому віці прояви темпераменту яскраві, виразні, неприховані.

Малюки різняться не лише за своєю зовнішністю, антропометричними показниками, статевою належністю, вони суттєво відрізняються один від одного *темпераментом* – сукупністю вроджених властивостей, які зумовлюють ступінь їхньої збудливості, темп і ритм діяльності, силу та яскравість переживань, інтенсивність роботи мислення, мовлення, рухів, відкритість контактам. Орієнтуватися в особливостях поведінки дітей з різним темпераментом важливо, адже процес виховання передбачає посилення кращих сторін характеру та пом'якшення гірших.

Характер і темперамент – не одне й те саме, проте взаємопов'язані між собою. Особливості темпераменту фіксуються *формою перебігу діяльності* – інтенсивністю дій дитини, її захопленістю заняттям, голосністю мовлення, виразністю рухів і жестів. Він слугує природною основою, фундаментом характеру. З певним темпераментом дитина народжується, а характер, базуючись на темпераменті, формується прижиттєво. Темперамент вказує на характер активності, а характер – на натуру малюка. Особливості характеру засвідчуються *змістом діяльності*: яких цілей він домагається, які засоби досягнення обирає, як поводить при зіткненні з труднощами, як ставиться до результату своїх зусиль, які якості особистості при цьому проявляє.

Дитина раннього віку характеризується одним з чотирьох типів темпераменту. Він – холерик, або сангвінік, або флегматик, або меланхолік. Зрозуміло, йдеться про так звані "чисті" типи темпераментів, проте існують і проміжні, в яких поєднуються властивості різних типів. Щоб правильно визначити темперамент малюка, слід уважно за ним поспостерігати упродовж декількох тижнів, реєструючи характер його активності (переважає збудження чи гальмування), інтенсивність і виразність рухів та жестів, яскравість та силу емоційних реакцій, інтровертованість (спрямованість всередину себе) – екстравертованість (спрямованість назовні). Уточнюємо: інтроверти схильні усамітнюватися, мають вузьке коло людей, яким довіряють. Екстраверти – відкриті, довірливі, легко встановлюють контакти, швидко адаптуються до нових умов життя.

У таблиці схарактеризовано типові прояви поведінки кожного типу темпераменту, що допоможе вихователю визначитися по кожній дитині та побудувати з нею продумані відносини.

*Характеристика типів темпераменту*

Тип темпераменту	Характеристика
1	2
<b>САНГВІНІК</b>	<p><b>Сильний, врівноважений, рухливий тип нервової діяльності. Процеси збудження / гальмування збалансовані.</b> Оптиміст, переважає бадьорий, життєрадісний настрій. Енергійний, наполегливий, працездатний, спокійно ставиться до труднощів. Надає перевагу новому, невідомому, цікавому. Якщо доводиться займатися чимось одноманітним або копітким, що вимагає витримки та напруження, втрачає бійцівські якості, відволікається на стороннє, робить абияк, може залишити завдання незавершеним, не відчуваючи при цьому дискомфорту. Допитливий, легко збуджується і гальмується, відкритий. Швидко звикає до нових умов життя, добре орієнтується у нових обставинах та встановлює контакти з незнайомими дорослими та однолітками. Його легко дисциплінувати. Спрямований переважно назовні. Легко захоплюється та переключається на інше, час від часу потребує "підігріву", стимуляції, заохочення.</p>
<b>ХОЛЕРИК</b>	<p><b>Сильний, збудливий, неврівноважений тип нервової діяльності. Процеси збудження переважають над процесами гальмування.</b> Активна, неспокійна дитина, з мінливим настроєм, схильна до немотивованої злості, агресії. Любить галасливі ігри. Цілеспрямована, ініціативна, енергійна; швидко запам'ятовує і швидко забуває інформацію. Зіткнувшись з труднощами, виявляє наполегливість, прагне досягти мети. Легко дратується, не стримує емоцій, починає скиглити і скаржитися. Міміка і жестикуляція виразні, мовлення голосне і швидке. Егоїстична, претендує на лідерство, вимагає до себе уваги, вдається до вигадливої театральності. Як правило, прагне досягти результату, докладає для цього зусиль, але не може розрахувати свої сили – завжди хоче більше, ніж може. Цінує схвалення авторитетних дорослих, прагне бути у центрі, охоче себе презентує. Діє циклічно: то повністю віддається справі, діє захоплено, то впадає у плаксивий настрій. Перевантаження нервової системи позначається на поганому засинанні ввечері.</p>

1	2
<b>ФЛЕГМАТИК</b>	<p><b>Сильний, врівноважений, інертний тип нервової діяльності. Процеси збудження і гальмування врівноважені, проте малорухливі. Зовні стриманий, не проявляє бурхливих емоцій. Інтереси добре збалансовані, діє зосереджено і наполегливо. Спокійно ігнорує події навколо себе, якщо вони його не цікавлять. Спонукається до діяльності значущими мотивами, якщо справа йому не цікава, виявляє байдужість. Терплячий, витриманий, добре володіє собою, дисциплінований, організований, наполегливий. Рідко відволікається, коли чимось зайнятий. Важко переключается з однієї діяльності або виконання вимог на іншу. Довго звикає до нових умов життя. Адекватно реагує на зауваження, спокійно приймає пропозиції авторитетних людей. Внаслідок повільності часто не встигає своєчасно зреагувати на звернення, може не вкластися з виконанням процедури у відведений час. У розмові неквапливий, стриманий; міміка невиразна. Експресія слабка. Консервативний у звичках, схильний дотримуватися розробленого розпорядку життя. Почуття виникають повільно, але вирізняються стабільністю та силою. Спілкується з вузьким колом однолітків.</b></p>
<b>МЕЛАНХОЛІК</b>	<p><b>Слабкий тип нервової діяльності. Слабко розвинені як процеси збудження, так і гальмування, з переважанням останнього. Нервова система швидко виснажується, тому не може бути працездатним і витривалим довгий час. Дуже чутливий, вразливий, перебільшує навіть незначні неприємності. Невдачу сприймає як трагедію. Характеризується слабкою волею, нерішучістю, невпевненістю у собі, сором'язливістю. Схильний до страхів, легко губиться у нових умовах життя, важко адаптується. Йому важко виділити головне і другорядне, чутливий до дрібниць. Увесь час знаходиться в напрузі, очікує неприємностей, має занижену самооцінку. Уникає труднощів, зіткнувшись з ними, звертається за допомогою до інших, залежний від їхньої думки та підтримки. Не ризикує, надає перевагу знайомому. Будь-яка неочікувана подія може викликати серцебиття, тривогу, пітливість. Дитина – песиміст із загостреним почуттям відповідальності, яке малопродуктивне. Легко ображається, довго ходить засмучений. Міміка невиразна, жести збіднені, мовлення тихе.</b></p>

Зрозуміло, у дитини раннього віку одні якості проявляються яскраво, інші – меншою мірою. Проте сила / слабкість, врівноваженість / неврівноваженість, рухливість / повільність типу нервової системи даються ознаки і мають братися



до уваги вихователем дошкільного закладу. "Товстошкірі" і "тонкошкірі" малюки характеризуються різною мірою чутливості, вони по-різному реагують на успіхи та невдачі; інтроверти та екстраверти відчують різну потребу у спілкуванні з оточенням; у сильних і слабких відмінний ресурс працездатності та самовладання. Врахування цих та інших особливостей представників усіх чотирьох типів нервової діяльності сприятиме повноцінній реалізації їхнього потенціалу та ефективному розвитку сутнісних сил. Адже не варто грішити на темперамент чи характер, якщо не подобається поведінка дитини. Значною мірою вона залежить від сімейного та суспільного виховання, уміння педагогів брати до уваги особливості кожного, але водночас керуватися спільними для усіх однолітків правилами співжиття. Йдеться про правильний вибір форми спілкування та засобів впливу.

Педагог має усвідомити: змінити темперамент малюка, отриманий при народженні, неможливо: холерик не перевиховується у сангвініка, а меланхолік – у флегматика. Проте педагогу під силу контролювати негативні якості, зрощувати позитивні риси характеру. Варто взяти до уваги: у дорослої людини темперамент затушовується вихованням, входженням у культуру, соціалізацією. А от у ранньому віці його визначити і вплинути на нього досить легко. Просто не слід розраховувати, що у маленької дитини можна виховати риси, притаманні старшому дошкільнику. І, виховуючи, пам'ятати:

<p><b>Холерик – швидко заводиться і швидко гальмує.</b> <b>Сангвінік – швидко заводиться і повільно гальмує.</b> <b>Флегматик – повільно заводиться і повільно гальмує.</b> <b>Меланхолік – повільно заводиться і швидко гальмує.</b></p>
---

Нижче запропоновано рекомендації щодо врахування у виховному процесі особливостей представників кожного з вказаних вище типів нервової діяльності.

### ***Особливості виховання сангвініка***

З огляду на те що дитина-сангвінік вельми часто не доводить розпочате до кінця, має схильність братися за будь-що, не розрахувавши своїх сил, варто приділити увагу самостійному вибору нею занять. Доречно трирічного малюка налаштувати на серйозний лад, сказавши: "Впевнена, у тебе вистачить сил довести справу до кінця. Порадіємо разом твоєму успіху!" Дитина-сангвінік швидко забуває образи, деякі просто не пам'ятає, тому не слід повертатися до розбирання конфліктної ситуації, що сталася раніше. Доцільно вправляти такого малюка в умінні виявляти посидючість і терпіння – це допомагатиме йому досягти кращих результатів в діяльності. Зробити це простіше за все під час читання йому книжок, спільного збирання простих пазлів або під час конструювання з паперу, природного матеріалу, будівельного матеріалу. Сангвініки люблять рухливі ігри, тому радітимуть, коли їм запропонують разом з однолітками пограти у футбол або інші ігри з м'ячем. Варто слідкувати за тим, щоб

життєрадісність сангвініка не перетворилася на поверховість та непостійність. Оцінюючи досягнення такої дитини, варто обрати ділову форму спілкування, обґрунтовувати свої думки, наводити аргументи, пропонувати малюкові доступні йому шляхи покращання результатів.

### ***Особливості виховання холерика***

Спілкуючись з дитиною-холериком, варто не забувати, що вона швидко "заводиться", відноситься до категорії "живчиків". Їй важко чекати, поки дорослий усе детально пояснить – вона очікує від нього короткої й чіткої інструкції. Оскільки холерик – надзвичайно енергійна особа, вихователю належить спрямувати цю енергію у потрібне русло – виконання елементарних доручень, допомогу дорослому або однолітку. Піклуючись про виховання в дитини-холерика посидючості та уважності, слід час від часу спільно з нею зайнятися мозаїкою, викладанням пазлів або малюванням пальчиками. Педагог має долучати таку дитину до занять фізкультурою, доступних віку спортивних змагань (їзда на триколісному велосипеді). Малюк з холеричним темпераментом не любить закритого простору, тому з ним варто частіше перебувати на природі, де він може побігати, "випустити пару". Особливу увагу слід приділити формі зауважень та оцінці досягнень такої дитини. Підвищений тон, грубе слово, образа, присоромлення при всіх і тим паче – фізичне покарання неприпустимі, слугують пусковим механізмом агресії, неслухняності, непокори. Оцінюючи холерика, слід спочатку схвалити його за бодай якісь заслуги і лише після цього спокійно вказати на недоліки та висловити довіру його можливостям виправити помилки.

### ***Особливості виховання флегматика***

Оскільки дитина-флегматик стримана у прояві емоцій, доцільно час від часу її заряджати емоціями, пропонувати повторювати за дорослим різні вирази обличчя – веселе, засмучене, зосереджене, сердите. Її доцільно частіше залучати до участі у рухливих іграх та нескладних спортивних змаганнях (групових), щоб вона не залишалася байдужою, виграла її команда, чи програла. Враховуючи те, що флегматичний малюк не любить нового, довго зникає до незвичного, варто практикувати зміну видів діяльності, що вправлятиме в умінні швидше переключатися. Такому малюкові слід виділяти більше часу на виконання завдань, з якими інші діти можуть впоратися швидше (вдягтися, розтягтися, поїсти, встати після сну). Урізноманітнення буття сприятиме розвитку у цих дітей допитливості, а з допомогою фізичних вправ можна буде розвивати у них рухливість та вправність. Батькам цих малюків можна поради завести вдома спортивне знаряддя – шведську стінку, канат тощо. З огляду на те що флегматичні діти надають перевагу усамітненню, індивідуальним іграм, у дошкільному закладі доцільно презентувати їм чесноти однолітків, залучати до спільних з ними ігор, розвивати потребу спілкування та уміння використовувати образні та виразні засоби.

### ***Особливості виховання меланхоліка***

З огляду на те що позитивною якістю дитини-меланхоліка є розвинена інтуїція, слід частіше говорити їй: "Ти зможеш. У тебе вийде, варто лише спро-

бувати". Такі діти невпевнені у собі, тому слід в умовах дошкільного закладу частіше створювати для них ситуації успіху – пропонувати відтворити знайомі їй дії, обрати улюблений вид діяльності та заняття, грати та сидіти за столом з приємними їй однолітками. У присутності інших дітей доцільно схвалювати чуйність дітей-флегматиків, залучати їх до ситуацій, коли когось слід пожаліти або виявити приязне ставлення. Таким малюкам варто повторювати інструкцію, нагадувати правила, підтримувати в ситуації зіткнення з труднощами, авансувати довіру її можливостям, заспокоювати. Слід брати до уваги, що така дитина відрізняється низьким енергетичним ресурсом, швидко втомлюється та відволікається. Тому можна час від часу пропонувати їй виконувати завдання по частинах, з інтервалом на відпочинок, але з обов'язковим завершенням розпочатого. Дитина-флегматик надає перевагу спілкуванню з дорослим, а не з однолітками, тому слід допомагати їй налагоджувати контакти з іншими дітьми. З огляду на надмірну чутливість малюка слід обережно робити їй зауваження, подавати їх у формі порад, схвалювати за будь-які надбання та досягнення. Покарання такої дитини може спричинити відчуженість, небажання відвідувати дошкільний заклад.

Виховуючи дитину двох-трьох років з тим чи іншим темпераментом, слід брати до уваги, що з його особливостями напряду пов'язані ризики, про які не можна забувати. Доцільно зупинити увагу на *загальмованості* поведінки у ранньому віці. Малюки з такою властивістю проявляють підвищену дратівливість і рухову реактивність на звичні подразники. Вони уникають соціальних контактів, ухиляються від дій у незвичній ситуації, поводяться невпевнено. Вони зазнають негативних переживань внаслідок неприйняття їх однолітками, що спричиняє негативне само-ставлення.

За даними сучасних досліджень, такі діти мають менше друзів, частіше за інших виявляють тривожність, відчувають самотність як у ранньому віці, так і на інших вікових етапах. Як зазначають фахівці, діти, які у перші роки життя вирізнялися високим рівнем поведінкової загальмованості, здебільшого демонструють ознаки соціальної тривожності у підлітковому віці. Майже у половини загальмованих дітей існує ризик зростання тривожності з віком.

Американські психологи А. Натан, І. Тахл на основі одержаних експериментальних даних стверджують, що темперамент у дитинстві впливає на те, як особистість сприймає оточення, як ставиться до соціальної взаємодії, а також на ймовірні наслідки та показники її душевного здоров'я. Темперамент позначається на розвитку уваги малюка та здатності регулювати свою поведінку і діяльність. А це, у свою чергу, негативно позначається на їхній привабливості для однолітків. Неуважна та некерована дитина не посідає у дитячому колективі високого статусу, не користується авторитетом, почувається відчуженою.

Вказані фахівці зазначають: у тривожних малюків у загрозливих та дискомфортних ситуаціях порушується контроль уваги: їм важко слідкувати за подіями, враховувати зворотний зв'язок, оцінювати реальність загрози, контролювати та коректувати свої дії. За їхніми даними, 15–20 % дітей раннього віку

характеризуються поведінковою загальмованістю, і така тенденція, тривожні розлади, схильність до депресії зберігаються у половини з них у підлітковому та дорослому віці.

Отже, педагоги мають з усією серйозністю ставитися до загальмованої поведінки та проявів тривожності у малюків двох-трьох років; приділити увагу розвитку у них уміння (у доступних віку формах) стримувати свої негативні емоції та спонуки, зосереджуватися на своїй діяльності, помічати помилки та коректувати поведінку (самостійно або з допомогою дорослого). Ці уміння пов'язані з такою характеристикою дитячого темпераменту, як реактивність.

Враховуючи, що поведінкова загальмованість є фактором ризику для розвитку тривожних розладів, депресії, вияв маленьких дітей, схильних до неї, та упровадження превентивних (профілактичних) заходів вкрай необхідне. З огляду на слухняність та "зручність" характеру малюків із загальмованою поведінкою педагоги не завжди можуть їх розпізнати в ранньому віці. До процесу діагностики варто долучити психолога і використовувати методики, спрямовані на формування у цієї категорії дітей здатності адаптуватися до нової ситуації, розвиток соціальних навичок, вправлення в уважності та елементарних формах самоконтролю та саморегуляції.

Ще однією важливою проблемою, типовою для періоду раннього дитинства і пов'язаною з особливостями темпераменту, є проблема гіперактивності, яка є такою формою розладу, яка досить часто виявляється у маленьких дітей. До основних симптомів гіперактивності фахівці відносять:

- надмірну енергійність і рухливість дитини;
- нездатність зосередитися на чомусь конкретному;
- імпульсивність і непосидючість малюка;
- циклічність роботи мозку;
- відсутність контролю над власними діями;
- часті занепокоєння;
- наявність неврологічних звичок;
- виникнення настирливих рухів, посмикування;
- незграбні рухи, обумовлені слабкістю моторної координації;
- проблеми з апетитом і сном;
- освоєння нового вимагає чималих зусиль;
- виникнення конфліктів у спілкуванні з однолітками.

Підсумовуючи сказане, слід зазначити, що базовими ознаками, відповідними гіперактивності, позначено тріаду проявів – *підвищене рухове розгальмування поведінки, імпульсивність і дефіцит активної уваги*.

Вихователі здебільшого сприймають таких дітей як "незручних", що обумовлюється їхнім дезорганізуючим впливом на інших малюків та необхідністю індивідуальної взаємодії з ними. Той факт, що гіперактивність актуальна в середньому для 2–20 % дітей, а у хлопчиків зустрічається у п'ять разів частіше, ніж у дівчаток, актуалізує необхідність приділення їм необхідної уваги з метою пом'якшення симптомів та гармонізації взаємин з однолітками. Зважаючи на

сказане, необхідне поєднання виховних та лікувальних впливів. Неуважна дитина некерована, з нею залишаються малопродуктивними вмовляння, покарання, прохання – вона здебільшого продовжує діяти імпульсивно. Не виявлена у ранньому віці гіперактивність ускладнює подальше життя дитини.

Для розуміння доцільної лінії поведінки педагога стосовно гіперактивної дитини доцільно визначити причини її виникнення. До них віднесено:

- наявність у матері хронічних захворювань;
- токсичний вплив, обумовлений отруєнням під час вагітності (продуктами, курінням, алкоголем, прийняттям медпрепаратів);
- перенесення травм у період вагітності, ударів;
- перенесення під час вагітності інфекційних захворювань;
- загрозу викидня;
- ускладнення пологової діяльності, крововиливи, асфіксію;
- особливості пологів, що виключають їх природний перебіг (кесарів розтин, стимуляція пологової діяльності, швидкоплинність пологів або, навпаки, затяжний перебіг пологової діяльності);
- особливості екологічної ситуації в регіоні проживання.

Перебуваючи на самоті, гіперактивна дитина не може зосередитися, стає млявою, її дії монотонними і спрощеними. Водночас, перебуваючи у натовпі в громадському місці, такий малюк надмірно збуджується, стає некерованим, дратівливим. Бажано у спілкуванні з цими дітьми виключити заперечення, категоричні заборони, покарання. Спіратися слід на наявні в них чесноти, поводитися спокійно, чітко формулювати свої звернення, переключити увагу на цікаві предмети та улюблені заняття. Проте одними виховними засобами та прийомами тут, на жаль, не обійтися. Педагог має висловити батькам свою стурбованість нетиповою поведінкою малюка і запропонувати їм звернутися до педіатра для призначення комплексного лікування.

Таким чином, темперамент дитини раннього віку, основні характеристики типу її нервової діяльності напряму пов'язані з особливостями її самопочуття, ставлення до людей, що оточують, та готовність спілкуватися з ними. Наведена вище інформація слугуватиме орієнтиром у доборі педагогом адекватних засобів впливу на сангвініків, холериків, флегматиків та меланхоліків.

### **5.3. Дитяча нервовість: причини та профілактика**

Як зазначають провідні фахівці, дитяча нервовість – проблема актуальна і складна. Вони кваліфікують нервовість як широке поняття, до якого ними включено *надмірну збудливість, дратівливість, плаксивість, вразливість* малюка двох-трьох років життя.

Щоб виховати особистість, педагог має володіти глибокими знаннями стосовно змісту понять "психологічне здоров'я", "нервовість", "невроз"; усвідомлювати причини виникнення нервовості в ранньому дитинстві; мати уявлення про те, як їй запобігати. Турбота про психологічне здоров'я малюків –

одне з найважливіших виховних завдань. Показниками емоційного благополуччя, відчуття комфорту слугують їхнє хороше самопочуття, бадьорий настрій, емоційна сприйнятливість та чуйність, відкритість контактам, доступна віку міра працездатності.

Нервовість у ранньому віці – непоодиноке явище, яке вимагає пильної уваги педагогів. На жаль, не усі вихователі можуть розібратися у походженні відхилень поведінки дитини двох-трьох років життя, диференціювати прояви неврозу або соціальної занедбаності, застосувати адекватні засоби виховного впливу. Подані нижче матеріали сприятимуть збагаченню уявлень педагогів про це складне явище, допоможуть попередити дитячу нервовість, а у разі потреби – скоректувати їхню поведінку, пом'якшити негативний вплив чинників.

Педагог має усвідомлювати: нервовість – результат ускладнення процесу становлення і розвитку особистості в ранньому дитинстві, формування елементарного Я-образу та найпростіших форм ціннісного ставлення до себе. Йому належить розібратися у тому, які прояви негативної поведінки дітей двох-трьох років свідчать про їхню нервовість, а які – про соціальну занедбаність або їхній опір надмірній опіці та контролю дорослих.

До медико-фізіологічних причин дитячих неврозів провідні фахівці відносять:

- дію патогенних чинників на мозок плоду під час вагітності матері (алкоголю, куріння, вірусної інфекції, резус-несумісності);
- внутрішньоутробна киснева недостатність;
- невротичний стан матері під час вагітності, часті нервування, хвилювання, тривога;
- токсикози, загроза викидня;
- передчасні (на місяць і більше) або пізні (на два тижні або більше) пологи;
- асфіксія під час народження;
- мозкові крововиливи при механічних пошкодженнях;
- запальні пошкодження мозку після народження (грип, менінгіт, свинка);
- механічні пошкодження мозку (удари або струс).

Порушення поведінки, пов'язані з органічними пошкодженнями мозку малюка, можуть проявлятися у:

- *підвищеній збудливості* (гнів без будь-якого приводу, розгальмованість поведінки, конфліктність, агресивність);
- *підвищеній втомлюваності* (загальмованість почуттів та дій, швидка виснаженість, млявість, пасивність).

Обидва варіанти поведінки рідко поєднуються в однієї дитини. Частіше за все переважає перший або другий.

Окрім означених вище медико-фізіологічних чинників, негативний вплив спричиняють різноманітні психологічні та соціальні чинники. Руйнівними для психіки маленької дитини є конфлікти та розлучення батьків, переїзд родини на

нове місце проживання, складна адаптація малюка до дошкільного закладу, його перебування певний час за межами домівки (наприклад, у лікарні), тривала відсутність поряд з нею батьків (відпустка, відрядження, у родичів), дефіцит уваги та ласки рідних людей, знаходження у натовпі сторонніх, надмірно голосне середовище (голосна музика, постійні шуми, окрики дорослих), швидка зміна вимог та плинність оцінок батьків і педагогів, їхня надмірна вимогливість та принциповість. Ці та інші випробування можуть спричинити погіршення сну, апетиту дитини раннього віку, зростання інтенсивності її плачу, часте блювання, нетримання сечі, зниження працездатності, відмову від контактів з однолітками. Особливо це стосується малюків зі слабким та невірноваженим типом нервової діяльності.

Невроз зачіпає значущі аспекти особистісного зростання малюка, зокрема систему його ставлень до себе та людей, що оточують, – дорослих та однолітків. Він може виникнути внаслідок сильного потрясіння, викликаного реальною або уявною загрозою, страхом, гострою травмою, конфліктами з батьками. Невроз не виникає раптово, а розвивається упродовж досить тривалого часу. Якщо негативні переживання накопичуються, а напруга не знаходить виходу, невроз може заявити про себе раптово і, на перший погляд, з дрібного приводу. Доцільно ще раз наголосити: невроз продукується проблемою становлення дитячого "Я", нереалізованих потреб у самовираженні, самореалізації, гармонійних взаємин із значущими дорослими.

У таблиці подано найпоширеніші форми неврозів та коротку характеристику кожної.

Таблиця 8

*Характеристика поширених форм неврозу*

Форма неврозу	Причини та особливості прояву
1	2
<b>НЕВРАСТЕНІЯ</b> (конфлікт самоствердження)	<b>Причини:</b> конфлікт між потребою дитини <i>самоствердитися</i> у значущих сферах життя та видах діяльності і <i>відсутністю таких можливостей</i> внаслідок обмежень дорослих. <b>Прояви:</b> підвищена втомлюваність, загальна млявість, часті відволікання на стороннє; поєднання низьких показників зосередженості уваги з низькою витривалістю та працездатністю, швидким виснаженням.
<b>НЕВРОЗ СТРАХУ</b> (конфлікт самовизначення)	<b>Причини:</b> конфлікт між потребою малюка <i>поводитися впевнено</i> у новій ситуації, проявити свої здібності і прагнення та його <i>нездатністю зберегти своє "Я"</i> , захистити себе від загроз, небезпек та страхів (реальних та уявних). <b>Прояви:</b> велика кількість різноманітних страхів (темряви, висоти, води, тварин тощо); загальний високий рівень тривожності, невпевненості у собі.

<p><b>НЕВРОЗ НАВ'ЯЗЛИВИХ СТАНІВ</b> (моральний конфлікт)</p>	<p><b><u>Причини:</u></b> конфлікт між емоційною та розумовою сторонами ставлення до значущого дорослого (наприклад, бажання малюка бути схожим на батька суперечить усвідомленню його жорсткого поводження з матір'ю).</p> <p><b><u>Прояви:</u></b> охопленість дитини нав'язливими думками, бажаннями, діями, страхами; своерідна одержимість ними; постійні сумніви і вагання у ситуаціях прийняття самостійного рішення; висока підозрілість, недовірливе ставлення до довкілля.</p>
<p><b>ІСТЕРИЧНИЙ НЕВРОЗ</b> (конфлікт визнання)</p>	<p><b><u>Причини:</u></b> конфлікт між прагненням дитини бути у центрі уваги, посідати привілейоване становище в сім'ї та дошкільному закладі, відчувати любов рідних та близьких дорослих і втратою такої можливості внаслідок певних причин (народження малюка, існування поряд інших дітей із значними чеснотами).</p> <p><b><u>Прояви:</u></b> розлади настрою, вередування, егоїстична поведінка, фіксація уваги на собі, прагнення домінувати над іншими, намагання підкорити собі слабших, скарги на нездужання (спазми, болі) як реакція на нестачу уваги, любові і ласки.</p>

За даними психологів і педагогів, найпоширенішими проявами дитячих неврозів є предметні страхи, пов'язані із ситуацією, що здатна травмувати. У перші роки життя переважають страхи темноти, самотності, тварин (які раніше налякали), персонажів казок і мультфільмів. Серед неврозів, що виникають в ранньому дитинстві, важливе місце посідають:

- **заїкання** (судоми м'язів мовленнєвого апарату);
- **енурез** (нетримання сечі);
- **неврастенія** (синдром роздратованості, обумовлений перенапруженою нервовою системою, непосильним навантаженням, завищеними вимогами, перевантаженням новими враженнями);
- **істеричний невроз** (скарги на болі за відсутності органічної патології);
- **напади** (падіння з криком, плачем, розкиданням кінцівок, ударами по підлозі як реакції на образу, незадоволення, відмову від виконання дорослими вимоги малюка);
- **нервові тики** – швидкі, стереотипні короткотривалі мимовільні скорочення м'язів;
- **нав'язливі рухи окремих груп м'язів**, які нагадують захисну реакцію, спрямовану на звільнення від неприємних відчуттів: *мигальні рухи очей* (реагування на світло), *рухи шиї* (реагування на тісний комірць), *рухи головою*, *покашлювання*, *кректання*, *придих*.

За визначенням провідних фахівців, прояви неврозів взагалі та нервові тики зокрема проявляються не раніше двох-трьох років, коли починає інтен-



сивно розвиватися самосвідомість і дитина починає усвідомлювати своє "Я", свої зрослі можливості та можливість впливати на довкілля. Трирічний вік є особливим періодом розвитку свідомості і поведінки дитини. Саме у цьому віці більшість батьків віддають малюка до дошкільного закладу, де йому доведеться пережити розлуку з матір'ю, залишатися наодинці серед незнайомих дорослих та однолітків. Страх перед несхожими на маму особами пов'язаний з боязною фізичної та психологічної шкоди. Якщо педагог своєчасне не зверне увагу на таку дитину, тривога може перерости у тривожність як особистісну якість, перетворитись на рису характеру.

Трирічні малюки по-різному адаптуються до дошкільного закладу. Одні – швидко і легко, декому для цього потрібний певний час, а дехто звикає до нових умов життя довго і складно. У кожному конкретному випадку на це є об'єктивні причини, які педагогові належить з'ясувати та підібрати до кожного малюка, який важко при звичається до відмінних від сімейних умов та вимог, індивідуальний підхід, полегшити йому складну внутрішню роботу з освоєння нових правил і норм поведінки та налагодження елементарних стосунків з новими однолітками.

Своєчасне виявлення педагогом особливостей переживань "новачків", які лише почали відвідувати дошкільний заклад, сприятиме гармонійній адаптації, полегшить процес входження у новий ритм життя. Помічними будуть відвідування малюка вдома, бесіди з батьками про його уподобання, екскурсія по території дошкільного закладу, дозвіл матері побути разом з дитиною у перші години перебування у дошкільному закладі, надання права вибору іграшок і занять, налагодження сумісної гри з приємним однолітком.

У процесі визначення педагогом особливостей дітей раннього віку, які почали відвідувати дошкільний заклад, стане у пригоді інформація щодо *типової поведінки трирічних хлопчиків і дівчаток*, запропонована О. Захаровим. Для більшої наочності подамо її у таблиці.

**Таблиця 9**

***Статеві модифікації поведінки***

<b>Особливості поведінки трирічних хлопчиків</b>	<b>Особливості поведінки трирічних дівчаток</b>
Здебільшого прагнуть виділитися, потерпають від неприйняття та ізоляції однолітків, конфліктують з ними. Частіше за дівчаток проявляють упертість та недовірливість. Важче адаптуються. Характерні тики, енкопрез, енурез, онанізм, заїкання, гризіння нігтів.	Як і хлопчики, у переважній своїй більшості прагнуть виділитися, презентувати іншим свої уміння і можливості. Легше адаптуються до нових умов життя, налагоджують взаємодію. Проте нерідко конфліктують, ревнують дорослих до інших дітей. Неврози поодинокі.

Виховуючи дитину раннього віку, педагог повинен мати на увазі, що:

- хворих на неврози хлопчиків удвічі більше за дівчаток;
- хлопчики чутливіші до стресів, біологічно менш витривалі;
- хлопчики упродовж перших років життя глибоко та проникливо люблять маму;
- дівчатка надзвичайно прихильні до тата, потребують його уваги, ласки, поцілунків, обіймів, визнання;
- істеричний невроз у більшості випадків з'являється в кінці раннього – на початку молодшого дошкільного віку.

З огляду на те що однією зі складних для вихователя проблем залишається дитячий онанізм, варто зупинити на ній увагу. Поряд із ссанням пальців, гризінням нігтів, розкачуванням онанізм є небажаною звичкою дитини раннього віку. Причинами її появи можуть бути: обмеження дорослим активності малюка; ляскання (сприяє приливу крові до області геніталій); примусове годування; часте знаходження дитини в одному ліжку з дорослими; надмірні ласки, поцілунки, колихання на нозі; надмірно ретельне підмивання та витирання під час купання; наслідування дитиною однолітків; розлади сну та тривале перебування у ліжку; підвищена пітливість; діатез із свербіжем; тертя тісного одягу; недостатньо чиста білизна; запалення в області паху, поприлості; потрапляння у трусики сторонніх предметів; харчування переважно м'ясними та солодкими продуктами і недостатнє вживання води.

Наведені поради стануть педагогам у пригоді під час спілкування з малюками, схильними до мастурбації. Варто знати, що схильність до онанізму рідко характеризує дітей з неврозом, оскільки хоча є й небажаним, проте спосіб розв'язання самою дитиною нервового напруження. У малюків з неврозами ослаблене відчуття власного тіла і, відповідно, знижена геніальна чутливість.

Урізноманітнення дозвілля дітей раннього віку приємними враженнями, створення атмосфери довіри й комфорту, систематичне застосування загально-оздоровчих заходів зменшують їхній потяг до онанізму. Одноманітне існування, жорстка регламентація буття маленької дитини, негнучкість та імпульсивність дорослих, їхня втомленість, дефіцит тепла та ласки, зловживання покараннями сприяють емоційній напрузі, появі у неї відчуття ізольованості, самотності, задіюють природні компенсаторні механізми, провокують бажання отримати приємні переживання шляхом мастурбації. Карання та соромлення малюка не вирішують проблему, а лише заганняють її у глухий кут.

З огляду на те що дитячі неврози провокуються у першу чергу конфліктами малюка з рідними та близькими людьми, звертаємо увагу вихователя дошкільного закладу на **типові помилки**, яких припускаються дорослі у спілкуванні з трирічною дитиною:

- надмірна вимогливість і принциповість (особливо батька), наполягання на обов'язковості виконання дитиною вимоги;
- ігнорування потреби малюка у теплоті, чуйності, співчутті;

- відсутність щирості й безпосередності у вияві дорослим своїх почуттів, стриманість, емоційна холодність, надмірна діловитість;
- неприйняття дорослим якихось небажаних, з його точки зору, рис, якостей, нахилів дитини;
- емоційна нестійкість батька або педагога, непослідовність вимог та реакцій на їх виконання, немотивованість вчинків дорослих;
- незбіг очікувань дітей та реальної поведінки дорослих, поява у малюків відчуття дискомфорту;
- обмеження дорослими самостійності дітей, надмірний контроль та опіка, позбавлення їх можливості самовиражатися, діяти згідно з інтересами, бажаннями;
- звернення уваги на недоліки, прорахунки, невміння малюка, а не його чесноти та досягнення;
- дефіцит уваги до дитини внаслідок зайнятості батьків;
- поява відчуття нестабільності внаслідок часткої зміни місця перебування дитини (тривалі мандрівки, гостювання у знайомих, життя у родичів, ночівля у друзів тощо);
- часті непорозуміння, конфлікти, сварки між батьками або вихователями групи;
- домінування у дорослих власницької любові до дитини, переважання егоцентричних установок щодо неї;
- застосування покарань, що лякають малюка або шкодять його самопочуттю та здоров'ю.

Кращою профілактикою неврозів у дітей раннього віку є створення хорошої атмосфери в родині та дошкільному закладі. Якщо у дитини з'явився страх або шкідливі звички, слід з ними **розбиратися**. Ігнорування проблем лише шкодить справі, посилюють їх. Це означає, що коли малюкові погано, дорослий має знаходитися поряд, заспокоїти, допомогти, а не насварити. З метою профілактики важливо систематично "**загартувувати**" дитину **психологічно** – навчати бути ініціативною, долати труднощі, проявляти наполегливість і сміливість, виявляти чуйність і бажання допомогти іншим. І слідкувати за тим, щоб не було фізичних, емоційних та інформаційних перевантажень.

Як відомо, дитина раннього віку – істота емоційна, чутлива, образлива. Працюючи з дітьми вказаного віку, педагог має усвідомлювати, що **сміх і плач** є показниками її самопочуття, свого роду соціальною мовою, яка засвідчує її **душевну погоду**. Вже наприкінці третього року життя більшість дітей оволодівають мовленням, можуть виразити свої бажання словами. Проте плач і в подальшому залишається виразним засобом прояву стану, настрою, емоційних переживань. Якщо малюк мало говорить і багато плаче, це може свідчити про його емоційний розлад. Коли він мало говорить і мало плаче, можна припустити, що у нього недостатньо розвинена емоційна сфера або з якоїсь причини емоції загальмовані (внаслідок дефіциту любові й турботи). Плач – один з важливих показників чутливості зростаючої особистості.

Педагогові важливо орієнтуватися у тому, з якою метою дитина раннього віку використовує плач. Цілі можуть бути різними:

- **плач-протест** свідчить про обмеження дорослими активності дитини, її бажання відстояти свої інтереси, почуття власної гідності;
- **плач-скиглення** є способом привернути до себе увагу дорослих;
- **плач-звернення** – своєрідне прохання про допомогу;
- **плач-зойк** – показник переляку, розпачу, образи, болю;
- **плач-образа** – повідомлення дорослому про те, що її "дістали" до глибини душі;
- **плач-відчай** – прохання захистити, заспокоїти, обійняти;
- **плач-скарга** – повідомлення дорослому про своє погане самопочуття, біль, втому, бажання спати або їсти;
- **плач-струс** – засвідчує перехід емоційного напруження, збудження або загальмованості у більш усвідомлений, прояснений стан;
- **плач-розрядка** є звільненням дитини від накопиченої нервової напруги;
- **плач-"прогноз погоди"** – засвідчує чутливість малюка до зміни погоди, тиску;
- **плач-крик** – свого роду вентиляція легенів, прочистка верхніх дихальних шляхів від слизу.

Таким чином, плач – це емоційна мова, якою дитина повідомляє про дискомфорт, сигналізує дорослому про страх, сум, тугу, нудьгу, роздратування, збудження, відчай. Він – послання і вихід почуттів. Після плачу малюк відчуває полегшення, у нього поліпшується настрій, відновлюється загальний емоційний тонус.

Корисними й ефективними виховними прийомами психологічного загартування дітей раннього віку слід визнати:

- створення у дошкільному закладі атмосфери, сприятливої для чесного визнання малюком своїх небажаних звичок;
- впевненість дитини у тому, що за свою слабкість вона не буде покарана;
- відмова педагога від звички карати малюка, який не втримався від шкідливої звички;
- висловлення вихователем довіри дитині, якою вона дорожить і намагається виправдати;
- схвалення педагогом найменшого наміру малюка утриматися від небажаної дії;
- оздоровлення способу життя дитини, підвищення її рухової активності, проведення нескладних спортивних заходів; організація прогулянок у будь-яку погоду;
- запровадження постійного комплексу водних процедур;
- доступні віку пояснення ролі у житті здорового, вправного, сильного, чистого тіла; виховання уміння радіти своїй вправності, ставитися до свого тіла турботливо;

- допомога в оволодінні дитиною умінням щиро виражати свої почуття, виявляти у взаєминах з однолітками чуйність, доброзичливість, довіру.

Запобігти дитячій нервовості легше, ніж її потім долати. Щоб малюки зростали здоровими (фізично, психологічно, духовно) і щасливими, варто плекати їхнє почуття самовартісності з раннього дитинства. Саме його недооцінка продукує дитячі неврози. Йдеться не про штучне звеличення "Я" малюка або про пестування його егоїзму, а про розвиток та підтримку його індивідуального начала, неповторності, уміння цінувати свої чесноти, відстоювати власну гідність, жити у згоді з собою та у злагоді з навколишніми людьми.

#### **5.4. Специфіка роботи з агресивними малюками**

Проблема дитячої агресивності є однією з актуальних у дошкільній педагогіці. На жаль, дитяча агресивність перетворилася сьогодні на вельми поширене явище, яке засвідчує складність процесу особистісного зростання та входження дитини у сучасний суперечливий світ. Ризики ігнорування серйозності даної проблеми пов'язані з тим, що прояви агресивності, які склалися у дитинстві, з часом можуть перетворитися на стійке особистісне утворення, установку, звичку, сприйматися носієм агресії як природна форма поведінки та реагування на впливи зовнішнього середовища.

З урахуванням тенденції до зростання агресивності соціуму педагоги дошкільних закладів мають приділити більше уваги агресивним дітям, вдосконалювати своє уміння працювати з агресивною поведінкою, оволодівати сучасними технологіями виховання у дітей, починаючи з раннього віку, схвалюваної та прийнятної поведінки, уміння утримуватися від агресії. Адже упродовж дня кожна дитина переживає десятки ситуацій, здатних викликати відчуття загрози від агресивного оточення. Сьогодні вона все частіше стикається з агресивністю рідних, знайомих та незнайомих людей, ЗМІ, телебачення, комп'ютерних ігор. З жалем доводиться констатувати: агресивність особистості та довкілля з багатьох причин невпинно зростає. Ігнорувати цей факт неможливо й небезпечно. Тому слід визнати існування цієї непростой проблеми та почати **працювати з нею**.

У роботі з дитячою агресією можна базуватися на доробку відомих фахівців, зокрема О.Кононко, В.Котирло, Н.Пихтіної, С. Ройз. Вони під "агресією" розуміють наступальні, насильницькі, цілеспрямовані руйнівні дії, що суперечить суспільним нормам і правилам, шкодять об'єктам нападу, викликають стан пригніченості постраждалого. Вони зазначають, що агресія не природжена біологічна реакція, а форма поведінки, обумовлена соціальними впливами.

Ефективні методи реалізації профілактичної та корекційної роботи з агресивними дітьми, спрямованої на усунення причин агресивної поведінки, запропоновано

Ними зазначено, що важливу роль у вихованні соціально прийнятних форм поведінки дитини відіграє мотивація успіху, яка орієнтує її на досягнення чогось конструктивного, позитивного. Боязнь невдачі проявляється у невпевненій поведінці малюка, його безініціативності, недостатній відповідальності,

схильності до агресії. Ті чи інші форми агресивності притаманні більшості дітей перших років життя. Першопричиною поведінкових відхилень слугує специфіка особистісного розвитку дитини на ранніх етапах онтогенезу, що породжує більш серйозні помилки на наступних вікових етапах. У певної кількості дітей перших років життя агресія як форма поведінки трансформується у стійку негативну якість особистості.

У перекладі з латини *aggressio* означає "напад". Більшість людей правомірно вважає агресивність негативною якістю, ототожнює агресію з насильством. Однак не усе так просто: не кожний прояв агресивної поведінки дитини можна вважати однозначно поганим, небезпечним. Наприклад, виникаючи в критичній ситуації, агресія виконує захисну функцію, допомагає мобілізуватися на вирішення проблеми. Безумовно, емоції злості й гніву частіше за все запускають агресію, роз'їдають особистість зсередини, мов іржа. Однак правдою є і те, що ці емоції є свого роду внутрішньою мобілізаційною силою, що підживлює готовність відстояти "своє", самоствердитися. До того ж вони не обов'язково призводять до реальної агресивної поведінки.

Отже, варто диференціювати агресію-мобілізацію, агресію-захист, агресію-загрозу, агресію-насильство. Перший та другий вид агресії слугують радше механізмом залучення дитиною власних резервних можливостей з метою досягнення бажаного, протиставлення своєї активності войовничій позиції інших, реакції на відчуття загрози, різного роду зловживань оточення. Непоодинокі випадки, коли малюки, не маючи наміру заподіяти шкоди іншому, просто демонструють свою готовність дати відсіч, використовуючи з цією метою відповідну міміку, попереджувальні войовничі жести. Водночас вельми часто трирічні діти вдаються до реального насильства, агресивної поведінки – відкритої чи прихованої. Отже, виносячи вердикт щодо агресивності конкретного малюка, педагогові належить чітко визначитися з тим, які з наведених нижче проявів агресії типові для нього, яку функцію виконує агресивність в тій або іншій ситуації:

- енергійна мобілізація сил у конфліктній ситуації, що засвідчує намір задовольнити особисті потреби у змаганні (конкуренції) з сильним суперником, відстояти права, самоствердитися, проявити самоповагу, досягти успіху (**орієнтація на утвердження власних можливостей**);
- активізація установки "кращий засіб оборони – напад", проте обережний і дистанційний; проявляється переважно у словах-залякуваннях, загрозливому виразі обличчя та жестів, обіцянках покарати тощо (**орієнтація на проектування загрози**);
- злісна, ворожа поведінка, бажання реально завдати болю іншому, отримати задоволення від цього, використати силові методи, вдатися до різних форм насилля (**орієнтація на тиск і приниження іншого**);
- уникнення конфліктів, ухиляння від необхідності проявити власну волю, поставити агресора "на місце", прийняти власне рішення у конфліктній

ситуації, покора сильному, підлабузництво, звичка удавати з себе жертву (*орієнтація на самоусунення від конфлікту*).

Базуючись на сказаному, можемо говорити про існування у кожній групі ЗДО чотирьох типів дітей, які відрізняються між собою спрямованістю поведінки у конфліктних ситуаціях. Розглянемо детальніше кожний з них.

**Зважені.** До цієї групи відносяться діти раннього віку переважно мирної спрямованості, схильні до конструктивної поведінки, які вдаються до агресії лише у разі нападу на них інших. Тобто з метою самозахисту. В ситуації конфлікту вони, як правило, намагаються заспокоїти нападника, залагодити конфлікт, пропонують доцільні угоди, розумні компроміси. Це адекватні, сміливі, кмітливі діти, здатні до самозахисту. Вони прагнуть урезонити, напоумити, послабити негативізм "агресора", поставити його на місце. Ці діти з усіх сил утримуються від образ та застосування сили, здатні, у разі потреби, спокійно, по-діловому співпрацювати з нападником. Водночас з власної ініціативи вони рідко грають і товаришують з агресивними однолітками.

**Неприховано агресивні.** Діти цієї категорії вирізняються з-поміж інших своєю гіпертрофованою активністю, войовничістю, схильністю до фізичного насильства, прагненням вирішити будь-яку суперечку силою. Вони із задоволенням роздмухують конфлікт, "підкидають у вогонь дрова", демонструють свою владу над іншими. Це зухвалі, надміру ризиковані, звичні до вседозволеності, егоїстичні діти, схильні ігнорувати соціально-моральні норми. Можуть вдарити, укусити, подряпати, штовхнути тощо. Вони здебільшого імпульсивні, важко відходять від конфлікту, вельми мстиві й злопам'ятні, при кожній нагоді погрожують, залякують свою "жертву". Такі діти надзвичайно яскраво висловлюють свої агресивні емоції – кричать, голосно лаються, розкидають речі, вдаються до насильницьких дій.

**Приховано агресивні.** Це здебільшого хитрі, спритні малюки, для яких важливо виглядати в очах вихователя "хорошими". Вони майже ніколи не вдаються до відкритої ворожості по відношенню до однолітків, особливо у присутності авторитетних дорослих. Водночас вони майстри з підставляння інших, провокування зіткнень, "зіштовхування лобами", непомітного руйнування результатів праці "жертв", псування їхніх речей тощо. І робиться це, як правило, нишком, непомітно. Вони вельми часто вдаються до образливих слів, погроз, проте промовляють їх пошепки, щоб не почули інші. Посилюючи їх відповідною мімікою і жестами. Чимало серед них любителів скаржитися на однолітків дорослим – за діло й без причини. З допомогою прихованої агресії вони намагаються привернути до себе увагу, надати собі більшої ваги.

**Конформісти.** Цю групу становлять боязкі, сором'язливі діти з низькою самооцінкою, які намагаються уникати будь-яких конфліктів, погоджуються з усіма й усім. Вони не впевнені у своїй силі, прагнуть уникнути конфліктної ситуації. Це свого роду "равлики", які надають перевагу життю у "мушлі". Сховавшись від проблем, вони знаходяться весь час у тіні. Агресивність їм не притаманна, як і готовність давати їй відсіч. Такі діти мають досить низький

статус у групі однолітків: їх не помічають, не сприймають серйозно, уникають контактів з ними.

Поданий розподіл дітей може слугувати педагогові свого роду орієнтиром у доборі методів і прийомів виховної роботи, адресованих різним за своїм характером малюкам. Пошук ефективних виховних технологій має базуватися на знанні вихователем причин, що продукують агресивність зростаючої особистості.

Визначити справжню причину агресії того чи іншого малюка вельми складно, оскільки вона – лише ланка довгого ланцюга попередніх причин і його особистого досвіду. Досвід агресивної поведінки засвоюється дитиною та урізноманітнюється через її безпосередню участь у конфліктних ситуаціях та пасивне спостереження за нею або підтримку оточенням її насильницьких дій.

Спостереження засвідчують: одні діти зазвичай виступають у ролі агресорів або жертв, інші постійно змінюють свої ролі. Це визначається здебільшого тим, з ким саме виник конфлікт, наскільки він зачепив особисті інтереси конкретної дитини, як позначився на статусі в групі однолітків. Якщо конфліктують сильні суперники, наслідки конфлікту можуть виявитися вельми тяжкими. До того ж у таких випадках важко однозначно говорити про агресора і жертву, оскільки обидва партнери виступають одночасно у ролях агресорів, конкурентів, суперників, претендентів на лідерство та свого роду жертв.

На особливу увагу педагога заслуговує аналіз почуттів дітей, які конфліктують. Адже агресор і жертва переживають зовсім різні почуття: перші – насолоди владою, задоволення своєю силою, мстивістю; другі – безпомічності, приниження, люті, сорому, самоосуду за слабкість. Жертви переживають неприємний досвід дуже болісно і важко. Водночас обидві категорії дітей зазнають деформацій особистісного зростання, викривлень індивідуального досвіду, перенесення зовнішніх негативних станів та нерозв'язаних конфліктів у внутрішній план. Так створюється підґрунтя для виникнення неврозів, депресій, звички до асоціальної поведінки.

До основних причин формування в ранньому дитинстві схильності до конфліктної поведінки слід віднести прагнення малюка задовольнити свої бажання – досягти очікуваного результату, самоствердитися, привернути до себе увагу значущих людей, захистити себе або когось іншого, відстояти власну гідність, продемонструвати іншим свою волю та намір домінувати, помститися за попередні образи та приниження, утискати самолюбство партнера по спілкуванню тощо.

Існують як внутрішні, так і зовнішні чинники, що провокують агресивну поведінку дитини раннього віку. Детальніше про обидва йтиметься нижче.

### ***Внутрішні чинники:***

- *недостатній розвиток інтелекту (несамостійність та незрілість суджень, низький рівень розвитку пам'яті, мислення, мовлення, здатності аналізувати та узагальнювати);*



- *несформованість комунікативних навичок* (здатності не перебивати, не влаштовувати непотрібні суперечки, уникати негативних тем, повідомляти партнера про свої наміри, не бути категоричним, чути думку іншого, чітко висловлювати та обґрунтовувати свої пропозиції, уникати дорікань та звинувачень, домовлятися, узгоджувати свої дії, визнавати чесноти партнера, дякувати за допомогу, поступатися, визнавати свої помилки тощо);

- *занижена самооцінка або її відсутність* (очікування дитини стосовно себе низькі, вона невисокої думки про власні можливості, залежна від думки значущих дорослих та однолітків, уникає визнання своїх чеснот та досягнень, звично сприймає негативні судження та оцінки оточення, характеризується невпевненою поведінкою);

- *знижений рівень самоконтролю та саморегуляції* (без спонукань дорослого не може оцінити свої дії, змінити їх, утриматися від негативних емоцій, образливих слів, насильницьких дій, деструктивної поведінки; не здатна вносити необхідні корективи);

- *слабкість нервової системи* (дисбаланс процесів збудження і гальмування негативно позначається на характері активності; дитина вирізняється імпульсивною, неврівноваженою поведінкою, легко спалахує, діє поривчасто, нервує, вибухає з приводу незначних подій, легко відволікається, надміру вразлива).

### ***Зовнішні чинники:***

- заохочення та потурання дорослими агресивності дитини, її настороженій, войовничій, демонстративній поведінці;

- неприємні висловлювання педагога на адресу певних однолітків, по відношенню до яких у дитини виникає упередженість, недовіра, негативні очікування;

- схильність педагога в усьому звинувачувати "важку" дитину, менш симпатичну та неуспішну (що далеко не завжди відповідає дійсності);

- реагування дорослого переважно на результати конфлікту, а не на мотиви його виникнення;

- пригнічення дорослим усіх проявів агресії дитини, внаслідок чого вона не зникає, а накопичується всередині та час від часу вибухає;

- дефіцит уваги вихователя та однолітків, який провокує бажання дитини привернути її до себе у будь-який спосіб;

- вимоги педагога поводити себе тихо, не галасувати, не стрибати сприяють накопиченню дитиною негативної енергії, яка потребує виходу;

- відсутність чітких та обґрунтованих пояснень вихователя, аналізу причин і наслідків агресивної поведінки ускладнюють процес диференціації дитиною припустимих та соціально неприйнятних проявів агресії;

- надмірна опіка і контроль педагога, позбавлення малюків практики самостійного і справедливого вирішення конфлікту гальмують формування у них відповідального ставлення до своєї соціальної поведінки.

Знання педагогом справжніх причин виникнення конкретної сварки, намагання справедливо оцінити конфліктну ситуацію та роль в ній кожного учасника, обґрунтування шкідливості войовничих дій, аналіз негативних наслідків агресивної поведінки, вправлення дітей в умінні самостійно знаходити гідні способи виходу із складної ситуації – запорука їхньої соціальної компетентності та переважання у групі мирної атмосфери.

Сучасний педагог має варіювати методи, форми, засоби і прийоми виховання у дітей раннього віку уміння попереджати та утримуватися від агресії. З цією метою можна використати бесіди, практичні вправи, ігри, складання оповідань. Педагогові самому належить визначитися з тим, що доцільно використати. Головне – усвідомлювати: дитяча агресивність сама по собі не розсмокчеться. Її можна попередити та подолати лише завдяки систематичній і майстерній виховній роботі.

Організуючи з малюками бесіди, варто варіювати групові та індивідуальні, враховуючи особливості підбору дітей у групі, переважання представників того чи іншого типу поведінки. Варто у ході бесід пояснити малюкам та наочно продемонструвати, що означають та які наслідки матимуть різні прояви поведінки та ставлення, наприклад, безпечна / небезпечна, симпатія / антипатія, довіра / недовіра, доброзичливість / жорстокість, дружба, конфлікт, образа, заздрість, прощення тощо.

З метою розвитку емоційної сфери малюків педагогові варто деталізувати, "матеріалізувати" особливості переживань агресора, жертви та миролюбної дитини. З цією метою можна використати практичні вправи. Наприклад, утворивши коло, раз у раз пропонувати дітям відтворювати продемонстровані дорослим поставу, вираз обличчя, жести агресивної, постраждалої, доброзичливої дитини. Важливо при цьому коментувати, пояснювати переваги доброти над злістю, позитивні та негативні наслідки тієї чи іншої поведінки.

З огляду на те що у трирічному віці гра поступово перетворюється на провідний вид діяльності, слід використовувати ігрову діяльність з метою формування в дитини раннього віку уміння диференціювати поняття "Я" і "Ми"; "моє" – "наше" – "чуже". З допомогою гри доцільно навчати малюків приємного спілкування з однолітками, збагачувати репертуар слів, жестів, рухів, дій, які засвідчують бажання контактувати, готовність поділитися, уміння пожаліти та допомогти.

Якщо діти оволоділи елементарним мовленням, можна запропонувати їм за зразком вихователя скласти коротенькі речення-оповідки про себе та інших дітей. Темати можуть бути такі: як вони весело грали разом, як їм було за щось соромно, як вони чимось поділилися з товаришем, кого і чому пожаліли, як сварилися та ображали, як були жадібними (щедрими), як помирилися і пробачили

однолітка. Призначення таких розповідей – усвідомлення малюками власної поведінки та її відповідності / невідповідності моральним правилам і нормам.

Добре, якщо під час вибору виховних засобів і прийомів педагог диференційовано підходить до дітей, віднесених до неприховано та приховано агресивних і конформістів. Врахування їх специфіки – запорука ефективності виховного процесу. Адже працювати з кожною підгрупою дітей доцільно по-різному, враховуючи особливості кожної, добираючи відповідні типу поведінки, набутому досвіду, звичкам, природній чутливості засоби впливу.

*Неприховано агресивні* діти вимагають особливої уваги вихователя. Їхня надмірна активність та деструктивна поведінка порушують рівновагу, збурюють однолітків, відволікають від продуктивної діяльності. До основних виховних завдань, актуальних для них, можна віднести: переорієнтацію активності цих дітей у конструктивне русло; завантаження виконанням відповідальних та значущих доручень; пропозицію взяти під свою опіку слабших за них однолітків та "новачків"; сприяння усвідомленню агресивними дітьми непривабливості насильницьких дій, галасливості, імпульсивності, своєї непопулярності в колективі; заохочення їхнього бажання підвищити свій соціальний статус; презентація одноліткам чеснот і позитивних сторін особистості цих дітей.

Виховна робота з *приховано агресивними* дітьми ускладнюється тим, що вони діють нишком, внаслідок чого рідко потрапляють у поле уваги педагога як порушники дисципліни. Цілеспрямоване спостереження дозволить вихователю відкрити для себе небезпечний потенціал цих підбурювачів-тихонь, підібрати до них "ключик". Основні виховні завдання полягають у: формуванні у цих малюків елементарної адекватної самооцінки; розвитку уміння засуджувати свої намагання непомітно погрожувати їм; вправлянні в уміннях прогнозувати наслідки своїх дій, співвідносити їх з моральними еталонами, добирати доцільні засоби досягнення бажаного, визнавати власні помилки, утримуватися від бажання поскаржитися.

Здавалося б, у контексті проблеми агресивності так звані *конформісти* можуть не хвилювати педагога, адже вони рідко бувають учасниками конфліктів, ніколи не виступають агресорами, усіяко уникають будь-якого ризику. Проте вони теж заслуговують на особливу увагу вихователя. Ухильна поведінка, боязнь взяти на себе відповідальність, знеособлене ставлення до подій, невміння відстояти власну гідність, нездатність презентувати свої можливості – все це показники деформації їхнього особистісного розвитку. Такі діти завжди залежатимуть від інших, не маючи власної думки, можуть легко підкоритися асоціальному лідеру. Основні педагогічні завдання полягають у: систематичному вправлянні цих дітей у самостійній поведінці, наданні їм права на вибір та прийняття власних рішень; поступовому наближенні складності (від елементарної до значної); висловлюванні дорослим довіри їхнім можливостям; навчанні уміння більш-менш об'єктивно оцінювати свої вчинки, якості, результати діяльності; презентації одноліткам своїх чеснот і досягнень.

Мета описаної вище виховної технології – сприяти створенню у класі сприятливих умов для попередження та подолання дітьми раннього віку агресивності та нападницьких настроїв. Технологія спрямовується на активізацію як свідомості дітей, так і реальної поведінки у стресових ситуаціях. Ефективність запропонованої виховної технології варто оцінювати за тим, наскільки вона **змінює ставлення дітей до самих себе**, впливає на формування в них позитивної думки про власне "Я"; сприяє розвитку вміння утримуватися від войовничості; виробляє звичку до вольових зусиль. Важливо усвідомити: *виховна робота проводиться не з дитячою агресією, а з особистим ставленням дітей до неї та до себе як носіїв позитивних чи негативних думок, переживань, намірів, дій.*

Установки батьків та педагогів визначають миролюбну або войовничу життєву позицію зростаючої особистості. Якщо постійно говорити дитині: "Завжди будь першою!", то малюк налаштовується на домагання успіху за будь-яку ціну. У тому числі з допомогою агресивної поведінки. Хочемо виростити врівноважену, орієнтовану на здоровий глузд, миролюбну дитину – маємо частіше пояснювати їй, що жодна людина не здатна в усьому бути першою. Що кожний з нас у чомусь сильніший, а у чомусь слабший за іншого. І це нормально. Отже, не варто витратити життєву енергію на натужне намагання "стрибнути вище за усіх", яке руйнівне для психіки. Краще навчати з дитинства вміння **бути собою найкращим.**

### **5.5. Дитячі страхи та допомога в їх доланні**

Проблему дитячих страхів досліджували як психологи, так і педагоги. Цікаву інформацію щодо причин, наслідків та попередження дитячих страхів можна знайти у працях Л.Бобро, О.Кононко, Л.Олійник, А.Прихожан. Перш ніж розкрити причини, що породжують дитячі страхи та їх емоційний ефект, зупинимось на основних з них. Варто зауважити, що у віці двох-трьох років зустрічаються, перш за усе, так звані безглузді страхи: малюк починає боятися нових предметів, килима, шуму дощу за вікном, вою вітру, свого відображення у дзеркалі, відчинених і зачинених дверей, деяких персонажів казок. Перераховані страхи зустрічаються не в кожного малюка і необов'язково набувають саме таких форм.

Як зазначають фахівці, найперше почуття страху малюк переживає в процесі пологів: виштовхуючись у холодний, яскравий, переповнений голосними звуками світ, він починає кричати. Отже, перший крик новонародженого є нічим іншим, як інстинктивною реакцією переляку. Якщо організувати пологи таким чином, щоб вони відбувалися у приміщенні з приглушеним світлом, за відсутності шуму, за дуже теплих умов, новонароджені плакатимуть значно менше або не плакатимуть зовсім.

У немовлячому віці дитина відчуває шок від несподіваного різкого звуку, яскравого світла, якогось руху. Пізніше дитя реагує переляком, коли втрачає опору, падає, відчуває біль. Ці реакції супроводжують нормальний розвиток дитини. Поступово вона виростає з них, як з старого одягу. Якщо б цього не

відбувалося, малюк продовжував би реагувати шоком й безпомічністю на незнайомі явища та події, йому важко було б виживати у нашому динамічному світі. Дитина звикає до явищ, що повторюються, вони перестають викликати в неї негативні переживання. Досвід переживання та додання ситуацій, які призвели до переляку, розвивають здатність впоратися з цим почуттям. Замість сильного переляку або шоку в дитини періодично виникає лише відчуття збентеження або подиву.

Варто підкреслити: страх природній для дитини раннього віку. Він слугує одним з негативних емоційних чинників або їх складових. Як емоційний комплекс, він пов'язаний з реакцією на страх близьких людей. Якщо існує страх, існує «об'єкт» боязні малюка, існує і захист від нього. Таким захистом виступають дорослі люди. Вони пояснюють дитині необґрунтованість її страхів, разом з нею вдаються до певних дій, намагаючись впоратися з ними (походити разом по килиму, підійти до дзеркала, заглянути за двері тощо). Правильно вчиняють дорослі, коли не сміються над дитячими страхами, якими б безглуздими вони не виглядали.

Подекуди дитячі страхи спровоковані загальним невротичним станом малюка. У такому випадку слід обов'язково проконсультуватися з фахівцем. Відрізнити емоційний страх від невротичного нескладно. Природні страхи легко виникають, проте швидко зникають. Якщо дитина тримає страх всередині себе, не наважуючись поділитися ним з дорослим, може сформуватися підґрунтя для майбутнього неврозу. Накопичуючись, неусвідомлена тривога породжує тривожність, перетворюється на рису характеру.

Увагу дорослих мають привернути дві форми страху, які виникають уперше на другому-третьому роках життя, і переносяться у наступні вікові періоди:

- *страх-ризик*, в основі нього лежить бажання й необхідність виконати нову дію, яка викликає побоювання (не боязнь невдачі, а боязнь самої дії). Важливо, щоб освоюючи новий простір, прагнучи подолати свій страх, дитина не тримала дорослого за руку, але могла бачити його недалеко від себе як об'єктивний захист;
- *страх-допитливість* (дитина прагне пізнати невідоме і одночасно боїться його). Малюк відчуває жахливі почуття, які відбиваються на його обличчі, і водночас з інтересом дивиться на те, що викликає в нього страх. Йому страшно і приємно водночас.

Природний страх, виступаючи негативним емоційним переживанням, слугує у той самий час сильним джерелом емоційного і творчого розвитку дитини раннього віку, впливаючи на формування рис її характеру, на розвиток особистості.

Говорячи про дитячі страхи, варто зупинити увагу на існуванні певних відмінностей у проявах страхів представниками різних статевовікових груп. Як зазначають фахівці, у дівчаток другого року життя сильніше виражені «пасивні страхи» - простору, темряви, порожнечі; у хлопчиків страхи набувають активної форми, мають дослідницький характер. У віці трьох років страхи урівнюються,

хоча у подальшому вони розходяться за інших причин. Дівчатка в основному досить швидко справляються з своїми страхами та побоюваннями, у той час як для хлопчиків адаптація до страхів становить значно більшу складність.

Отже, можна говорити, що страх - необхідне і навіть корисне переживання, яке виступає сигналом тривоги. Він вказує на те, що дитині щось ззовні загрожує. Коли малюк не знає, як впоратися з небезпекою, він почувається безпомічним, в нього виникає страх. Боязнь виконує важливу функцію – слугує виживанню дитини. Не відчувати страху небезпечно для життя малюка. Страх – це почуття, яке відчуває дитина, яка починає усвідомлювати своє Я і свою життєдіяльність. У такому розумінні страх з'являється, коли дитина двох-трьох років починає протиставляти себе оточуючому світу, сприймає себе як щось окреме, особливе, якому загрожує зовнішня небезпека.

Йдеться не просто про загрозу фізичному виживанню, але й про психологічне самопочуття й благополуччя. Страх виконує свою функцію: сигналізує про небезпеку й готує організм до дії: гіпоталамус викидає у кров адреналін, серце починає частіше скорочуватися, підвищується кров'яний тиск, зростає рівень цукру в крові, призупиняється процес пререварювання їжі, кров відтягується від внутрішніх органів, приливає до голови, рук, ніг. Усе це відбувається мов би автоматично. Так організм реагує на небезпеку, мобілізується для активного реагування.

Надзвичайно важливо навчити маленьку дитину не лякатися власного страху. Однак дорослий має розуміти: у перші роки свого життя малюк реагує на кожен неочікувану подію так, мов би вона становить для неї небезпеку. Поки в нього не з'являться сили для самостійного додання небезпеки, він сподівається на допомогу й захист дорослого. Дитина другого-третього років життя має довіряти дорослим, сподіватися, що на них можна розраховувати у складній ситуації.

Слід визнати: дорослий з'являється перед дитиною у різних іпостасях: доброї феї, що захищає і виконує її забаганки, та злої чаклунки, що забороняє і карає. Ситуацій заборони неможливо уникнути! Водночас варто пам'ятати: страшне перетворення дорослого на фурію провокує в дитини страх, викликає негативні емоційні переживання. Опікуючись питаннями безпеки й здоров'я малюка, благополуччя і взаєморозуміння дорослих, їм все ж доводиться втручатися у небажані дії дитини, наполягати на її відмові від певних бажань або задовольень. У кінцевому рахунку дитина раннього віку має навчитися підкоряти свої потреби та інстинкти вимогам моральності, дотримуватися правил спільного існування, відстрочувати або відмовлятися від чогось. З віком в дитини формується здатність самостійно розв'язувати різноманітні життєві завдання, а дорослим доводиться все рідше виступати в ролі то захисників, то поліцейських.

На другому-третьому роках життя практично усі діти починають відчувати страх від розлуки з батьками, у першу чергу, з матір'ю. Дитина усвідомлює свій страх, що засвідчує її здатність відрізнити рідних від чужих. Мати ще довго залишатиметься найважливішою особою, якій дитина надає перевагу, якою дорожить. Кожна мати може визначити характер переживання малюка та

ступінь його інтенсивності. Якщо протестуючий плач через певний час не тільки не стихає, але й перетворюється на паніку, дорослий справді необхідний дитині, щоб вона заспокоїлася.

Деякі діти страждають від приступу страху вночі, коли батьків немає поряд. У таких випадках достатньо голосу матері або погладження, щоб малюк заспокоївся. Такий страх свідчить, що дитина одного разу пережила надто тривалу відсутність матері, подумала, що вона зовсім зникла. Якись деталі пережитої інформації можуть проявитися у сні, а оскільки дворічна дитина ще не розрізняє сон і реальність, в неї можуть виникнути панічні стани. Спробуйте перенести роботу з долання страху втрати матері в ігрову форму, чередуйте появу і своє зникнення. Мати може зникнути з поля зору малюка, а через короткий час повернутися. Поступово дитина почне усвідомлювати, що люди і предмети продовжують існувати і у випадку, якщо їх не видно.

На другому році життя діти радо грають у хованки, граючи, відчувають задоволення, багаторазово повторюють дії з різними дорослими. Малюк спостерігає за тим, як вони ховаються, і голосно вітає їхню появу. Гра у хованки виконує декілька функцій. Багаторазове повторення дій зникнення і повернення предметів (людей) в умовах, контрольованих самою дитиною, перетворює ситуацію, яка в реальності переживається як неприємна і болюча, на веселу й радісну подію. Чим сильніші нічні страхи дитини й болісніші її переживання, тим частіше слід грати у хованки: в ході гри малюк впевнюється, що мама завжди повертається. Коли на другому році життя формується самосвідомість дитини, вона починає розуміти, що завдяки її бажанням та діям в реальному світі відбуваються певні зміни. В дитини просинається відчуття своїх зрослих спроможностей. Одночасно малюк відкриває, що існує багато явищ, на які він не може вплинути.

На другому році діти починають відчувати страх перед грозою, великими водними поверхнями, темрявою. Страх темряви виникає у дітей частіше за усе в період розвитку самоконтролю та освоєння правил поведінки. Малюк ще не має великого досвіду взаємодії з людьми та речами, а на нього звідусіль сиплються вказівки і заборони дорослих. До того ж дитина двох-трьох років ще не може тривалий час займатися одним й тим самим, її цікавить то одне, то інше. Вона повсякчас чує від дорослих: «Не чіпай праску, вона гаряча!», «Обережно з склянкою чашкою!», «Не спирайся на стільчик, бо він перевернеться!». У присутності матері заборони діють завжди, проте як тільки вона виходить з кімнати, усі її «не можна» зникають разом з нею.

В розвитку дитини повинен пройти певний час, щоб заборони пов'язувалися не лише з дорослими та їхнім контролем, а й з самими речами та предметами. Коли в кімнаті виключилося світло, разом з речами зникають для малюка правила і заборони, що визначають його поведінку. Світ у такі хвилини втрачає свою упорядкованість, а дитина - душевну рівновагу й опору. Вона залишається наодинці зі своїми імпульсами, з якими не вміє впоратися, тому починає боятися темноти. Не варто щільно закривати двері дитячої кімнати, щоб дитина бачила обриси знайомих предметів та рідних дорослих, і могла спокійно заснути. Як

тільки малюк навчиться долати свої бажання, почне їх самотійно контролювати, страх перед темрявою зникне.

Однією з причин дитячих страхів виступають особливості мислення малюка – образного, дієвого. Завдяки особливостям свого мислення дитина двох-трьох років одночасно існує мов би у двох світах – реальному та фантастичному. Реальний світ, за відсутності поряд рідних дорослих, трансформується у фантазії, набуваючи іншу, видиму лише дитині сутність. Якесь пляма на стелі перетворюється на чудище, а дірка в стіні – на місце перебування невідомих тварин, які лякають. Діти раннього віку надміру емоційні, чутливі, сприйнятливі до страшних історій, які вигадують і передають один одному.

Серед інших причин дитячих страхів у віці до трьох років фахівці називають недоліки розуміння та особливості сприймання. Чимало малюків бояться унітазу, вважаючи, що він може їх проковтнути. Якщо бабуся жаліється на різних комах, які з'їдають усе підряд, то дитина може додумати, що вони можуть з'їсти і маленьких дітей теж. Дорослі не завжди уявляють собі логіку умовисновків, які маленька дитина робить з підслуханого з висловлювань дорослих. Саме тому часто буває важко встановити походження того чи іншого страху.

Освоєння нових видів діяльності та форм поведінки також супроводжується різними страхами. Особливо це притаманне у фазі негативізму, у віці двох-трьох років. Перші спроби малюка виявити самотійність, намагання протистояти батьківській волі, подекуди призводять до виникнення нічних кошмарів або страхів, пов'язаних із звичайними речами. До прикладу, бажання дитини придбати певну іграшку не знаходить підтримки у матері, яка силою, ігноруючи дитячий крик, намагається перевести її через вулицю та переключити увагу на собаку, що лає. Малюк лякається собаки, і плач відновлюється.

Дитячі страхи різноманітні. До прикладу, дитина починає боятися дощу, відчуває жах перед ілюстрацією вовка з книжки, прагне вкусити молодшого брата, який не може постояти за себе... Емоційно невірноважені діти частіше інших однолітків потрапляють під вплив власних почуттів, з якими не можуть впоратися. Їм потрібно більше часу, щоб заспокоїтися і відновити емоційну рівновагу. Малюк, який усе швидко схоплює, може легше перебороти страхи, що виникають внаслідок нерозуміння або непорозуміння. Дитина з надмірною фантазією може сама себе налякати, а потім довго і важко приходити до тями.

Надмірна нетерплячість, дратівливість, гнів дорослих лише ускладнюють протікання дитячих страхів, продукують появу в малюка почуття знедоленості. Надмірна опіка також не є кращим засобом долання страхів. Прагнення батьків і педагогів якомога швидше позбутися страхів, невміння зрозуміло пояснити дитині причину цього почуття, часто призводить до небажаних результатів. Здатність долати свої страхи значною мірою визначається досвідом дитини раннього віку, силою її Я, вихованням в сім'ї та закладі дошкільної освіти. Дорослим на цьому шляху знадобиться терпіння, самовладання, витримка. Краще спочатку подумати, зважити ймовірні наслідки, а потім діяти.



### *Контрольні запитання та завдання*

1. Схарактеризуйте динаміку змін у розвитку статевої свідомості та статеворольової поведінки з моменту народження до трирічного віку.
2. Проаналізуйте основні відмінності хлопчиків і дівчаток раннього віку.
3. Розкрийте суть диференційованого та індивідуального підходів до дітей двох-трьох років різної статі.
4. Дайте визначення темпераменту і характеру, їх ролі в розвитку особистості в ранньому дитинстві.
5. Схарактеризуйте особливості кожного типу вищої нервової діяльності дитини раннього віку.
6. Розкрийте суть диференційованого та індивідуального підходів до дітей двох-трьох років з різним темпераментом.
7. Назвіть основні симптоми гіперактивності дитини раннього віку та причини її виникнення.
8. Перерахуйте причини дитячої нервовості та проаналізуйте роль кожної.
9. Назвіть форми дитячих неврозів, причини виникнення та типові прояви кожної.
10. Схарактеризуйте типові для раннього віку особливості розвитку нервової системи хлопчиків та дівчаток.
11. Проаналізуйте типові помилки дорослих, які продукують дитячі неврози.
12. На досягнення яких цілей спрямований плач дитини раннього віку?
13. Схарактеризуйте прийоми психологічного загартування дитини раннього віку.
14. Дайте визначення понять "агресія" та "агресивна поведінка".
15. Проаналізуйте основні функції агресивної поведінки дітей раннього віку.
16. Схарактеризуйте типи дітей двох-трьох років за їхнім ставленням до агресії та конфліктів.
17. Назвіть внутрішні чинники агресивної поведінки дитини раннього віку.
18. Перерахуйте зовнішні чинники, які продукують агресивну поведінку дитини раннього віку.
19. Опишіть адекватну стратегію поведінки педагога у взаємодії з дітьми різних типів ставлення до агресії.
20. Назвіть типові для раннього віку страхи та обґрунтуйте їх причини.
21. Вербалізуйте ефективну стратегію поведінки дорослого в ситуації виникнення дитячих страхів.

## МОДУЛЬ III

### ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ РАННЬОГО ВІКУ

#### ТЕМА 6. МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ СФЕРИ

##### 6.1. Особливості підготовки майбутнього вихователя до роботи з дітьми другого-третього років життя

Важливим завданням професійної освіти є пошук шляхів розвитку та вдосконалення системи підготовки педагогічних кадрів для роботи з дітьми раннього віку. Зокрема, важливими аспектом проблеми є узгодження концепції та змісту Базового компонента дошкільної освіти України як освітнього стандарту та стандарту вищої школи зі спеціальності "дошкільна освіта". Збалансованість вимог стандартів дошкільної освіти та вищої школи сприятиме організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах педагогічного профілю на сучасних засадах, з урахуванням соціального запиту, умов ринку та особливостей розвитку сучасників XXI століття.

Важливими особливостями підготовки майбутніх вихователів в умовах гуманізації цілей і принципів та модернізації змісту національної дошкільної освіти є зміна акцентів з розвитку часткових знань та умінь дітей перших років життя на *цілісний*, компетентнісний підхід; зосередження уваги на проблемі *особистісного розвитку* дитини раннього віку – формуванні позитивних уявлень про себе, збагаченні емоційного досвіду, окультуренні елементарних потреб, розвитку довільної поведінки. Це сприятиме закладанню фундаменту для подальшого зростання особистості у дошкільному дитинстві.

Професія педагога дошкільної освіти має свої особливості, обумовлені психофізіологічними характеристиками дітей раннього віку. На них вказували відомі фахівці, які досліджували питання організації роботи вихователя з дітьми другого-третього років життя, зокрема, Н.Гавриш, І.Дичківська, О. Кононко, В.Котирло, Л.Олійник, Т.Поніманська.

Глобалізація посилює конкуренцію на ринку праці, тому від педагогів дошкільної освіти вимагається високий рівень особистісної та професійної компетентності. У контексті сказаного системна підготовка майбутніх фахівців до роботи з дітьми раннього віку передбачає оволодіння майбутніми вихователями теоретичними основами, практичними вміннями та навичками, а також розвиток основних особистісних якостей. З огляду на це випускник вищого навчального закладу педагогічного профілю, який працюватиме з дітьми раннього віку, має:

- знати вікові особливості дітей другого-третього років життя та вмінням враховувати їх у своїй педагогічній діяльності;

- бути обізнаним з новими вимогами до змісту, форм та методів організації ефективної педагогічної діяльності;
- бути знайомий з Базовим компонентом дошкільної освіти України та існуючими програмами розвитку, виховання та навчання дітей дошкільного взагалі, раннього віку зокрема;
- орієнтуватися в індивідуальних особливостях дітей, формулювати позитивну гіпотезу подальшого розвитку кожного з них;
- володіти методиками особистісного, сенсорного, моторного, пізнавального, соціально-морального, мовленнєвого розвитку малюків;
- застосовувати у своїй роботі пісочну, арт-терапію, казкотерапію, розвивальні ігри та іграшки;
- мати уявлення про інтеграцію як важливий принцип організації освітньої діяльності дітей раннього віку;
- вміти організовувати предметно-практичну діяльність як провідну;
- конструювати і планувати розвивальні заняття та ігри з малюками, володіти відповідним інструментарієм;
- привчати дітей до самостійності;
- допомагати малюкам адаптуватися, налагоджувати стосунки з новими дорослими та однолітками;
- володіти основними професійними та особистісними якостями.

Важливо, щоб майбутні вихователі дошкільних закладів усвідомлювали таку особливість періоду раннього дитинства, як *надзвичайно швидкий темп розвитку* малюка. Це означає, що кожний місяць, тиждень, навіть день характеризуються прогресивними або регресивними змінами у психічному, фізичному, соціальному розвитку дитини. Недостатність або односторонність виховних впливів, зниження уваги до проблем, що виникають час від часу, дефіцит спілкування можуть загальмувати або деформувати процес розвитку, спричинити нервові розлади або відчуженість малюка. Емоційно забарвлена педагогічна взаємодія з дорослим – необхідна умова його повноцінного, своєчасного розвитку.

Внаслідок цього особливого значення набуває цілеспрямована підготовка майбутнього вихователя до роботи з дітьми раннього віку. На жаль, цьому питанню порівняно з іншими у процесі підготовки фахівців приділяється менше уваги, уповільнився процес проведення досліджень вказаного напрямку, розробка його програмно-методичного забезпечення.

Це, зокрема, можна пояснити тим, що педагогічна освіта України у рамках спеціальності "дошкільна освіта" не зорієнтована на роботу з дітьми раннього віку як обов'язкову, що ускладнює процес забезпечення наступності між сімейним та суспільним вихованням, між періодом раннього дитинства та дошкільним віком. Така штучна відірваність спричиняє клаптевість знань майбутніх фахівців, не заохочує до глибокого пізнання актуальної наукової проблеми.

Таким чином, на сьогоднішній день професійній підготовці кадрів для роботи з дітьми раннього віку в Україні приділяється уваги значно менше, ніж у

світовій практиці, яка розглядає переддошкільну педагогіку як важливу умову збереження та зміцнення здоров'я нації. Цілком природно, що наслідком такого стану речей є гострий дефіцит вихователів, здатних кваліфіковано та з інтересом працювати з дітьми другого-третього років життя.

Вищесказане засвідчує існування протиріччя між необхідністю підготовки студентів вищих навчальних закладів педагогічного профілю до роботи з дітьми раннього віку та нерозробленістю концептуальних підходів до змісту та організації цього процесу. Це і визначає своєчасність підготовки матеріалів нашого навчального посібника, яким заявлено необхідність уведення навчальних програм, зміст яких полягає у:

- наданні студентам сучасних знань, посилення мотивації до роботи з дітьми раннього віку;
- сприянні оволодінню ними новітніми технологіями розвитку дітей перших трьох років життя, практичне включення студентів у роботу з дітьми другого-третього років життя у різних типах дошкільних закладів.

Концепція підготовки фахівців для роботи з дітьми раннього віку базується на положеннях сучасної психолого-педагогічної науки стосовно провідної ролі педагога та розвитку особистості дитини раннього віку; ідеї про закономірності особистісного розвитку дитини в ранньому дитинстві; принципах реалізації компетентнісного підходу до підготовки студента для майбутньої професійно-педагогічної діяльності, до роботи з дітьми вказаного віку.

Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів має базуватися на системному, особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах. Завдяки цьому реалізуватиметься практико-орієнтований принцип організації процесу підготовки, який інтегруватиме досягнення минулого та суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії викладачів і студентів (а у майбутньому – студентів з дітьми раннього віку).

Вдосконалення процесу підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку вимагає визначення педагогічних умов забезпечення їхньої ефективної взаємодії. До них відносяться:

1. Розширення та поглиблення *знань* студентів про *специфіку розвитку, виховання і навчання дитини раннього віку*.
2. Створення сприятливого середовища для розвитку у майбутніх вихователів *ціннісного самоставлення*.
3. Посилення *мотивації* студентів і *збагачення репертуару* налагодження стосунків та організації ними діяльності дітей другого-третього років життя.
4. Конструювання змісту освітнього процесу на засадах системного, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів.
5. Переорієнтація концепції викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу з репродуктивної на ціннісно-смыслову спрямованість (реалізація аксіологічного підходу у підготовці майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку).

Означені вище педагогічні умови оптимізують освітній процес вищого навчального закладу, покращають показники готовності студентів до майбутньої педагогічної діяльності. Адже згідно з даними досліджень провідних фахівців, лише близько третини майбутніх вихователів виявляють інтерес до розвитку та виховання дитини перших трьох років життя, володіють відносно цілісними уявленнями про суть проблеми. До основних недоліків у підготовці студентів вищих навчальних закладів педагогічного профілю належить відсутність у них професійних знань про *специфіку* роботи з дітьми перших трьох років життя, їхні психофізіологічні особливості та методи роботи з ними. Наслідком цього є формальне спілкування з малюками, надання пріоритету різного роду регламентуванню їхньої діяльності, невміння урізноманітнити предметну, комунікативну, ігрову діяльність; недостатня емоційність взаємодії; низька мотивація.

Саме *мотиваційно-орієнтувальний* етап процесу підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку як перший заслуговує на особливу увагу. Від того, чи вдасться зацікавити студентів даним віковим періодом, довести його виняткове значення для подальшого розвитку особистості, розкрити специфіку виховання і навчання малюків, значною мірою залежатиме подальше ставлення майбутніх вихователів до дітей вказаного віку, спрямованість на одержання нової інформації щодо раннього дитинства; бажання проходити педагогічну практику у ясельних групах, вибір теми магістерської роботи та місця роботи.

Внутрішня спонука сприяє розширенню і поглибленню *знань* студентів про психофізіологічні особливості дітей перших років життя, про суть особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, про материнство, "депривацію" і "госпіталізм" у ранньому дитинстві. Це позитивно позначиться на подальшому професійному самовизначенні майбутніх вихователів, породжуватиме особисту зацікавленість в одержанні інформації стосовно сучасних освітніх технологій, сформує стійку мотивацію до пізнання теоретичних і практичних питань педагогіки та психології раннього дитинства; розширить кругозір.

Наявність необхідних знань уможлиблює процес оволодіння майбутніми вихователями діагностичними методиками оцінки рівнів фізичного, психічного та соціального розвитку дитини раннього віку; традиційними й інноваційними методиками організації та проведення різних видів діяльності – предметної, ігрової, самообслуговування, комунікативної; оволодіння способами і прийомами особистісно орієнтованої взаємодії та практичними навичками обслуговування і догляду за дітьми раннього віку; уміннями налагоджувати позитивне партнерство з колегами та батьками; здатністю проводити просвітницьку і консультативну роботу з питань розвитку, виховання та навчання дітей другого-третього років життя.

Позитивну роль у збагаченні знань і професійних умінь майбутніх педагогів відіграє участь в університетських студентських конференціях, де вони представляють результати досліджень з тем про ранній вік, набувають досвіду публічних виступів. Доцільно їх залучати до участі в організації науково-

практичних конференцій; семінарів з проблеми розвитку особистості в ранньому дитинстві; олімпіадах та конкурсах студентських робіт. Ці заходи розширюють і збагачують особистісний та професійний досвід студентів, прищеплюють смак до науково-дослідної роботи і педагогічної діяльності.

Корисним у підготовці майбутніх вихователів дошкільних закладів до професійної діяльності є залучення їх до участі у групових дискусіях з проблемних питань, пов'язаних з розвитком та вихованням сучасної дитини раннього віку в сім'ї і дошкільному закладі. Вона сприятиме усвідомленню кожним студентом власної точки зору та думки партнера, іноді несумісної, протилежної. У ході дискусій розвивається ініціатива, формується досвід висловлювань перед колегами, виробляється комунікативна установка – своєрідна програма культурної поведінки в процесі спілкування. Важливою характеристикою дискусії як виду обговорення складної проблеми є її *аргументованість*. Виступаючи опонентом, кожна сторона, висловлюючи свою думку, має її обґрунтувати. Дискусія як метод активізує процес вивчення складних аспектів проблеми розвитку дитини раннього, відкриває існування різноманітних позицій та точок зору, привчає поважати і приймати як норму існування різних думок, рахуватися з цим.

Підготовці фахівця сучасного рівня готовності сприятиме участь у *ділових іграх*. Цей метод ігрової техніки уможлиблює створення близьких до реальних умов для застосування майбутніми вихователями набутих теоретичних знань про особливості розвитку та виховання дитини раннього віку на практиці. Варто проводити ділові ігри, у ході яких студентами передаватимуться функції вихователя – інформаційна, організаційна, контрольна, оцінювальна. Це сприятиме освоєнню ними навичок аналізу та вирішення означеної проблеми, використанню групового методу під час підготовки та прийняття рішень, встановленню причинно-наслідкових зв'язків, розвитку взаєморозуміння та творчості.

Особливу роль в осучасненні процесу підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку відіграє *метод проектів*. Використовуючи проект як метод оптимізації педагогічної діяльності, варто вдаватися до таких його видів, як колективна, пізнавальна, дослідницька. Моделювання ситуацій відкриття майбутніми вихователями нових аспектів або поглядів на проблему сприятиме розвитку їхньої допитливості, здатності відчувати та відгукуватися на певну ситуацію.

Основна мета методу проектів – поглиблення знань про період раннього дитинства та детальна розробка технології розвитку, виховання і навчання малюка на другому та третьому роках життя. Важливо, що проект має завершитися реальним практичним результатом. У ході розробки проекту майбутні педагоги повинні описати сукупність прийомів, послідовність дій та колективними зусиллями досягти кінцевої мети. Завдяки методу проектів майбутнім педагогам надається можливість самостійно набувати досвіду вирішення проблем, пов'язаних з раннім віком. Ця технологія залучала їх до дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю дій. Викладачу при цьому відводиться роль розробника,

координатора, експерта та консультанта. У процесі проектної діяльності у студентів розвивається ціла низка умінь, зокрема: рефлексивні, пошукові, комунікативні, менеджерські, презентаційні, художні.

Студентам можна запропонувати працювати над проектами в Інтернеті, відкрити для цього свій сайт. Викладач як розробник кожного проекту визначав алгоритм роботи. Основними етапами розробки проектів мають бути:

- *організаційний* (здійснюється підготовча робота, визначається послідовність дій та доцільність відкриття свого сайту з означеної проблеми);
- *планування* (складання основних тез, поділ на мікрогрупи для виконання окремих завдань, висвітлення певних аспектів проблеми);
- *технологічний* (вибір методів дослідження, фактів, аргументів);
- *презентаційний* (представлення оформленого кінцевого продукту аудиторії, його обговорення, визначення перспектив подальшого вирішення проблеми);
- *рефлексивний* (самоаналіз продукту, свого внеску у проект, його соціальної презентації);
- *оформлення портфоліо* (підготовка продукту проекту для подальшого просування, його оформлення, дизайн першої сторінки тощо).

Теми проектів можуть визначатися викладачами або самими розробниками. Орієнтовними можуть бути такі: "Раннє дитинство: характеристика та визначення сипецифіки", "Вікові кризи та їх врахування у педагогічній діяльності", "Компетентність дитини раннього віку за показниками програми "Я у Світі" , "Наступність у вихованні дитини раннього та молодшого дошкільного віку".

Означений вище комплекс методів сприятиме розвитку у студентів стійкого інтересу до періоду раннього дитинства, усвідомленню ними самоцінності перших років життя та значення для становлення особистості. Він розширить психолого-педагогічні знання студентів про особливості педагогічної взаємодії з дітьми другого-третього років життя, сформує професійно значущі організаційно-методичні уміння та навички, впевненість у можливості проектувати власний педагогічний досвід виховання малюків у різних типах дошкільних закладів та сім'ї.

Завдяки комплексному підходу студенти навчаться застосовувати психолого-педагогічні знання у своїй практичній роботі, брати участь в організації культурного простору освітнього закладу, створювати предметно-розвивальне середовище, розробляти рекомендації для батьків та педагогів з актуальних проблем розвитку і виховання малюків, здійснювати пошук нової наукової інформації, аналізувати її та представляти матеріали у вигляді доповіді, реферату, курсової, дипломної та магістерської роботи.

Оптимізації процесу підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку сприятиме поглиблення їхніх знань з основ пренатальної педагогіки та особливостей догляду, розвитку і виховання дитини першого року життя (віку немовляти). У пригоді стануть знання з основ вищої нервової діяльності

дітей раннього віку, педагогіки та психології раннього віку, психології материнства та наступності у роботі з дітьми раннього і молодшого дошкільного віку. Посилить мотивацію студентів цілеспрямоване їх включення у роботу з дітьми перших років життя у різних типах дошкільних закладів, зокрема у будинках дитини.

Отже, особливу роль у підготовці майбутніх педагогів до роботи з дітьми раннього віку відіграє *практика*, у процесі якої відбувається становлення їхньої професійної компетентності завдяки розв'язанню цілої низки навчально-дослідних та методичних завдань, реального "примірювання" студентами до себе ролі вихователя.

Добре, якщо практика організовується і проводиться у три етапи:

- *ознайомлювальний* (проведення установчої конференції, складання індивідуальної програми дослідження і персонального плану практики, ознайомлення із закладом);

- *основний етап* (реалізація змісту практики відповідно до програми, виконання визначених завдань, збір експериментальних даних);

- *заключний етап* (підготовка звітної інформації за наслідками практики, обговорення результатів на конференції).

Важливо, щоб під час проходження практики майбутнім вихователям надавалися певні права та чітко формулювалися обов'язки. Практиканти мають усвідомлювати, що можуть консультиватися з керівником практики та співробітниками базового закладу з усіх питань, які стосуються теми їхніх досліджень та практики. Вони також можуть користуватися нормативною документацією та методичною літературою, необхідними для успішного виконання плану практики; брати участь у розробці індивідуальної програми дослідження і персонального плану практики; вносити пропозиції з підвищення ефективності організації та проведення навчально-дослідної практики.

Керівники практики мають сприяти розв'язанню студентами основних педагогічних, наукових та методичних завдань. До основних навчальних завдань педагогічної практики відносяться:

- ознайомлення студентів з основними методами та прийомами психолого-педагогічного дослідження з проблеми раннього віку;

- оволодіння майбутніми педагогами різними освітніми технологіями, методиками, формами і прийомами організації навчально-виховної роботи у ясельній та першій молодшій групах дошкільного закладу;

- освоєння ними методів збору, фіксації, аналізу та узагальнення наукової інформації;

- збір та аналіз експериментальних даних згідно з розробленою програмою дослідження з проблеми розвитку дитини другого-третього років життя.

Основними педагогічними завданнями виступають:

- моделювання, реалізація та оцінка елементів освітнього процесу у ясельній та першій молодшій групі;



- оволодіння сучасними методами діагностики ступеня розвитку компетентності дітей раннього віку;
- ознайомлення з новими освітніми технологіями;
- оволодіння прийомами та методами організації навчально-виховного процесу;
- розширення уявлень про інноваційну освітню діяльність базового закладу.

Керівник практики має опікуватися тим, щоб *методична діяльність* студента включала різноманітну діяльність: планування дослідно-експериментальної роботи та освітнього процесу у групі; спостереження та аналіз педагогічної роботи вихователя (планів роботи); налагодження спілкування з дітьми раннього віку, організації різних видів діяльності та життєдіяльності малюків в цілому; використанням інноваційних освітніх технологій.

По завершенні практики у дошкільному закладі важливо провести робочу нараду, на якій підвести підсумки роботи студентів. Вона передбачає, що на ній присутній представник адміністрації закладу, вихователь групи, де студент проходив практику, керівник педагогічної практики. Майбутні педагоги доповідають про свої здобутки, узагальнюють результати проходження практики, представляють свої висновки й пропозиції.

Особливої уваги керівника практики потребує процес застосування критеріїв оцінки успішності кожного студента. До них слід віднести: міру освоєння практикантом основної програми практики та виконання її обов'язкового обсягу; глибину аналізу одержаних результатів; наявність висновку про особливості розвитку дітей раннього віку з аналізом умов виховання, чинників впливу та визначенням основних напрямів подальшої роботи; ступінь ретельності підготовки повідомлення про результати діагностики досліджуваного явища, наочного оформлення результатів; встановлення позитивних взаємин з дітьми другого-третього років життя та співробітниками базового закладу; самостійність, креативність, дисциплінованість та відповідальність; своєчасне подання звітної документації з проходження практики; активна участь у звітній конференції.

Комплекс описаних вище напрямів діяльності з оптимізації процесу підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку виявиться ефективним за умови, що базуватиметься на принципах системного, діяльнісного, аксіологічного, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходу до організації освітнього процесу.

## **6.2. Формування культури здоров'я вихователя: психологічні, педагогічні та соціальні аспекти**

Збереження та зміцнення здоров'я майбутнього вихователя дошкільного закладу – одне з пріоритетних завдань освітнього процесу вищого закладу освіти. Адже здоров'я дітей раннього віку напряму залежить від сформованої культури здоров'я педагога, його життєвих пріоритетів, кругозору, особистісних та

професійних якостей. Дослідження С.Болтівця, Л.Зданевич, В.Оржеховської мастять аналіз результатів даного напрямку діяльності педагога.

З огляду на те, що сьогоднішнім студентам належить у недалекому майбутньому формувати основи культури дітей двох-трьох років, стає зрозумілою особлива соціальна значущість його власної культури. Адже реформування національної системи дошкільної освіти передбачає підготовку фахівців високого рівня професійної та особистісної культури, з широким кругозором, активною життєвою позицією, сформованим світоглядом, розвиненою системою морально-духовних цінностей.

У контексті сказаного проблема фізичного, психічного, психологічного, соціального, морально-духовного здоров'я майбутнього фахівця набуває сьогодні особливого значення. Це пояснюється, з одного боку, зростанням кількості стресогенних чинників, з іншого – низьким престижем здорового способу життя для значної кількості населення України.

У процесі підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів важливо сприймати культуру здоров'я як важливу складову загальної культури особистості. Адже еволюція можлива лише у здоровому суспільстві у рамках теорії культурного освоєння світу. Як і загальна культура, культура здоров'я є сукупністю досягнень майбутнього педагога у різних сферах життя.

Аналізуючи зв'язок культури і здоров'я, фахівці зауважують: культурна людина не може дозволити собі хворіти. На їхню думку, високий рівень захворюваності населення є показником низького рівня їхньої культури. Схожу думку висловлює С.Болтівець, який трактує здоров'я як феномен культури, як чинник соціальної еволюції. Автор зазначає, що здоров'я – не стільки природний феномен, скільки соціальний артефакт.

Узагальнюючи визначення провідних фахівців, зокрема під *культурою здоров'я* розуміється потреба і здатність майбутнього педагога до реалізації себе як індивідуально та соціально значущого суб'єкта завдяки використанню природних та перетворених засобів сприяння повноцінному функціонуванню. На їхню думку, не слід обумовлювати рівень культури здоров'я лише біологічними, екологічними, соціально-економічними чинниками впливу. Вказані автори зазначають, що ключову проблему становлять низька престижність здоров'я, недостатнє усвідомлення його цінності, незнання та невміння використовувати на практиці засоби підтримки та збереження свого здоров'я, здійснювати професійну діяльність на основі здоров'язберігаючих принципів та технологій.

Одним з пріоритетних напрямів модернізації системи підготовки педагогічних кадрів на сучасному етапі має стати не лише збереження здоров'я усіх суб'єктів освітнього процесу, але й формування у них культури здоров'я як найважливішої професійної *цінності*. За час навчання у вищому навчальному закладі важливо сформувати у майбутніх вихователів дошкільних закладів ставлення до свого здоров'я як до необхідної умови здійснення професійної діяльності; сприяти усвідомленню студентами значущості здоров'я для здоров'язбе-

рігаючої спрямованості педагогічної діяльності та визнанню ними особистої відповідальності за збереження власного здоров'я.

За даними сучасних досліджень, важливості набувають такі аспекти проблеми, як формування здорового способу життя особистості, виховання валеологічної та рухової культури студентів; розвиток мотивації, спрямованості майбутніх педагогів на здоровий спосіб життя; формування у них валеологічної самосвідомості та валеологічних потреб. Однією з провідних проблем формування у студентів культури здоров'я є виховання *ціннісних орієнтацій на здорове життя*. Згідно з даними їхніх досліджень, переважна більшість студентів кваліфікують здоров'я як передумову або складову таких цінностей, як життя, сім'я, праця, добро.

Оновлення змісту та осучаснення технологій підготовки майбутніх педагогів взагалі і вихователів дошкільних закладів зокрема пов'язане з перетворенням прагнення поліпшити своє здоров'я на природну потребу. На жаль, до сьогодні у значній кількості фахівців педагогічного профілю ще не виражена достатньою мірою мотивація до здоров'я. До узагальнених критеріїв оцінки культури здоров'я студентів фахівці відносять міру їхньої активності, світоглядне ставлення до світу культури здоров'я, сукупність особистісних та професійних якостей. Їх розвитку сприятиме структурування освітнього середовища у напрямі оздоровлення студентської молоді, окультурення сфери їхнього дозвілля, культивування занять фізичною культурою, організація профілактичних заходів.

Більшість сучасних фахівців кваліфікують культуру здоров'я майбутнього фахівця як особистісного інтегративного утворення, яке детермінує спосіб життя та забезпечує збереження й укріплення здоров'я. Сформованість культури здоров'я засвідчується позитивною динамікою у стані здоров'я студентів:

- зниження рівня захворюваності упродовж навчального року, зменшення її стійкості та хронічного характеру;
- зменшення ступеня розповсюдження шкідливих звичок (застосування алкоголю, наркотичних та психотропних речовин, розважання у нічний час);
- позитивні зміни у психоемоційному стані, рівні тривожності, репресивності.

Поганий стан здоров'я, наявність шкідливих звичок, висока тривожність, стан депресії виступають показниками соціального неблагополуччя та низьких потенційних сил особистості майбутніх вихователів дошкільних закладів зміцнювати своє психічне та фізичне здоров'я. Стратегія оздоровлення освіти, окультурення потреб, підвищення соціального статусу, духовно-ціннісний розвиток сприятимуть формуванню у студентів культури здоров'я.

Сьогодні, на жаль, існує протиріччя між зростанням якості професійної діяльності педагога і зниженням основних показників його здоров'я. Педагогічна професія, з одного боку, включає творчу, організаційну, дослідницьку, креативну діяльність, з іншого – характеризується високим нервово-емоційним

напруженням, необхідністю приймати оперативні рішення, нерівномірністю навантажень, жорсткою регламентованістю робочого часу, наявністю різноманітних ризиків, перевантаженням голосового апарату, розподілом уваги на декілька діяльностей одночасно, постійним самоконтролем та мобілізованістю ресурсів. Специфіка праці педагога взагалі і вихователя дошкільного закладу зокрема пов'язана з відсутністю внутрішнього нормування професійної діяльності – навіть по завершенні трудового дня "робоча домінанта" зберігається ще досить довго, що виснажує нервову систему.

Працюючи вихователем дошкільного закладу, вчорашній студент почуватиметься успішним і щасливим лише за умови, що він *здоровий*. Стан здоров'я педагога важливий не лише для його самопочуття, але й для благополуччя малюків, які значною мірою залежать від настрою, працездатності, терплячості вихователя.

В умовах екологічної кризи, прискореного ритму життя, невизначеності перспектив, посилення конкурентних тенденцій, тиску широкого інформаційного поля, постійних стресів, формалізації взаємин з оточенням зберегти та зміцнити здоров'я – важливе, проте непросте завдання, виконання якого великою мірою залежить від самої людини.

Спілкуючись з дітьми раннього віку, вихователів доводиться перебувати у стані постійної мобілізації, зібраності, емоційної напруги: маленька дитина увесь час потребує дорослого, його допомоги, підтримки, уваги. Педагогові доводиться оволодівати наукою та мистецтвом концентрації і розподілу уваги, умінням враховувати індивідуальну історію життя кожного малюка, утримуватися від негативних емоційних та вербальних реакцій, постійно контролювати себе і регулювати власні дії та поведінку. Це перевантажує нервову систему, вимагає відновлення сил, продукує бажання відпочити.

Професія педагога і сьогодні відноситься до найбільш стресогенних. За даними досліджень психологів, третина з них характеризується вельми низькими показниками соціальної адаптації, проявами неврозів, гіпертонією. Професійна діяльність сучасного вихователя відноситься до групи професій з підвищеною моральною відповідальністю за життя та здоров'я дітей перших років життя. Постійні стреси, постійне проникнення у дитячі проблеми, особиста незахищеність та інші морально-психологічні чинники негативно впливають на здоров'я педагога. Важливо зазначити, що негативні переживання зачіпають різні грані трудового процесу: професійну діяльність, особистість вихователя, спілкування з колегами. Робота з дітьми, з одного боку, збагачує і наповнює позитивними почуттями, з іншого – висуває високі вимоги до витривалості, самовладання, уважності, що спричиняє емоційні перевантаження, містить небезпеку важких переживань, імовірність виникнення професійного стресу.

Як зазначають фахівці, до професійних стресів відносяться: входження у нове професійне середовище, різні нововведення, виникнення конфліктів, поява внутрішніх кризових станів, нездійснення надій, пов'язаних з професійним зростанням, кар'єрою. Це спричиняє емоційну напруженість, зниження праце-

здатності, зневіру у своїх здібностях, виникнення феномену "емоційного вигорання".

Слід підкреслити: стрес є комплексною реакцією організму на будь-які стресори і має пристосувальне значення. Це означає, що стресові впливи помірної сили і тривалості навіть корисні, необхідні організму для його повноцінного функціонування. У процесі професійного розвитку у майбутнього вихователя формується певний набір захисних механізмів і способів подолання емоційної напруги, певна стратегія поведінки, яка сприяє професійному самозбереженню. Водночас хронічні, неконтрольовані, непередбачувані психогенні стреси, що виникають внаслідок конфліктів, призводять до тяжких наслідків, до емоційного вигорання.

Синдром вигорання – складний психофізіологічний феномен, який визначається фахівцями як емоційне, розумове та фізичне виснаження внаслідок тривалого емоційного навантаження. Він виражається у депресивному стані, почутті втоми й спустошеності, нестачі енергії та ентузіазму, втраті здатності бачити позитивні результати своєї праці, негативній установці у ставленні до життя взагалі. Найшвидше до емоційного вигорання схильні педагоги, які вважають, що не можуть помилятися, мають бути завжди стриманими, повинні вчиняти лише справедливо, зобов'язані слугувати прикладом. Негативні переживання поступово закріплюються у відповідних формах реагування, трансформуються у стійкі риси особистості – замкнутість, тривожність, агресивність. Деформується професійна діяльність, знижується результативність праці, зразки поведінки та емоційні реакції присвоюються малюками.

Здоровий вихователь є для дітей раннього віку пропагандистом здорового способу життя. Тому так важливо, щоб у процесі професійної підготовки студент не лише оволодів основами знань про здоров'я, але й оволодів сучасними технологіями забезпечення особистісного та професійного здоров'я. Майбутні вихователі мають усвідомлювати, що стан здоров'я багато у чому визначатиме ефективність їхньої роботи.

Тому важливо організувати спеціальні заняття з майбутніми вихователями з психогігієни. Як відомо, психогігієна – це надання спеціалізованої допомоги практично здоровим людям з метою попередження нервово-психічних та психосоматичних захворювань, а також полегшення гострих психотравматичних реакцій.

На базі вищого навчального закладу такі заняття може проводити кваліфікований психолог або соціальний педагог. Мета занять з психогігієни педагогічної діяльності полягає у сприянні *усвідомленню* майбутніми педагогами *цінності* особистісного й професійного здоров'я та формування знань і умінь з його охорони та зміцнення. У ході цих занять розв'язується низка завдань, зокрема:

- розширюються уявлення вихователів про психічне та психологічне здоров'я особистості, професійне здоров'я педагогів;
- визначаються проблеми психогігієни педагогічної діяльності;

- формується установка на самоцінність здоров'я як чинника професійного повноліття;
- збагачуються, поглиблюються та систематизуються знання і вдосконалюються уміння із збереження здоров'я педагогів;
- аналізується та оцінюється ефективність використання педагогічних технологій для збереження і зміцнення здоров'я дітей раннього віку.

Таким чином, робота з психогієни здійснюється у трьох напрямках. **Перший** пов'язаний з посиленням уваги до проблеми психогієни, реального самопочуття педагогів і малюків, до чинників його погіршення. Майбутні педагоги усвідомлюють, що найбільш складним для них та дітей раннього віку є "темний" період року (листопад, грудень) та період межової педагогічної втоми (лютий). Вони починають брати до уваги, що у ці періоди доводиться бути особливо уважними до дітей та самих себе, підтримувати енергетичні, фізичні, психологічні та соціальні ресурси.

**Другий напрям** роботи спрямовується на формування у педагогів знань і умінь зберігати та зміцнювати своє здоров'я. Вивчаються та використовуються методи підтримки власного здоров'я і хорошого самопочуття, аналізуються результати, виробляються висновки, відбувається обмін досвідом учасників таких занять.

**Третій напрям** передбачає використання одержаних на попередніх етапах знань та умінь по відношенню до дітей раннього віку, враховуючи індивідуальну історію життя кожного, статеві і типологічні особливості, характерологічні відмінності.

Здоровий, у хорошому гуморі, сповнений сил вихователь створює сприятливу атмосферу у дитячому колективі, здійснює компетентну допомогу малюкам, успішно організовує їхню взаємодію та діяльність, ефективно спілкується з їхніми батьками, дає конструктивні поради, використовує інтерактивні технології, ароматерапію та арт-терапію. Оптимістичний настрій супроводжує його професійну діяльність.

Вихователю-початківцю належить виробити свій індивідуальний стиль педагогічної діяльності, прийнятний для малюків та органічний його власній природі. Стиль залежить від особливостей його особистісних та професійних якостей, життєвого досвіду, емоційності; ставлення до малюків, роботи та самого себе. Індивідуальний стиль педагога проявляється у ставленні до дітей другого-третього років життя, виборі манери спілкування з малюками, особливостях організації спільної з ними діяльності.

За хорошого стану здоров'я та самопочуття індивідуальність педагога виявляється яскраво, у разі нездужання – приглушується, зводиться до простого функціонування. Унаслідок поганого самопочуття порушується та деформується професійна діяльність, знижується результативність праці. Отже, здоров'я виступає важливою умовою творчого самовираження та успішної самореалізації вихователя через індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

Варто врахувати, що вихователі дошкільного закладу – це, за малим винятком, жінки. Вони здебільшого характеризуються високим ступенем емоційної сприйнятливості, чутливості, подразливості. Тому з метою підтримки та зміцнення здоров'я, особливо у стресових ситуаціях, їм варто вдаватися до використання психологічних прийомів самозахисту, знаходити можливість відновити сили у кімнаті психологічного розвантаження, систематично займатися фізичною культурою, аутотренінгом, загартовуватися (фізично і психологічно).

До основних умов попередження "вигорання" педагога фахівці відносять:

- розвиток психологічних знань та володіння методиками релаксації;
- покращання умов праці та відпочинку;
- висока мотивація професійної діяльності;
- хороша матеріально-технічна база освітнього закладу;
- належна оплата праці та оцінка діяльності керівництвом і колегами;
- соціальний захист;
- система психологічного розвантаження, зняття напруги після роботи;
- хороший психологічний клімат у колективі.

Психогігієна розвиває у педагога толерантність до синдрому "вигорання", здатність виявляти емоційну стійкість у стресових ситуаціях, готовність до психічних перевантажень, спроможність уникати ймовірних відхилень в оцінках та діях. Завдяки їй педагог усвідомлює специфіку своєї діяльності, важливість таких особистісно-професійних якостей, як самостійність, справедливість, людяність, самовладання, креативність, відповідальність, соціальну мобільність, організаторські та комунікативні уміння тощо.

Здоровій особистості значно легше, ніж хворій, регулювати власну поведінку, стримувати негативні емоції, попереджати конфлікти або вирішувати їх у мирний спосіб. На жаль, педагогові доволі часто доводиться стикатися з агресивністю дітей, роздратованістю батьків, невдоволенням колег. Емоційний бік конфліктної ситуації, пов'язаний з негативними переживаннями, погіршенням відносин, ризиком не утриматися від образ, переноситься педагогом найважче. Якщо конфліктна ситуація переходить певну межу, якщо вихователь надміру напружений або перевтомлений, якщо він імпульсивний та запальний за своїм характером, у значущих для себе ситуаціях він має поводитися якомога стриманіше.

Водночас варто зазначити: цілковита безконфліктність – річ нереальна. Конфлікт об'єктивує наявність суперечностей, які слід вирішити. Отже, доцільно не стільки уникати конфліктів, скільки своєчасно чи правильно розв'язувати конфліктні ситуації, погоджувати позиції, знаходити компроміси. Конфронтація не сприяє вирішенню проблем та шкодить здоров'ю усіх учасників суперечки. До основних правил поведінки педагога у конфліктних ситуаціях, які забезпечують найкращий вихід з них, фахівці відносять такі:

1. Не розширювати предмет конфлікту.
2. Той, хто звинувачує, має запропонувати позитивне рішення.

3. Слід уникати категоричної форми висловлених суджень та оцінок.
4. Скорочуйте кількість претензій. Інакше звинувачуваному буде складно розібратися у тому, що ви від нього хочете.
5. Уникайте особистих конфліктів, не зводьте претензію до образи особистої гідності партнера.

Ставлення майбутніх вихователів дошкільних закладів до власного здоров'я детерміноване, з одного боку, зовнішніми, об'єктивними чинниками, з іншого – внутрішніми, суб'єктивними, заснованими на системі цінностей та особистісних смислів. Щоб зберегти та зміцнити здоров'я, майбутніх педагогів, у процесі їхньої підготовки слід перетворити культуру здоров'я на пріоритетну цінність, збагатити не лише сучасними знаннями з означеної проблеми, але й оснастити новітніми технологіями, культивувати здоровий спосіб життя.

### **6.3. Виховання самостійності майбутніх вихователів як базової якості особистості**

Система підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до роботи з дітьми раннього віку вимагає узгодження її принципів і завдань із потребами поступального розвитку суспільства. Центром відліку в організації процесу підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми другого-третього років життя має слугувати ідея про *самостійність* як показник їхнього особистісного зростання, здатності свідомо самовизначатися та компетентно поводитися у сьогоднішніх непростих реаліях, бути домірним своїм потенційним можливостям і вимогам життя, виявляти моральну за змістом та активну за формою життєву позицію, характеризуватися творчою активністю та соціальною мобільністю.

На жаль, у даний час існує значне розходження між соціальною затребуваністю та змістом й методами професійної підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах. Традиційно навчальний процес зорієнтований на засвоєння студентами, у кращому випадку творче, певної суми знань. Ця функція залишається однією з важливих, проте не єдиною. Головними завданнями сучасної вищої освіти є навчання молоді *самостійного оволодіння новою інформацією, використання здобутих знань у своїй практичній діяльності*. Для того щоб залишатись ефективною у багатоманітному полі спілкування і впливів, студентська молодь має бути самодостатньою. Слід перестати жорстко регламентувати й однозначно визначати процес формування майбутнього фахівця, допомагати йому конструювати і реалізовувати *оптимальний шлях пізнання та розвитку на основі індивідуальної сутності*.

Сьогоднішнім студентам належить докласти самостійних зусиль для власного зростання, розвитку *самості*, реалізації сутнісних сил, плекання механізмів саморозвитку, здатності набувати все більшої визначеності, задовольняти свої основні індивідуальні та соціальні потреби. А це передбачає упровадження в освітній процес вищої школи гуманістичного підходу, який, як підкреслює Г.



Балл, вимагає заохочення молоді до *особистісної свободи*, нерозривно пов'язаної з відповідальністю.

У контексті сказаного актуалізується проблема розвитку у студентської молоді самостійності як стрижневої якості особистості. Сьогодні їй доволі часто доводиться аналізувати велику кількість суперечливої інформації, орієнтуватися у динамічному просторі, самостійно розв'язувати непрості задачі. З огляду на це розвиток самостійності майбутніх вихователів дошкільних закладів доцільно розглядати як одне з важливих освітніх завдань вищого педагогічного закладу.

Слід зазначити, що, виховуючи самостійність як форму активності сучасної молоді, перевага надається здебільшого таким аспектам проблеми, як "самостійна робота студентів", "самостійна навчальна діяльність", "пізнавальна самостійність", "розумова самостійність". Це звужує постанову питання, робить його порційним, частковим. На часі посилення уваги до розвитку самостійності як *базової якості особистості*, інтегрального показника особистісного зростання випускника вишу.

Процес виховання у майбутніх вихователів дошкільних закладів самостійності має базуватися на положенні про особистість як систему, що розвивається (І.Бех, І.Зязюн, В.Кремень); ідею про самостійність як провідну якість особистості (О.Кононко, В.Котирло, О.Лісовець); тезу про суб'єктність як форму самодетермінації особистості (В. Татенко, Т.Титаренко, С. Тищенко); підхід до рефлексивних рис самосвідомості як ядра особистості (Г. Балл, А. Силвестру); положення про творчість як показник особистісного зростання (В. Моляко, В. Рибалко, В. Роменець, С. Сисоєва, Д. Чернилевський); доробок з особистісного та професійного самовираження й самоздійснення особистості (Р. Пономарьова-Семенова, Б. Лазаренко).

Згідно з визначенням провідних фахівців, особистісне зростання є активним процесом становлення, в якому майбутній педагог спрямовується на досягнення важливих цілей та відповідально самовизначається. Цей процес засвідчується розширенням кола його інтересів, смисловим наповненням життя, умінням усвідомлювати проблеми, прогнозувати свою діяльність, аналізувати (відрізнити одне від іншого) й синтезувати (бачити зв'язки подій та явищ) інформацію, поводитися незалежно, долати труднощі, відходити від стандартних рішень і стереотипів, добровільно покладати на себе відповідальність.

О. Кононко кваліфікує самостійність, з одного боку, як інтегральну *форму активності* студента, з другого – *базову якість особистості*, з третього – *інтегральне уміння*, яке складається з таких часткових:

- *спроможності відповідально самовизначатися, приймати самостійні рішення, здійснювати власні вибори;*
- *уміння поводитися впевнено, діяти незалежно від зовнішньої допомоги, самостійно регулювати свою поведінку;*
- *здатності виявляти творчу ініціативу, відходити від шаблонів, продукувати оригінальні ідеї;*

• *схильності до рефлексії, самокритичності і як наслідок – ініціювання внесення необхідних коректив у власні дії та результати.*

Означені уміння слугують критеріями для визначення реальної міри розвитку у майбутніх вихователів дошкільного закладу самостійності як запо-руки успішної професійної діяльності. Орієнтуючись на визначені вище критерії, враховуючи міру незалежності, конструктивної й свідомої поведінки, її стабільність у різних за змістом, складністю та умовами організації життєдіяльності, можна виділили чотири типи самостійності майбутніх педагогів.

**Конструктивно-творчий** (*внутрішньо регульований*). До цього типу відносяться студенти, активність яких спрямована на знаходження нових ідей, самостійне освоєння нових професійно орієнтованих технологій, оволодіння умінням проектувати свою самостійну діяльність, приймати стратегічні рішення. Вони діють свідомо, надають перевагу доцільним способам дій, самостійно долають перешкоди, розраховують на власні сили, довіряють індивідуальному досвіду, відмовляються від зовнішнього втручання в їхню діяльність, схильні до самоконтролю та саморегуляції поведінки, визнають неефективність невдалих дій та коректують їх, характеризуються мотивацією досягнення, орієнтуються на високі стандарти якості, об'єктивно оцінюють свої досягнення, виявляють здатність до самокритичності. Ці студенти орієнтуються, у першу чергу, на самореалізацію та самоствердження, виявляють здорову міру ризику, надають перевагу новим, складним завданням. Оцінки викладачів та однокурсників мають для них вагу, проте вони цілком покладаються на самооцінку, чинять опір несправедливим зовнішнім оцінним судженням. Таких студентів зазвичай нараховується близько п'ятої частини академічної групи.

**Реконструктивно-відтворювальний** (*внутрішньо і зовнішньо регульований*). До цього типу входять студенти, які відповідально самовизначаються, діють свідомо і переважно незалежно, зважено обирають засоби реалізації своїх намірів, доводять розпочате до кінця, прагнуть позитивних результатів, більш-менш об'єктивно оцінюють їх. Водночас їхня критичність домінує над самокритичністю, очікування зовнішньої позитивної оцінки переважають над довірою самооцінці. Елементи евристики, прояви творчої ініціативи пов'язуються переважно з побаченим або почутим раніше, з пошуком нового, яке вже кимось реалізовувалося. Активність спрямовується переважно на аналіз ситуацій та завдань, декомпозицію останніх, актуалізацію необхідних знань, умінь, алгоритмів у рамках декількох тем, їх системного використання у нових ситуаціях. Водночас цим студентам непросто обґрунтувати власну думку, відстояти особисту позицію, вони здебільшого задовольняються аматорським рівнем виконання, уникають ризиків, намагаються гарантувати собі успіх, уникаючи надмірних зусиль. Такий тип поведінки властивий третині академічної групи.

**Унормовано-репродуктивний** (*зовнішньо регульований*). Визначаючись з ситуацією, майбутні педагоги вказаного типу орієнтуються лише на стандарт, прагнуть виконати завдання "як потрібно", "як від них вимагають", "аналогічно зразку". Студенти даної категорії надають перевагу типовим завданням виконав-

ського рівня. Над усе вони намагаються дотриматися вимог, зберегти й підтримати настанови авторитетних викладачів, засвідчити свою зорієнтованість на нормативність. Для них важливо отримати схвалення, тому у процесі діяльності вони варіюють стиль поведінки: у знайомих ситуаціях діють більш-менш самостійно, у незнайомих, невизначених або ускладнених легко вдаються до зовнішньої допомоги. Вносять корективи у свою діяльність лише після вказівок педагогів або підказок одногрупників. Мотиваційна сфера розвинена недостатньо, індивідуальність майже не проявляється, знання поверхневі, неглибокі, несистематизовані, рідко використовуються у незнайомих ситуаціях, не переносяться у нові умови. В них переважає спонтанна, невпевнена, ситуативна поведінка. Ці майбутні педагоги ніколи не ризикують, задовольняються посередніми показниками якості. Їм важко самостійно оцінити свої досягнення, вони апелюють до авторитетів. Активність дій невисока, спрямована переважно на закріплення та практичне використання базових понять, фактів, операцій, алгоритмів, засвоєних у рамках конкретної теми. Ініціатива виявляється вкрай рідко і лише у знайомих ситуаціях, творчість відсутня. Самооцінка та здатність до саморегуляції поведінки плинні, залежні від стану, настрою, оцінних суджень авторитетного педагога. Таких студентів нараховується від 30 до 40 %.

*Деструктивно-залежний (свідомо нерегульований).* Здатність самовизначатися у майбутніх педагогів даного типу не сформована. Вони цілком залежать від розпоряджень та контролю викладачів. Поводяться здебільшого невпевнено, вирізняються низькою самооцінкою та рівнем домагань. Прагнуть радше уникнути неуспіху, ніж домогтися успіху. Задовольняються мінімальними якісно-кількісними показниками результатів діяльності. Надають перевагу виконанню знайомих і простих завдань. Уникають складних, незнайомих, проблемних ситуацій. Ніколи не ризикують. Можуть тривалий час повторювати невдалі одноманітні спроби. Вносять корективи у роботу лише після вказівок педагогів. Легко вдаються до зовнішньої допомоги, за її відсутності можуть не завершити розпочате або підмінити, спростити кінцевий результат діяльності. Ніколи нічого не ініціюють, творчість не виявляють. Таких студентів налічується від 15 до 20 %.

Таким чином, лише трохи більше половини майбутніх вихователів дошкільних закладів характеризуються високими та оптимальними показниками самостійності як базової особистісної якості. Водночас близько половини студентів вирізняються посередніми або низькими показниками її розвитку. Причинами такого стану речей є:

- недостатньо чітке уявлення викладачів про особливості розвитку самостійності студентів;
- нецілеспрямоване, розрізнене, стихійне використання видів самостійної роботи студентів на заняттях з гуманітарних дисциплін;
- недооцінка таких характеристик, як логічна взаємообумовленість та поступове ускладнення видів робіт, спрямованих на самостійне засвоєння студентами навчального матеріалу;

- недооцінка того, що у сучасних умовах молода людина швидко переходить до самоосвіти, тому слід сприяти розвитку її самостійності.

Це актуалізує необхідність створення сприятливого освітнього середовища для розвитку самостійності як базової якості та інтегративного уміння майбутніх педагогів. У контексті сказаного актуалізується необхідність упровадження в освітній процес принципу *інноваційності*, який забезпечує розвиток особистісних та професійних якостей майбутнього фахівця, реалізацію його права на індивідуальний творчий внесок, на особисту ініціативу, свободу саморозвитку. Інноваційність має стосуватися не лише організації освітнього процесу, але й усієї життєдіяльності майбутніх вихователів. Йдеться не лише про створення, розповсюдження нововведень, а й про суттєві зміни *мислення, світогляду, ставлення, способу життя студентів*. Перетворення педагогічної діяльності на інноваційну вимагає:

- осмислення та об'єктивної оцінки викладачами своїх досягнень і прорахунків;

- *відкритості* педагогів *інноваціям*, здатності перебудувати свою діяльність на сучасних засадах;

- використання викладачами новітніх *освітніх технологій* – мультимедійних та електронних навчальних засобів, спеціалізованих програм, комп'ютерного тестування, ресурсів Інтернету, ділових, рольових та імітаційних ігор, проблемних ситуацій, дослідницьких методів, кейс-методу, методу проектів, особистісних тренінгів тощо;

- *упровадження* в освітній процес *принципу активності*, який передбачає перетворення студентів на активних суб'єктів освітнього процесу, надання їм права вибору та прийняття власних рішень;

- розвиток у наставників *креативності*, творчого підходу до організації освітньої діяльності.

Така робота має спрямовуватися на активізацію та використання *внутрішніх ресурсів*, особистісного потенціалу, творчої активності студентів. У зв'язку з цим актуалізується проблема *асинхронної організації* процесу професійної підготовки фахівців, виконання майбутніми педагогами завдань *самостійно, в індивідуальному режимі та темпі*.

Важливими умовами, які забезпечують ефективний розвиток самостійності студентів, є: збільшення часу на їхню самостійну діяльність; надання самостійним видам робіт проблемного, варіативного, невизначеного, суперечливого характеру, високої індивідуальної та соціальної значущості; знання студентами критеріїв оцінки експертом кінцевих результатів їхньої діяльності; надання майбутнім педагогам можливості застосовувати в освітньому процесі самооцінювання та взаємооцінювання; зведення з допомогою оцінок викладачів *незалежності, творчої ініціативи, саморегуляції поведінки* до найвищих особистісних та професійних чеснот. До позитивних наслідків асинхронної діяльності студента можна віднести: стійкість мотивації, компетентісно-

орієнтований характер індивідуального освітнього маршруту, активізацію суб'єктної позиції, продуктивну пошуково-пізнавальну діяльність, уміння приймати самостійні рішення, набуття досвіду творчої діяльності, оптимальну самоорганізацію життєдіяльності у просторі-часі, формування ціннісно-смыслового мислення, полісуб'єктного характеру взаємодії усіх учасників освітнього процесу.

Розвиток самостійності майбутнього вихователя передбачає надання йому права брати активну участь у дослідженні актуальних проблем дошкільної педагогіки; вправління в умінні використовувати свої знання у нових ситуаціях та видах роботи; навчання уміння критично аналізувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати та відстоювати власну позицію, знаходити рішення у схожих та нових ситуаціях; сприяння проявам ініціативи та креативності.

Робота зі студентами з розвитку їхньої самостійності вимагає комплексного підходу. Важливо збагачувати досвід самостійної навчальної та пізнавальної діяльності майбутніх вихователів; розвивати уміння та навички роботи із сучасними інформаційними джерелами; вдосконалювати методи та форми організації самостійної діяльності з елементами творчості студентів; планувати та організовувати самостійну діяльність майбутніх вихователів у ході виконання курсових, дипломних та магістерських робіт.

До основних форм організації навчальних занять, які сприяють розвитку самостійності студентів, належать: аудиторна самостійна робота, яка виконується під керівництвом викладача; позааудиторна самостійна робота, яка супроводжується методичними рекомендаціями і вказівками викладача, але виконується без його безпосередньої участі. Розвитку самостійності сприятиме залучення майбутніх вихователів до дослідно-експериментальної роботи, участі у різних конкурсах, конференціях, семінарах, олімпіадах, наукових форумах.

Організація самостійної роботи студентів має відповідати певним вимогам, зокрема:

- передбачати чітке інструктування студентів щодо мети, завдань та соціальної значущості завдання;
- визначення чітких критеріїв та показників успішного виконання завдання (самостійно, без помилок, ретельно, оригінально);
- бути диференційованою та багаторівневою;
- дотримуватися певного часу, відведеного на виконання самостійного завдання;
- надання студентам об'єктивно необхідної допомоги переважно у вигляді навідних запитань, нагадувань, часткових пояснень;
- уникнення прямих підказок та показу способів вирішення проблем, що виникають;
- самооцінювання та взаємооцінювання результатів роботи, зіставлення з оцінками експерта.

У ході підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів їм мають пропонуватися різні види самостійної роботи: аналіз нормативних документів, самостійне опрацювання навчальної та наукової літератури, підготовку тез та конспектів, обробку тексту (написання реферату, контент-аналіз), складання резюме, підготовку аналітичних оглядів; повідомлення з певної теми; створення таблиць і схем; написання наукових статей і доповідей; участь у розробці проектів, у конференціях, олімпіадах, конкурсах; виконання творчих завдань.

Працюючи самостійно з нормативними документами (законами, освітнім стандартом, програмами розвитку, виховання і навчання), навчальною, науковою та методичною літературою, студенти набувають досвіду проведення необхідних розрахунків, оформлення своїх матеріалів, бібліографічного списку. Ці види самостійної роботи розвивають у майбутніх вихователів уміння формулювати цілі, завдання, аналізувати дані, формулювати висновки.

Теми курсових, дипломних та магістерських робіт майбутні педагоги можуть обирати самостійно за умови глибокого вивчення питання, уявлення про шляхи його подальшого дослідження, усвідомлення важливості актуальності, стану розробленості обраної проблеми, наявності новизни у постанові питання, значення його розробки для науки та педагогічної практики.

В умовах реформування вищої професійної освіти процес підготовки майбутнього вихователя має базуватися на принципах відкритості, варіативності, динамічності змін у змісті, формах і методах, орієнтуватися на розвиток його самостійності та творчу співпрацю усіх учасників освітнього процесу. Основою такої стратегії виступає поєднання традиційних освітніх технологій з інноваційними.

Сутнісною характеристикою самостійності сьогоденного студента, майбутнього вихователя дошкільного закладу є його *суб'єктна позиція*. Інтегральна характеристика фахівця педагогічного профілю з розвиненою суб'єктною позицією проявляється у здатності конструктивно вирішувати проблеми, самостійно та адекватно діяти у знайомих і нових ситуаціях, виявляти гнучкість та мобільність, творчо ставитись до життєдіяльності, довіряти індивідуальному досвіду, поєднувати соціальні інтереси з особистими, досягати успіху соціально прийнятними способами. Самостійний фахівець вирізняється вмінням з багатьох рішень обирати оптимальне, виявляти критичність по відношенню до неефективних дій, постійно оновлювати свій досвід, бути здатним до рефлексії.

Отже, у сучасних умовах процес підготовки майбутніх вихователів дошкільного закладу взагалі і до роботи з дітьми раннього віку зокрема має передбачати розвиток у них ініціативності, креативності, винахідливості, наполегливості, конструктивних та організаційних умінь, комунікативних здібностей. Перераховані якості та уміння формуються у студентів за умови широкого застосування різноманітних видів самостійної роботи, зведення самостійності як базової якості особистості з допомогою оцінок викладачів до найвищих цінностей, до важливого показника компетентності випускника, його готовності до майбутньої професійної діяльності.

## 6.4. Рефлексивна модель творчої педагогічної діяльності

Процес підготовки майбутніх вихователів до сьогодні залишається ареною суперництва двох тенденцій: з одного боку, цінностей педагогічного гуманізму, рефлексії, професійної творчості, з іншого – репродуктивно-консервативних установок та педагогічних стереотипів. Щоб прогресивні тенденції перемогли, необхідні зміни:

- в методології одержання студентами знань та їх оцінці. В контексті гуманітарно-культурологічної орієнтації знання майбутніх вихователів набувають значущості за умови, що вони *рефлексивні* – тобто дозволяють студентам виявити перспективи саморозвитку;

- у характері взаємодії психолого-педагогічних фундаментальних розробок з практикою організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі. Сьогодні посилюється потреба у *практикоорієнтованій науці* та у *наукоорієнтованій практиці*.

На часі широке упровадження у процес підготовки майбутніх педагогів рефлексивно-гуманістичної моделі освіти. Дана інтегративна категорія вказує на важливість, з одного боку, посилення уваги до розвитку у студентської молоді самосвідомості, свідомого ставлення до майбутньої професійної діяльності, становлення рефлексії; з іншого – гуманізації освітнього процесу, його орієнтації на розвиток і саморозвиток особистості, визнання її найвищою цінністю.

Згідно з визначеннями провідних фахівців, *рефлексія* є самопізнанням у вигляді роздумів майбутніх педагогів над власними переживаннями, думками, відчуттями. Власне, йдеться про:

- процес і результат фіксування учасниками освітнього процесу стану власного розвитку і причин, що його обумовлюють;
- процес самоідентифікації суб'єкта педагогічної взаємодії;
- взаємовідображення та взаємооцінка взаємин, що склалися між учасниками педагогічного процесу;
- відображення викладачем внутрішнього світу і стану студентів, педагогом – внутрішнього світу і стану дітей раннього віку.

Здатність майбутніх вихователів усвідомлювати свої особливості і те, як вони сприймаються іншими людьми, а також будувати свою поведінку, враховуючи їхні ймовірні реакції, – необхідна умова продуктивної педагогічної діяльності. У процесі упровадження рефлексивно-гуманістичної моделі освіти важливо розвивати у майбутніх педагогів здатність цікавитися думкою про них викладачів та дітей раннього віку, переосмислювати свої дії та взаємини з ними.

Рефлексія впливає на рівень професіоналізму студента, його педагогічну майстерність, спроможність регулювати свою поведінку, готовність самовдосконалюватися та виявляти творчу активність. Професійна рефлексія попереджає такі негативні явища, як ранні "педагогічні кризи" та "педагогічне виснаження". Вона розхищує негативні професійні стереотипи та підвищує продуктивність педагогічної діяльності.

Професійна рефлексія майбутнього вихователя проявляється в його оціночному осмисленні себе як професіонала, діяльності як форми творчого самовираження, взаємин з дітьми як способу управління навчально-виховним процесом дошкільного закладу на особистісному, діяльнісному та інтерактивному рівнях. Вона великою мірою визначає професійну придатність майбутнього вихователя.

Важливо, щоб у майбутніх вихователів розвивалася *соціально-перцептивна* (переосмислення власних уявлень, думок про дітей другого-третього років життя у процесі спілкування з ними), *комунікативна* (усвідомлення ними того, як їх сприймають, оцінюють та ставляться діти раннього віку і колеги) та *особистісна рефлексія* (осмислення власної свідомості, самопізнання).

Залежно від функцій, які виконує рефлексія, фахівця визначають три її форми – ситуативну, ретроспективну та перспективну. *Ситуативна рефлексія* проявляється у самооцінках включеності майбутнього вихователя у ситуацію, осмисленні її елементів, аналізі даного моменту, оцінці власних дій та здатності координувати і контролювати елементи педагогічної ситуації. *Ретроспективна рефлексія* слугує для аналізу та оцінки вже виконаної діяльності, усвідомлення і структурування інформації, одержаної у минулому досвіді, виявлення помилок, визначення причин власних невдач та успіхів. *Перспективна рефлексія* включає у себе роздуми про майбутню діяльність, її планування, вибір ефективних методів та способів її оптимізації.

У педагогічному процесі рефлексія виконує наступні функції:

- *проектну* (проектування і моделювання діяльності учасників освітнього процесу);
- *організаторську* (організація найбільш ефективних способів взаємодії);
- *комунікативну* (як умову продуктивного спілкування учасників педагогічного процесу);
- *смыслотворчу* (формування осмисленості діяльності та спілкування);
- *мотиваційну* (визначення спрямованості спільної діяльності учасників педагогічного процесу на результат);
- *корекційну* (спонукання до змін у діяльності та спілкуванні).

У процесі підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до професійної педагогічної діяльності необхідно виконати низку важливих завдань, зокрема:

1. Розвинути рефлексивні здібності усіх учасників освітнього процесу шляхом створення рефлексивного середовища.
2. Сприяти творчому розкріпаченню особистості.
3. Формувати відкриті ділові та міжособистісні взаємини викладачів і майбутніх педагогів.
4. Реалізувати психотерапевтичну роботу із зняття різних бар'єрів з допомогою ігротерапії.
5. Осучаснити технології розвитку рефлексивної свідомості майбутніх педагогів.

За даними досліджень Н. Посталюк, існує пряма залежність розвитку рефлексії студентів від рефлексивної активності викладача. Завдання викладачів –



допомогти студентам навчитися рефлексії. Вони зазначають, що управлінська рефлексія здійснюється у трьох напрямках:

- рефлексивний аналіз дій майбутніх вихователів;
- рефлексія навчальної ситуації;
- рефлексія власних дій викладача.

Як зазначає З. Борисова, система розвитку у майбутніх педагогів професійної рефлексії може бути представлена у такій послідовності: розвиток спрямованості студентів на рефлексивну професійну діяльність (формування потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій); прагнення реалізувати нововведення та інновації; готовність діяти у невизначених та ускладнених умовах; включеність у розв'язання нестандартних педагогічних задач; формування здатності до переосмислення своїх особистісних та професійних стереотипів; сприяння становленню адекватної самооцінки та емоційно позитивного ціннісного ставлення до себе; заохочення уміння аналізувати процес свого професійного зростання.

Вказаний вище автор підкреслює, що формування професійної рефлексії – не стихійний, а планомірний процес, який включає у себе низку взаємопов'язаних етапів:

I етап – *самопізнання*, на якому розвивається загальна технологія творчого пошуку, з'ясовується особистісна рефлексивна позиція кожного студента, здійснюється оцінка себе як особистості.

II етап – *самотворення*, на якому відбувається трансформація особистісної позиції у педагогічну, студент проектує себе у майбутній педагогічній діяльності ("Я – вихователь").

III етап – *самореалізація* здібностей у процесі самостійної організації освітнього простору, рефлексії професійної діяльності, розвитку креативності й усвідомлення себе як творчої особистості.

Важливо, щоб у процесі підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів були створені умови для самостійного визначення ними своїх цілей, мотивів, засобів професійної діяльності, здатності до педагогічної рефлексії. Відносини викладачів зі студентами мають будуватися лише на основі довіри, відкритості, діалогу для створення позитивної атмосфери, в якій розвивається і відбувається рефлексія.

Майбутній вихователь здійсниться як професіонал лише за умови самоконтролю та саморегуляції своєї пізнавальної діяльності вже у процесі навчання. Пізнавальна діяльність студента має бути адекватною майбутній професійній діяльності, відтворювати в собі її риси. У процесі навчальної діяльності у молодій людині повинна вироблятися власна стратегія оволодіння знаннями та вміннями, необхідними для її майбутньої професійної діяльності. Саме усвідомлення важливості їх отримання забезпечує мотивацію, завдяки якій формується справжній фахівець. Результатом рефлексивної діяльності є розвиток майбутнього вихователя як особистості та професіонала.

Як зазначають науковці, розвиток професійної рефлексії здійснюється на основі особистісної рефлексії. Тому важливим завданням викладачів є створення

сприятливих умов для формування, з одного боку, *особистісної рефлексії* через занурення студента у себе (свої думки, переживання, наміри, ідеали, настрої), з іншого – професійної *педагогічної рефлексії* завдяки зануренню в неї (мету, мотиви, завдання, засоби, очікувані результати).

Рефлексивні здібності майбутнього вихователя викладач може розвивати під час лекції, яка супроводжується інтерактивними завданнями з використанням наочних засобів. Вона стимулює не лише пізнавальну активність студентської молоді, але й реалізує рефлексивний підхід. Ефективним методом розвитку особистісної та професійної рефлексії майбутніх педагогів є бесіда. Викладач звертається до аудиторії із запитаннями, які "запускають" рефлексію, піддає сумніву певну інформацію, не надаючи готових відповідей. Розвитку рефлексії сприяють групові дискусії, ділові ігри, творчі завдання.

Отже, формування педагогічної рефлексії має здійснюватися у процесі переходу від навчальної діяльності студентів до професійної через поступові зміни, трансформацію особистісної позиції у професійно-особистісну. Варто час від часу моделювати, тобто відтворювати в умовах навчання процеси і явища, властиві реальній професійній діяльності. В основі моделювання майбутньої професійної діяльності лежить ділова гра. В ході ділової гри кожний учасник засвоює нові знання, вправляється в уміннях приймати самостійні рішення, здійснювати власні вибори, регулювати свою поведінку, аналізувати ефективність педагогічних дій, узгоджувати свої інтереси з іншими учасниками. Педагогічна рефлексія – ключовий показник сформованості особистісної та професійної компетентності майбутнього вихователя.

Завдяки постійному самооцінюванню, самоорганізації, зіставленню власних досягнень різних часових періодів (минулого і теперішнього) можна поступово прищепити студентам звичку до самоаналізу, плануванню своєї діяльності, мотивованого професійного розвитку. Тому використання рефлексивних методів навчання майбутніх вихователів дошкільних закладів є необхідним. Рефлексивні методи навчання дають простір для творчості і самореалізації як студентам, так і викладачам. Адже тільки вдумливий, здатний аналізувати, піддавати сумнівам свої здобутки студент уникає шаблонів, стає справжнім майстром своєї професії.

Рефлексія – необхідна властивість практичного мислення майбутнього вихователя, яка проявляється в його умінні застосовувати набуті знання до конкретних педагогічних ситуацій. Рефлексивна інтеграція теоретичних знань студента та його практичного досвіду породжує якісно нове утворення – професіонала, який усвідомлює об'єктивне значення та особистісний смисл педагогічної діяльності як форми творчого самовираження.

Щоб *розуміти поведінку* дітей раннього віку, майбутньому вихователю потрібно усвідомлювати цілі і мотиви їхньої поведінки, орієнтуватися у дитячих потребах, інакше не буде чого рефлексувати. Це вимагає уміння студента спостерігати за діяльністю малюків, формулювати доступні віку запитання, робити висновки. Іншою важливою рефлексивною здібністю студента є *уміння слухати*. Слухання як активний пізнавальний та комунікативний процес визначає ефектив-

ність зворотного зв'язку, сприяє розумінню дітей та успішному досягненню мети спілкування. Найважливішою сферою рефлексивного аналізу майбутнього педагога є його професійна *самосвідомість*. Для майбутнього вихователя важливе не просто приблизне уявлення про себе, а глибоке рефлексивне дослідження своєї індивідуальності. Здатність студента аналізувати та оцінювати свої думки, почуття, ставлення, сильні і слабкі сторони особистості, ступінь їх відповідності професійним завданням засвідчують його психологічну зрілість.

Слід визнати: умови, за яких реалізується педагогічна діяльність майбутнього вихователя, надає йому мало можливостей для поглибленого самоаналізу. Відомо, що вона вимагає високого ступеня оперативності та динамізму. За даними вчених, в середньому кожні дві хвилини вихователів доводиться приймати необхідні рішення. Стрімкість змін ситуацій, повторюваність деяких з них та виникнення неординарних привчають педагога, з одного боку, вчиняти стереотипно, вдаватися до автоматизованих зразків поведінки; з іншого – приймати альтернативні рішення та розмірковувати над своїми виборами.

Рефлексія оформлює та консолідує "Я-концепцію" майбутнього вихователя, сприяє динамічності її змісту та підтримує її стабільність. Занижена самооцінка студента, негативна "Я-концепція" деструктивно впливають як на його самопочуття, так і на характер взаємодії з дітьми раннього віку. Рефлексивний самоаналіз, особливо у контексті групового психотерапевтичного тренінгу, стає дієвим корекційним інструментом.

У ході організації предметно-практичної, комунікативної, ігрової та пізнавальної діяльності дітей раннього віку майбутній вихователь виступає проектувальником своєї власної діяльності (експерт з інформації); організатором діяльності дітей двох-трьох років (експерт з комунікації) та творцем свого власного досвіду (дослідник-аналітик). У першому випадку він аналізує заплановані дії, тобто рефлексивні процеси його свідомості звернені на зміст діяльності та вирізняються конструктивним характером. У другому випадку майбутній вихователь занурюється у процес своєї взаємодії з дітьми раннього віку, аналізує їхні дії, емоційні реакції, характер. Це вимагає від нього гнучкості, критичності, швидкості й обачливості. У третьому випадку майбутній педагог аналізує, оцінює та узагальнює свій досвід та досвід колег.

Рефлексуючий вихователь уміє стати на місце дитини, імітувати її міркування, передбачати ймовірні труднощі. Він розуміє особливості сприйняття малюком певної ситуації, може пояснити, чому він вчиняє так, а не інакше. Компетентний вихователь рефлексивно відображає суб'єктивну картину світу, якою оволодіває малюк, може цілеспрямовано її перетворювати, поглиблювати, збагачувати, розвивати.

Основним методом розвитку педагогічної рефлексії є тренінгові заняття з майбутніми вихователями. У ході даного методичного заходу їх ознайомлюють із способами та прийомами розвитку рефлексії, вправляють в умінні застосувати їх на собі. Кожне тренінгове заняття має включати інформаційний блок та практичні вправи. Його тривалість від 1 до 1,5 годин. Мета тренінгових занять –

розвиток професійної рефлексії вихователів у педагогічній діяльності. Завдяки їм майбутні вихователі актуалізують та збагачують свої знання про педагогічну рефлексію, оволодівають різними методами аналізу своєї виховної діяльності, прогнозування результатів свого впливу на дитину раннього віку та використовують їх на практиці.

Упровадження у педагогічну практику рефлексивно-гуманістичної моделі організації освітнього процесу взагалі та підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів зокрема пов'язане з відкриттям студентській молоді проблемності та сенсів навколишньої реальності; створенням умов для вільного вибору ними сфер прилучення до соціально-культурних цінностей; сприянням розвитку майбутніх вихователів як активних суб'єктів освітнього процесу та власної життєдіяльності; культивуванням у студентів усіляких форм творчої активності, розвитком *креативності* як базової якості особистості.

Інноваційний педагогічний процес має відбуватися у формі *співтворчого* пошуку викладачамим та студентами ефективних рішень важливих навчальних, наукових та життєвих проблем. Йдеться про процес *смыслотворення*, який унікальний для кожного. Отже, прилучення студентської молоді до загальнолюдських та національних цінностей передбачає їх переосмислення, рефлексію і є механізмом творення досвіду власного життя (особистого та професійного), його культурного, духовного смислу. Слід виходити з того, що *смыслотворення* є формою накопичення та концентрації особистісного потенціалу учасників освітнього процесу.

З цієї точки зору зміст педагогічного процесу, розкладений на низку окремих дисциплін, виступає не метою, а лише *матеріалом* вияву студентами та викладачами власних творчих унікальностей як суб'єктами розвитку культури. Високий професійний рівень передбачає не лише глибокі знання предмета, але й здатність до творчої педагогічної діяльності. А це передбачає не лише уміння викладачів та студентів транслювати істини, а й визнавати наявність проблем, уникати безапеляційності, монологічності, консерватизму.

Важливо, щоб у процесі підготовки майбутні вихователі усвідомили, що основний парадокс педагогічного існування полягає у тому, що відбутися як вихователь, як творець власної особистості, можна лише за умови, коли у кожний момент свого професійного буття студент навчається долати власну педагогічність, уникати репродуктивно-авторитарних стереотипів. Педагогічна творчість передбачає активізацію процесів *мислення* (створення проблемних ситуацій), *спілкування* (доступність власного досвіду для інших, відкритість досвіду інших для себе), *діяльності* (вироблення установки на кооперацію, а не на конкуренцію).

Вузловий момент у практиці розвитку педагогічної творчості, побудованої на рефлексивно-гуманістичній, проблемній моделі освіти, – викладач у ході співтворчості зі студентами прилучається до процесу *самовдосконалення* шляхом переосмислення та переоцінки свого професійного досвіду, досягнень та недоліків. Існування рефлексії як необхідної компоненти творчої педагогічної

діяльності неможливе без перетворення свідомості майбутніх вихователів, без плекання механізмів саморозвитку, без відкритості новому досвіду.

Ознаками реалізації рефлексивно-творчої моделі педагогічної діяльності виступають:

- *співтворча позиція суб'єктів освітнього процесу;*
- визнання ними пріоритету не лише спільного результату, а й процесу *спільного пошуку;*
- не лише взаємообмін досвідом, але й *взаємне перетворення*: кожний суб'єкт є каталізатором розвитку іншого;
- ставлення суб'єктів, що взаємодіють, до кожної своєї знахідки лише як до приводу, *виходу у нове знання*, а не як до кінцевої істини;
- визнання пріоритету *розвитку творчості* (замість центрування на системі знань).

Модель рефлексивної педагогічної діяльності реалізуватиметься за умови створення у процесі підготовки майбутніх вихователів рефлексивно-інноваційного середовища; забезпечення процесу переосмислення набутої інформації; створення умов для вироблення кожним суб'єктом індивідуальних способів реалізації інновацій; виявлення конструктивного потенціалу отриманого досвіду в інші сфери професійної діяльності та особисте життя. У сумісному процесі діяльності викладачі та майбутні вихователі знаходяться у постійному пошуку. Рефлексивна ситуація усіх ставить у рівні умови незалежно від посади, статусу, лідерства.

Організація рефлексивно-гуманістичної моделі педагогічної діяльності передбачає, що майбутній педагог дошкільної ланки освіти, який працює з дітьми раннього вку:

- *знає і може схарактеризувати* особливості розвитку особистості у ранньому дитинстві, їхньої самосвідомості, емоційної, вольової та мотиваційно-потребової сфер, морального розвитку;
- *вміє* виявити труднощі в особистісному розвитку малюків; конструювати оптимальні умови для гармонійного та різнобічного розвитку їх особистості;
- *володіти* способами використання отриманих знань у практичній діяльності; навичками використання методів психодіагностики особистісного розвитку дітей від року до трьох; психокорекційної та просвітницької роботи.

Вказана модель організації педагогічної діяльності активізує усі сторони розвитку учасників освітнього процесу. Рефлексивне мислення спонукає суб'єктів не лише до аналізу і переосмислення минулого досвіду, оцінки ситуації у теперішньому часі, але й активізує ще не затребувані інтелектуальні, емоційні та вольові потенції. Рефлексивно-гуманістична модель організації педагогічної діяльності сприяє мобільності учасників освітнього процесу, урізноманітненню форм і способів активізації інноваційного процесу, оволодінню ними умінням швидко реагувати на різні проблемно-конфліктні ситуації, виробляти оригінальні підходи до навчання та виховання особистості.

## *Контрольні запитання та завдання*

1. Що має знати і вміти випускник вищого навчального закладу, який працюватиме з дітьми раннього віку?
2. За яких педагогічних умов забезпечується ефективна взаємодія вихователя з дітьми другого-третього років життя?
3. Схарактеризуйте методи і форми вдосконалення професійних знань та умінь майбутнього вихователя дошкільного закладу.
4. Оцініть роль практики у професійній підготовці майбутнього вихователя.
5. Дайте визначення поняття "культура здоров'я педагога" та схарактеризуйте її значення для професійної діяльності.
6. Перерахуйте показники, які засвідчують сформованість у майбутнього вихователя культури здоров'я.
7. У чому полягає специфіка професійної діяльності вихователя дошкільного закладу?
8. Дайте визначення "синдрому вигорання педагога" та схарактеризуйте його причини.
9. Визначте умови попередження вигорання педагога.
10. У чому полягають суть та особливості організації занять з психогігієни?
11. Назвіть доцільні правила поведінки вихователя дошкільного закладу у конфліктних ситуаціях.
12. Дайте визначення самостійності як інтегративної характеристики педагога та схарактеризуйте її структуру.
13. Схарактеризуйте типи самостійності майбутніх вихователів, віднесіть себе до одного з них, обґрунтуйте стан речей.
14. За яких умов педагогічна діяльність перетворюється на інноваційну?
15. Яким умовам має відповідати самостійна робота студента?
16. Що таке "педагогічна рефлексія" і як вона впливає на ефективність педагогічної діяльності?
17. Які функції виконує педагогічна рефлексія?
18. Які завдання слід розв'язати у процесі навчання, щоб розвинути педагогічну рефлексію?
19. Проаналізуйте етапи формування педагогічної рефлексії.
20. Схарактеризуйте методи розвитку особистісної та професійної рефлексії.
21. Які показники засвідчують реалізацію у педагогічній діяльності рефлексивно-творчої моделі її організації?
22. Що повинен знати, вміти та чим володіти майбутній вихователь дошкільної ланки освіти, щоб реалізувати рефлексивно-творчу модель організації педагогічної діяльності у роботі з дітьми раннього віку?

## **ТЕМА 7. КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ: ХАРАКТЕРИСТИКА ТА ОЦІНКА**

### **7.1. Реалізація компетентнісного підходу у процесі підготовки фахівців дошкільної освіти**

Відповідно до програми модернізації вищої школи України основними цілями професійної освіти взагалі та педагогічної зокрема є підготовка кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє своєю професією, орієнтується у суміжних сферах діяльності, здатний ефективно працювати на рівні світових стандартів, соціально мобільного, готового до постійного професійного та особистісного зростання.

В Україні процес модернізації змісту вищої освіти, гуманізації принципів та оновлення технологій підготовки фахівців педагогічного профілю пов'язаний з реалізацією компетентнісного підходу, з формуванням у студентської молоді готовності до майбутньої професійної діяльності, з розвитком базових особистісних і професійних якостей, з необхідністю приведення вітчизняних критеріїв оцінки показників результативності роботи закладів вищої педагогічної освіти до відповідності європейським вимогам.

Аналізуючи основні тенденції розвитку освіти в зарубіжних країнах, фахівці зазначають, що сьогодні на часі розвиток у сучасної молоді людини знань та вмінь, необхідних для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається. Динамічні зміни життя, оновлення інформації та колосальні темпи її нагромадження, розвиток технологій та організаційні зміни зумовлюють потребу в особистості, здатній гнучко й оперативно адаптуватися до нових вимог, адекватно реагувати на нові виклики, навчатися впродовж усього життя, розвиватися та творити.

Проблему компетентнісного підходу в освіті розробляє чимало вітчизняних та зарубіжних науковців. Увага більшості дослідників зосереджується в основному на обґрунтуванні його теоретико-методологічних засад. У працях Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Глузмана, Дж. Равена, О. Жука, І. Лернера, О. Локшиної, В. Лугового, М. Саткіна, О. Савченко, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Хоружої, розкрито особливості впровадження компетентнісного підходу у педагогічну практику. Вказані автори зазначають, що саме в компетентнісному підході відображено зміст освіти, який не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає набуття майбутнім фахівцем цілісного досвіду вирішення життєвих проблем.

Використання поняття "компетентнісний підхід" у нормативно-правових документах, наукових розробках вітчизняних і зарубіжних педагогів свідчить, що він стає реалією сучасної практики та активно реалізується у навчально-виховному процесі вищих закладів освіти педагогічного профілю. Розв'язання завдань сучасної вищої школи потребує істотного посилення уваги до розвитку

самостійної й продуктивної діяльності студентів, їхніх особистісних якостей і творчих здібностей.

Компетентнісний підхід не є принципово новим для вищої освіти, оскільки остання завжди орієнтувалася на оволодіння студентами узагальненими способами діяльності. Компетентність не протиставляється знанням, умінням, навичкам, вона їх вміщує, хоча не є їхньою простою сумою. Даний особистісний інтеграл охоплює не лише когнітивну та операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову, вміщує освітні результати, систему ціннісних орієнтацій студентської молоді. Саме тому компетентності формуються не тільки під час навчання, а й під впливом родини, друзів, колег, ЗМІ, релігії тощо.

Компетентнісний підхід уособлює інноваційні процеси в освітньому просторі України, відповідає прийнятому більшістю розвинених країн світу підходу до оцінки життєвих досягнень особистості та розробки освітнього стандарту. Він передбачає внесення змін у звичну для більшості освітян стратегію і тактику організації життя та діяльності студентської молоді, перегляд підходу до оцінки *продуктивності* та *якості* життя і діяльності майбутніх фахівців.

Компетентна парадигма є сучасною освітньою стратегією, що змінює мету, ставлення до результатів, технологію організації та оцінки ефективності освітнього процесу вищого навчального закладу. Компетентнісний підхід у вищій освіті активно упроваджується у педагогічну практику, реалізується викладацьким складом вишів, які усвідомлюють: розвиток особистості потребує істотного посилення уваги до їхньої самостійної й продуктивної діяльності, надання права вибору, виховання базових якостей і творчих здібностей.

Найпоширенішим є розуміння компетентності як інтегральної характеристики особистості, яка визначає здатність останньої вирішувати проблеми, що виникають у реальному житті у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального і життєвого досвіду відповідно до засвоєної системи цінностей. Компетентнісний підхід переміщує акценти із процесу накопичення студентами нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину розвитку у майбутніх фахівців здатності практично діяти і творчо застосовувати здобуті знання й набутий досвід у різних життєвих ситуаціях.

Компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію освітньої парадигми з трансляції знань і формування навичок на створення умов для оволодіння майбутніми вихователями дошкільних закладів комплексом компетентностей, які актуалізують потенціал особистості, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатовекторного, плинного, суперечливого, зорієнтованого на ринок, інформаційно насиченого простору.

Реалізації компетентнісного підходу у процесі підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів уможлиблює керівництво викладачами індивідуалізованими навчальними програмами, орієнтованими на розвиток основних компетентностей студентів. Він сприяє вияву ними своїх здібностей, можливості спостерігати за їх розвитком, спроможності адекватно оцінювати, заохоченню



бажання здобувати визнання власних досягнень значущими людьми. У ході реалізації компетентнісного підходу вдосконалюються навчальні програми, стає ефективнішою процедура професійного навчання та організації педагогічної практики, змінюється на краще політика добору кадрів та працевлаштування талановитої студентської молоді.

Практична реалізація компетентнісного підходу передбачає охоплення увагою викладацьким складом вищу всього педагогічного процесу. Лише за цих умов можна сформувати компетентність майбутніх вихователів як інтегрований результат їхньої освіти. Акцент в організації освітнього процесу має зміщуватися з того, що знає, хоче і може викладач, на те, **що потрібно тому, хто навчається**, – майбутньому вихователю.

У процесі підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів доцільно орієнтуватися на визначені О. Жуком функції компетентнісного підходу в освіті:

- *операціональну* (передбачає виявлення системи знань, умінь і навичок, видів готовності студента, які визначають його компетентність і гарантують результативність виконання професійних, соціальних та особистісних завдань);
- *діяльнісно-технологічну* (забезпечує конструювання змісту навчання діяльнісного типу, максимальне наближення до майбутньої сфери діяльності студента, розроблення й упровадження в навчальний процес завдань, способи виконання яких відповідають технологіям професійної діяльності);
- *виховну* (означає посилення виховної складової освітнього процесу, формування у студентів організаторського та управлінського досвіду, культури особистісного та професійного спілкування);
- *діагностичну* (передбачає розроблення ефективної системи моніторингу якості освітньо-професійного процесу, зокрема діагностики досягнутих рівнів сформованості компетентностей).

Необхідність модернізації сучасної вищої освіти спонукає до пошуку ефективних способів реалізації компетентнісного підходу. Його змістова і процесуальна складові мають спрямовуватися на досягнення цілісного освітнього результату, який одночасно підсумовує ступінь засвоєння студентом змісту освіти й розвитку його особистості – світоглядної позиції, Я-концепції, ціннісного ставлення до себе та інших людей, здатності самовизначатися та реалізувати себе, емоційного досвіду, системи ціннісних орієнтацій, довільної поведінки. Результатом вищої педагогічної освіти виступає не сума засвоєної студентами інформації, а їхня здатність доцільно й адекватно діяти в різних проблемних ситуаціях, застосовувати досвід успішної діяльності у нових умовах, ситуаціях, сферах життя.

Відповідно до сучасних тенденцій у вищій освіті до педагогічних компетентностей відносяться: уміння навчатися самостійно, підвищувати свою кваліфікацію або повністю перевчатися, швидко оцінювати ситуацію та свої можливості, приймати власні рішення та відповідати за них, гармонійно адаптуватися до змінених умов життя і праці, оптимізувати звичні способи діяльності та оволо-

дівати новими, справлятися зі своїми проблемами та стресами, доцільно організувати свій час, дотримуватися необхідних правил, брати до уваги інших людей, обробляти інформацію, писати тексти, виступати з доповідями та повідомленнями, виявляти творчу ініціативу, аргументовано відстоювати свою точку зору.

Упровадження у процес підготовки майбутніх педагогів дошкільної сфери компетентного підходу передбачає необхідність формування у суб'єктів освітнього процесу критичного мислення, тобто здатності серед декількох рішень обрати оптимальне, уміння працювати з інформацією, аналізувати явища, події, вчинки та прогнозувати ймовірні наслідки.

Компетентність майбутнього вихователя засвідчується: знаннями (загальними та спеціальними), уміннями, навичками, а також способами і прийомами їх реалізації в діяльності та спілкуванні; високими досягненнями у професійній сфері; базовими якостями особистості – самостійністю, працелюбністю, сприйнятливостю, високою пізнавальною активністю, людяністю, справедливістю, відповідальністю, почуттям власної гідності, креативністю; здатністю якісно виконувати свої основні функції як у звичних, так і в екстремальних умовах; умінні освоювати нове; варіативно, оптимально, ефективно будувати навчально-виховний процес у дошкільному закладі.

Якщо майбутній педагог дошкільної ланки освіти прагне до пізнання, реалізації та примноження свого професійного потенціалу, він не зможе "відбувати", просто функціонувати у процесі організації життєдіяльності дитини раннього віку. Він "проживатиме" кожен ситуацію, пов'язану зі спілкуванням або практичною діяльністю з дітьми другого-третього років життя, стимулюватиме пізнавальну, предметну та комунікативну діяльність малюків.

Праця майбутнього педагога дошкільної сфери відбувається у багатовимірному просторі, основними компонентами якого є *його особистість, педагогічна діяльність та педагогічне спілкування*. Вони поєднані між собою, спрямовані на розвиток особистості дітей раннього віку, не дублюють один одного, виступають то передумовою, то засобом, то результатом розвитку. Отже, у процесі підготовки майбутніх фахівців важливо забезпечувати гармонійний розвиток у студента вказаних складових професійної компетентності.

Формування професійної компетентності залежить як від особистості майбутнього вихователя – його індивідуальної історії розвитку, системи цінностей, світоглядної позиції, так і від соціальних умов, зокрема від особливостей організації освітнього процесу у вищому педагогічному закладі. Демократична система управління, різні форми моніторингу, використання анкетування, тестування, співбесід, обміну досвідом, конкурсів та презентації власних науководослідних і навчальних розробок створюють сприятливу атмосферу, знижують рівень тривожності студентів.

В умовах переходу до інформаційного суспільства підвищуються вимоги до такої складової професійної компетентності, як інформаційна компетентність. Важливо, щоб майбутній педагог дошкільної сфери володів навичками роботи з інформацією, поданою в електронному вигляді; знав та умів використовувати

вати раціональні методи пошуку та збереження інформації у сучасних інформаційних масивах; умів представляти інформацію в Інтернеті; міг використати різноманітні телекомунікаційні технології.

Неабияке значення для формування професійної компетентності майбутнього вихователя має уміння оцінити свої результати – позитивні та негативні. Показниками динаміки змін у навчальних, наукових та соціально-культурних досягнень виступають, з одного боку, їхні якісно-кількісні характеристики, з іншого – особливості розвитку дітей раннього віку упродовж певного відрізка часу. Ефективність діяльності майбутнього педагога дошкільної сфери оцінюється відповідністю отриманих результатів поставленим педагогічним завданням. Тобто ефективність засвідчується досягненням позитивних результатів.

Педагогічна компетентність як інтегративна характеристика студента засвідчується сформованістю часткових *теоретичної* (аналітичними, прогностичними, проєктивними, рефлексивними уміннями) та *практичної готовності* (організаторськими, конструктивними, мобілізаційними, інформаційними, комунікативними, діагностичними, перцептивними, прогностичними, оцінно-контрольними уміннями).

У процесі підготовки майбутніх кадрів для дошкільних закладів слід брати до уваги, що до переліку *ключових компетентностей* українські вчені віднесли: *навчальну* (уміння вчитися), *громадянську* (цілісна картина світу, активна за формою та моральна за змістом життєва позиція), *загальнокультурну* (культура поведінки, діяльності, самовираження), *інформаційну* (технологічні уміння, здатність до сприйняття, аналізу, інтерпретації, узагальнення та систематизації інформації), *соціальну* (комунікативні навички, уміння налагоджувати ділові та особистісні стосунки, працювати у команді) та *здоров'язберігаючу* (здоровий спосіб життя). Кожна з них засвідчується комплексом відповідних знань, умінь, навичок.

Ключовими називають важливі для багатьох сфер життя компетентності, які забезпечують успішне життя особистості й ефективне функціонування суспільства. Ключові компетентності мають рухливу структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі. Сутність поняття "ключові компетентності" стосується не тільки змісту освіти, а й передбачає формування у студентської молоді навичок практичного життя, цінностей (ставлень, базових якостей).

Завдяки упровадженню у процес підготовки педагогічних кадрів компетентнісного підходу акценти зміщуються з процесу накопичення студентами нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину розвитку в них здатності практично діяти і творчо застосовувати здобуті знання й набутий досвід у різних життєвих ситуаціях. Компетентність охоплює не тільки когнітивну та операційно-технологічну компоненти, а й мотиваційний, етичний, соціальний та систему ціннісних орієнтацій. Отже, компетентність особистості майбутнього вихователя формується не лише в освітньому процесі, а й у широкому життєвому контексті.

Згідно з Болонським процесом, результатом освіти повинно бути становлення особистості, готової до вільного гуманістично-орієнтованого вибору, індивідуального інтелектуального зусилля, самостійної, компетентної і відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному житті. Компетентна особистість поважає себе та інших людей.

Готуючи студентів до майбутньої діяльності вихователя дошкільного закладу, доцільно виходити з розуміння, що компетентність виражає інтелектуальну відповідність молодій людині тим завданням, виконання яких обов'язкове для її роботи на означеній посаді. Компетентність виражається у кількості і якості завдань, сформульованих і розв'язаних майбутнім педагогом у сфері його основних функцій.

Компетентність виступає одним з основних показників особистісного зростання студента, сукупністю базових властивостей його особистості і виражається в результативності вирішених проблемних завдань. Компетентність майбутнього вихователя дошкільного закладу визначається успішним результатом виконання поставлених перед ним завдань і тісно пов'язана з його ціннісними орієнтаціями.

Проблема формування компетентності майбутніх педагогів у системі сучасної вищої освіти обумовлена низкою особливостей вітчизняного культурно-освітнього середовища, яке сформовано під впливом класичної університетської традиції, в якій головними елементами змісту більшості використовуваних освітніх теорій виступають об'єкти і знання про них. Відповідно і компетентність у вітчизняній вищій освіті розглядається як спосіб діяльності по відношенню до певних об'єктів.

Компетентність майбутнього вихователя дошкільного закладу ґрунтується на знаннях і вміннях, але ними не вичерпується, обов'язково охоплюючи особистісне ставлення до них, життєвий та професійний досвід. Це уможливорює "вплетення" того, що студент вже знає, у нову інформацію, нові умови організації навчальної ситуації та у широкий життєвий контекст. Кожна компетентність побудована на поєднанні пізнавальних ставлень і практичних навичок, знань, умінь, цінностей, мотивів, стилю поведінки – усього того, що сприяє мобілізації для активної дії.

Компетентнісний підхід у вищій дошкільній освіті уможливорює відхід освітян від знаннєвої парадигми, від книжково-абстрактного знання як мети освітнього процесу. Компетентність майбутнього вихователя формується завдяки досвіду власної діяльності, відкритістю новій інформації, звички без потреби не звертатися до інших по допомогу, умінню не боятися помилитися, виявляти творчість. Компетентність, з одного боку, засвідчує активний характер життєдіяльності студента, з іншого – ефективність роботи викладачів вищого навчального закладу.

Процес підготовки майбутніх педагогів для дошкільних закладів України орієнтовано на розв'язання завдань, визначених *Національною рамкою кваліфікацій* – системним і структурованим за компетентностями опис кваліфіка-

ційних рівнів. Національну рамку кваліфікацій упроваджено з метою: введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців; сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці.

*Кваліфікаційний рівень* як структурна одиниця Національної рамки кваліфікацій визначається певною сукупністю **компетентностей**, які є типовими для кваліфікацій певного рівня. Кваліфікація є офіційним результатом оцінювання і визнання уповноваженими експертами досягнення випускниками належних рівнів сформованості компетентностей. Інтегральна компетентність є узагальненим описом кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та професійної діяльності.

Оцінюючи готовність студента до майбутньої професійної діяльності, слід характеризувати не сам результат, а брати його у співвідношенні з освітніми цілями і завданнями, уникати суб'єктивних суджень, спиратися на об'єктивну експертизу результатів навчальної діяльності студента, його педагогічної практики, соціально-культурної активності, особистісного зростання. Варто звертати увагу на мотивацію майбутнього педагога, здатність до самоорганізації та самореалізації своїх можливостей, професійну культуру та мобільність, володіння сучасними виховними технологіями.

Формуванню компетентності майбутнього вихователя сприяє реалізація цілісного, комплексного підходу. Комплексний підхід до формування професійної та особистісної компетентності майбутнього вихователя дошкільного закладу передбачає інтеграцію змісту освіти, забезпечення міжпредметних зв'язків, застосування сучасних освітніх технологій. Усе це позитивно позначається на якості підготовки майбутніх педагогів сфери дошкільної освіти.

Отже, професійна компетентність сучасного вихователя дошкільного закладу визначається як сукупністю загальних та специфічних для педагогічної діяльності знань, умінь, навичок і цінностей, які дозволяють йому справлятися з навчальною програмою, ефективно вирішувати проблемні ситуації, що виникають під час спілкування з дітьми раннього віку, самовдосконалюватися, розвивати свої загальні та спеціальні здібності.

## **7.2. Гуманітарна експертиза процесу керівництва педагогом освітнього процесу у ЗДО**

Наша система освіти зазвичай сама визначає цілі і завдання, які слід досягти і розв'язати, сама їх контролює, коректує та інформує про них суспільство. Оцінюються здебільшого показники успішності (навченості) і дисциплінованості (вихованості) дітей. Проте більшість освітян цікавлять приховані глибинні процеси, протиріччя й проблеми, які ускладнюють процес гармонійного розвитку особистості дітей раннього віку, викривлюють показники їхньої елементарної компетентності, утруднюють процес усвідомлення причинно-наслідкових

зв'язків. Процеси гуманізації та гуманітаризації сучасної дошкільної освіти актуалізують проблему дотримання прав дітей, плекання в них елементарних форм почуття гідності й совісті, створення умов для їхнього повноцінного й прогресивного розвитку.

Дошкільний заклад має стати відкритим, прозорим для демократичного українського суспільства, активно розв'язувати проблеми, що виникають, сприяти спокійному входженню маленьких дітей у широкий світ. Існує протиріччя між суспільною потребою у більш повному й глибокому розумінні того, як почувається дитина та інші учасники освітнього процесу у нашій системі дошкільної освіти, та чому ця потреба залишається досі практично нереалізованою.

Проблема дитячих прав, поваги до гідності й совісної поведінки малюків актуалізується з декількох причин:

- процес *демократизації* нашого суспільства сприяє потребі жити свідомим, активним, відповідальним життям; розробити нові, гуманні критерії оцінки ефективності освітнього процесу; пред'являє високі вимоги до якості освіти; домагається можливості її контролювати;
- в українському суспільстві посилюється *інноваційний рух*, розробляються та подаються на конкурс альтернативні проекти і програми, пропонується упровадження в педагогічну практику ефективних стратегій гуманістичної спрямованості;
- орієнтація української освітньої системи на *зарубіжний досвід* за збереження національної основи може оздоровити та оживити педагогічну теорію і практику

Не секрет, що інноваційні тенденції в освіті зустрічаються не лише з позитивним ставленням, але й певним супротивом. Більшість освітян відчують негативні почуття по відношенню до перевірок, контролю, різного роду оцінок-вердиктів. Дії перевірки породжують стрес, сприймаються як додаткова напруга, вважаються прикрою перешкодою нормальній роботі. Слід зауважити: щоб педагогічна робота була нормальною не лише у сенсі спокою, а й у смислі її якості, для цього необхідний всебічний аналіз й постійний контроль за її процесом і результатами. Цінність такого зворотного зв'язку очевидна, що визначається комплексним характером оцінки діяльності закладу дошкільної освіти.

Якщо розглядати заклад дошкільної освіти як певний *освітній проект*, а оцінку його діяльності не як спрощену, формалізовану перевірку, а глибоке вивчення складного педагогічного явища, то актуалізуватимуться такі аспекти проблеми:

- вивчення освітнього проекту не може зводитися лише до *оцінки*; оцінювання - не лише не єдина, але й не головна функція; йдеться не про просту перевірку, а *різностронню експертизу*;
- повноцінна експертиза не обмежується аналізом кінцевих результатів, вона вимагає врахування вимог *гуманітарної експертизи*.

Сказане означає: якщо головним напрямом державної політики у сфері освіти проголошується особистісно орієнтований підхід до дитини, а освіта розуміється як процес, спрямований на розширення можливостей компетентного вибору особистістю свого життєвого шляху та на її саморозвиток, то ми визнаємо право дитини на вільний розвиток. Отже, гуманні цінності стають пріоритетними, універсальними, привертають увагу педагогів до *благополуччя, емоційного комфорту* зростаючої особистості. Саме критерії *благополуччя*, розвитку дитини як особистості мають виступати початковою точкою в аналізі будь-якої педагогічної системи.

Смисл такої експертизи полягає в аналізі конкретного впливу даної педагогічної практики на дитину раннього віку як на особистість, на її особистісне зростання. Гуманітарна експертиза повинна визначати, якою *особистісною цінною* досягаються ті чи інші результати, чи не шкодять вони психічному та особистісному розвитку малюка. Таким чином, за вельми високих показників досягнення закладом успіху в дидактичному вимірі, показники *особистісного виміру* можуть залишатися низькими. Йдеться про *екологію особистості*, необхідність забезпечити захист дитини як особистості від дидактогеній – негативних наслідків педагогічних помилок і прорахунків, які виникають. Гуманітарна експертиза дошкільної освіти, а отже і керівництво педагогом освітнім процесом у ЗДО, лише зароджується. Започатковуючи її, слід чітко розуміти суть уявлень про експертизу та гуманітарність.

Експертиза є свого роду дослідженням освітніх проблем відповідними фахівцями (експертами). При цьому варто зауважити: вважати себе фахівцем в чомусь і дійсно бути компетентним саме в цьому – далеко не одне й те саме. До того ж компетентно діяти в певній сфері, грамотно її досліджувати, інтерпретувати – це різні здібності. Експертиза є особливим способом пізнання, який вимагає різних умінь та об'єктивності. Найважливіша відмінна риса експертизи полягає в тому, що до неї вдаються у випадках, коли не спрацьовують відомі алгоритми. Експертиза може допомогти побачити нові, більш глибокі аспекти у здавалось би зрозумілій ситуації. Експертиза – це завжди творчість, пошук нового шляху, тому провідна роль в ній відводиться не готовим методам і процедурам, а творчому пошуку самого експерта.

Експерт – *спеціаліст*, компетентний в питаннях, що експертуються. До того ж він є *дослідником*, який володіє експертною методологією й відповідними здібностями. Він може не лише використати певні методики, а й переробити їх, створити нові; може спертися на свій досвід та інтуїцію. У будь-якому випадку вирішальну роль відіграє його особиста думка, суб'єктивне судження, за яке він несе відповідальність. Судження експерта у подальшому можуть аналізуватися, зазнавати певної обробки. Таким чином, експертиза, по суті, є використання самої людини як «вимірювального приладу». В основі експертизи – суб'єктивна думка експертів, їхнє живе, особистісне знання, багатий досвід, який цінується не менше об'єктивних даних.

Слід визнати: суб'єктивно-особистісні основи експертизи виступають як їх сильною, так і слабкою стороною. Їх сила полягає у тому, що досвід, інтуїція, творчий пошук експерта дозволяють «вловити невловиме», розкрити суть явища. При цьому особистісний характер знань експерта надає особливу відповідальність за прийняті рішення та висловлені судження. Слабкість полягає у тому, що кожна суб'єктивна думка несе відбиток її автора, специфічна, відповідає одній точці зору. Ця особливість компенсується шляхом залучення декількох експертів, використання відповідних способів обробки суб'єктивного матеріалу.

Повністю об'єктивувати суб'єктивне неможливо і в цьому немає потреби. Певний ступінь ймовірності суб'єктивізму завжди властивий результатам експертизи. Одначе погодьтесь: краще отримати приблизні відповіді на найбільш важливі запитання, пов'язані з проблемами особистісного розвитку дитини, ніж намагатися дати точні відповіді на нез'ясовані й неусвідомлені моменти.

Особливість експертизи полягає у тому, що вона проводиться з обов'язковим залученням людей з боку, незалежних від замовників і не включених безпосередньо в ситуацію, що зазнає експертизи. І справа не у тому, що залежний дослідник може мати додаткову мотивацію, а у тому, що розуміння ситуації виявиться більш глибоким і адекватним, якщо погляд зсередини доповнюється поглядом ззовні – свіжим і безстороннім. Саме тому незалежність експертів є однією з умов повноцінної експертизи.

Експертиза – особливий спосіб вивчення дійсності, який дозволяє побачити і зрозуміти те, що не можна просто виміряти або прорахувати. Вона здійснюється компетентними і незалежними спеціалістами, в ній саме суб'єктивній думці й відповідальному рішення експертів надається вирішальне значення.

Експертиза часто використовується у поєднанні з іншими способами пізнання, проте має ряд відмінностей від них. Від власне наукових досліджень експертиза відрізняється ще й своїми завданнями. Якщо наукові дослідження орієнтовані перш за усе на отримання нового, то основний смисл експертизи полягає у проясненні конкретної реальності. У порівнянні з моніторингом експертиза менш технологічна, менш орієнтована на норми і стандарти. Її пріоритет – *цінності й смисли*. Хоча оціночна і функція перевірки в експертизі важливі, вона не зводиться до них.

Суттєво відрізняється експертиза і від класичного експерименту. Останній передбачає вплив на природний хід подій та контроль над основними характеристиками. Експертні ж процедури, навпаки, спрямовані на мінімізацію втручання. Однією з найважливіших різновидів експертизи виступає гуманітарна експертиза, яка спирається на методологію гуманітарного підходу до освіти.

Гуманітарний підхід, об'єктивований Т.Поніманською та І.Дичківською, – це підхід до дійсності з точки зору людини та в ім'я людини, це спроба побачити світ в його людському вимірі. Визначальними координатами гуманітарного погляду ви ступають не будь-які характеристики людини, а найбюільш суттєві, власне людські, які визначають людське в людині. Йдеться у першу чкергу про *цінності, смисли, гідність, свободу, відповідальність, творчість, любов...*



Гуманітарний погляд концентрується на найбільш сутнісних проявах людської природи, а усі інші аспекти він розглядає з точки зору того, вони сприяють чи перешкоджають розкриттю людського в маленькій людині. Така антропометрична орієнтація гуманітарного підходу до певної міри співпадає з гуманістичним підходом.

Відповідно з гуманістичним підходом змінюються акценти і логіка пізнання. Найбільш важливими стають не стільки факти і явища, їх вплив на дитину раннього віку, скільки її *ставлення* до них, *смысл*, який вони для неї набувають. У зв'язку з цим головне гуманітарне питання в освіті звучить не стільки, чому дитина навчається або поводить себе погано, скільки те, заради чого вона навчається, яким цінностям надає перевагу, що з нею відбувається у людському вимірі.

Важливою рисою гуманітарного пізнання є зміщення акценту з визначення загальних законів на *пошук індивідуального*, особливого. До прикладу, у фізичному світі законодоцільний результат зовнішнього впливу - норма і початковий пункт аналізу, а з точки зору гуманітарного підходу по відношенню до дитини як особистості автоматичні реакції засвідчують наявність проблем або навіть порушень розвитку.

Критерієм оцінки адекватності та ефективності гуманітарного підходу в освіті є не стільки оцінка відповідності поведінки дитини заданим еталонам, скільки глибина осягання ситуації. Ця проблема набуває особливої гостроти саме в ситуаціях експертизи, коли небезпека різних невпізнань та підмін вельми значна, породжує неправильне судження про явище. Відправною точкою проведення гуманітарного дослідження стає *діалог*, бесіда, опитування. Саме в процесі діалогу стає можливим справжнє глибинне розуміння педагогічного явища, яке не лише відображає факт та адекватну трактовку його об'єктивного значення, але вказує на ціннісно-смыслові основи.

Принциповою особливістю гуманітарного підходу в освіті є визнання складності, суперечливості, невичерпності й постійної мінливості людського в людині. Це не співпадає з сприйняттям того, що людина і світ раціональні, детерміновані, кінцеві й тому повністю можуть пізнаватися раціональним шляхом. Гуманітарне знання завжди незавершене, неостаточне, завжди відкрите, знаходиться у розвитку. Саме тому для гуманітарного підходу в освіті найбільш відповідним, по суті єдино правильним методом виступає *гуманітарна експертиза*.

Гуманітарна експертиза є особливим видом дослідження, здійснюваним на основі гуманітарної або гуманістичної методології, що проявляється в її цілях і засобах. Гуманітарність *цілей* полягає в орієнтації перш за все на виявлення та підтримку «людського в людині», а гуманітарність *засобів* - в оперті на гуманістичну методологію, критерії і методи дослідження. Зверхзавдання гуманітарної експертизи полягає в «олюдненості», гуманізації реальності, здійсненні оцінки мети і засобів освіти за *цінностями* та *життєживими смыслами*. Ця неутилітарність, надфункціональність та універсальність становлять принципову відмінність гуманітарної експертизи від будь-якої іншої.

Гуманітарна експертиза – експертиза *глибинна* та *особистісно орієнтована*. В центрі її уваги знаходиться дитина раннього віку як самоцінна особистість в усіх її сутнісних проявах. Вона ґрунтується на комплексі наукових знань про *мораль і виховання*, а її найвища мета полягає у ставленні до дитини як найвищої цінності, у виробленні узагальненої оцінки наслідків впливу на неї різних подій. Предметом гуманітарної експертизи слугують стійкі, глибинні утворення *мотиваційної сфери*, які зазнають найменших змін під дією оточуючого середовища.

Не дивлячись на актуальність гуманітарної експертизи, слід визнати, що повноцінно вона сьогодні майже не використовується, що пояснюється необхідністю здійснювати тривале спостереження, виявляти надзвичайну педагогічну сприйнятливність, здатність до копіткої й детальної фіксації даних. Ідейно найбільш близькі до концепції гуманітарної експертизи гуманістичний підхід К.Роджерса, упровадження в педагогічну практику особистісно орієнтованого підходу (І.Бех, Т.Піроженко), концепція психологічного здоров'я особистості (О.Кононко, С.Болтівець).

На жаль, саме під час аналізу педагогічної сфери гуманітарні аспекти або ігноруються, або виявляються на другому плані, в тіні, недооцінюються. А дошкільний заклад - є самою справжньою «гуманітарною системою». Якщо, здійснюючи експертизу діяльності ЗДО, ми не бачимо його у людському вимірі; якщо ми усе об'єктивно вивчаємо, ретельно обраховуємо, але при цьому не помічаємо головного – дитину як особистість, на яку впливають різні чинники, ми отримаємо далекі від реальності оцінки. Якщо експерт сприймає лише об'єктивні аспекти життя, ігноруючи суб'єктивні, він не використовує повний діапазон своїх почуттів.

На нашу думку, відкритий погляд на заклад дошкільної освіти крізь призму людяності, актуалізує необхідність запровадження гуманітарної експертизи. Повноцінне вивчення освітньої сфери має здійснюватися перш за усе за *базовими*, первинними - гуманітарними критеріями. Вони мають *доповнюватися* показниками знань та умінь дитини, сформованістю різних компетентностей. Саме доповнюватися, а не підмінятися. Адже чітка і зовершена теорія не тільки не відповідає складному, суперечливому, недосяжному у своїх глибинах плінному світу людської реальності, але й небезпечна для нього. Як відомо, особистість – категорія, яка постійно розвивається, змінюється, набуває нових якісно-кількісних характеристик. Вона перебуває у постійній динаміці.

### **7.3. Компетентність майбутнього педагога дошкільної сфери та шляхи її формування**

Говорячи про компетентність майбутнього педагога дошкільної ланки освіти, маємо на увазі не першокурсника, а *випускника* вищого навчального закладу педагогічного профілю. Тобто студента, який упродовж декількох років навчався у виші, оволодів загальними та спеціальними знаннями, професійно важливими уміннями та навичками, сучасними освітніми технологіями.

Відправним положенням у процесі оцінки готовності випускника до майбутньої діяльності як педагога дошкільної ланки освіти є розуміння того, що *результатом освітнього процесу є інтегральна компетентність – сукупність знань, умінь, цінностей, особистісних якостей, яких набуває та здатний реалізувати у власній життєдіяльності випускник.*

*Знання випускника* є осмисленою та засвоєною ним науковою інформацією загального характеру та стосовно особливостей розвитку дитини у ранньому та дошкільному віці. Знання виступають основою усвідомленої, цілеспрямованої діяльності та активної за формою і моральною за змістом життєвої позиції майбутнього вихователя дошкільного закладу.

*Уміння випускника* (інтелектуально-творчі та практичні) засновані на майстерності використання ним у своїй педагогічній діяльності методів, матеріалів, інструкцій та інструментів і кваліфікуються як здатність майбутнього вихователя застосовувати знання для виконання завдань та розв'язання задач і проблем у своїй професійній діяльності.

*Цінності* – це те, чому студент свідомо надає особливого значення, що є для нього безумовно важливим, чого він прагне досягти, чим керується у своїх виборах. Ціннісні орієнтації молоді визначають ідеї, прихильниками яких вони є, цілі їхньої поведінки, світоглядна позиція, система ставлень до природи, культури, людей, самих себе. На жаль, формуванню у майбутніх вихователів дошкільних закладів системи цінностей, окультуренню їхніх потреб сьогодні приділяється недостатньо уваги. У процесі професійної підготовки слід актуалізувати проблему розвитку у студентської молоді *теоретичних* (раціонального мислення, пошуку істини), *соціальних* (комунікабельності, гармонійних взаємин, гуманних ділових та особистісних стосунків), *моральних* (кодексу честі, почуття гідності, совісті, людяності, справедливості, відповідальності), *економічних, естетичних* та інших цінностей.

З розвитком цінностей безпосередньо пов'язаний процес розвитку у майбутніх педагогів дошкільної сфери *базових якостей особистості*. Особливу увагу у Національній рамці кваліфікацій акцентовано на важливості розвитку у майбутніх педагогів *автономності, відповідальності* (здатності студентів самостійно виконувати завдання, вирішувати проблеми, відповідати за результати своєї діяльності) та *креативності* (творчих здібностей, здатності продукувати нові ідеї, висувати цікаві гіпотези, знаходити нестандартні рішення проблем).

Неабияке значення для формування професійної компетентності майбутнього вихователя має уміння оцінити свої результати – позитивні та негативні. Показниками динаміки змін навчальних, наукових та соціально-культурних досягнень виступають, з одного боку, їхні якісно-кількісні характеристики, з іншого – особливості розвитку дітей дошкільного та раннього віку упродовж певного відрізка часу. Ефективність діяльності майбутнього педагога дошкільної сфери оцінюється відповідністю отриманих результатів поставленим педагогічним завданням. Тобто ефективність засвідчується досягненням позитивних результатів освітньої, наукової, соціально-культурної діяльності.

Педагогічна компетентність як інтегративна характеристика студента засвідчується сформованістю часткових – *теоретичною* (аналітичними, прогностичними, проєктивними, рефлексивними вміннями) та *практичною готовністю* (організаторськими, конструктивними, мобілізаційними, інформаційними, комунікативними, діагностичними, перцептивними, прогностичними, оцінно-контрольними вміннями).

Розвиток професійної компетентності – динамічний процес засвоєння, збагачення та модернізації професійного досвіду, набуття професійних якостей. Аналіз власного педагогічного досвіду активізує процес саморозвитку студентської молоді, розвиває навички дослідницької діяльності, які потім інтегруються у педагогічну діяльність. Можна виділити три основні етапи формування такої важливої складової професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної сфери, як педагогічна рефлексія. Основними з них є:

1. *Самоаналіз* на усвідомлення необхідності самовдосконалюватися.
2. *Планування* процесу саморозвитку, визначення цілей, завдань та шляхів вирішення.
3. *Самовираження* (у соціально прийнятний спосіб), самопрезентація, самоконтроль та саморегуляція, педагогічна рефлексія, адекватна самооцінка досягнень та прорахунків самореалізація можливостей.

Формування компетентності студентської молоді, її готовності до роботи з дітьми раннього віку вимагає від неї творчого підходу до організації освітнього процесу у дошкільному закладі. Творчий потенціал майбутнього вихователя засвідчується: здатністю помічати та формулювати альтернативи, піддавати сумніву на перший погляд очевидне; уникати поверхневих формулювань та однозначних оцінок; вмінням вникнути у проблему і побачити перспективу; здатністю подивитися на знайому ситуацію з нового боку, з нового ракурсу, в іншому контексті; спроможністю до асоціацій, швидкого переключення думок; готовністю оволодівати значним обсягом знань, упорядковувати, систематизувати, оновлювати та узагальнювати їх; креативністю – здатністю перетворювати педагогічну діяльність на творчий процес.

Компетентність майбутнього вихователя у взаємодії з дітьми раннього віку є однією з основних складових його професіоналізму. Компетентний у спілкуванні з малюками студент вміє встановити комфортну атмосферу, яка дозволяє почуватися вільно, розкуто, виявляти довіру, спілкуватися щиро, бути самими собою. Адже для розвитку особистості в ранньому дитинстві спілкування з дорослим відіграє визначальну роль. Майстерність майбутнього вихователя засвідчується умілою постановкою питань, впливом на уяву, емоції та пізнавальну активність малюків, заохоченням їхньої допитливості та елементарної форми експериментування.

Щоб сучасний випускник вважався компетентним, важливо, щоб він був спроможним реалізувати усі основні педагогічні функції, зокрема такі:

- *інформаційну* – умів використовувати мовленнєву виразність, точно, лаконічно, логічно пояснювати матеріал, сприяти його розумінню, активізувати дітей;

- *спонукальну* – був спроможний збуджувати інтерес, привертати увагу, спонукати до активності, переводити знання у практичні дії, оцінювати процес та результат дитячої діяльності, вчинків, закріплювати знання та уміння малюків;

- *конструктивно-організаторську*, яка включає у себе уміння планувати педагогічний процес, підбирати види діяльності, форми їх організації, матеріал, ефективні методи і прийоми, створювати розвивальне середовище;

- *діагностичну*, яка передбачає уміння визначати особливості розвитку кожної дитини раннього віку, враховувати їх у своїй діяльності, контролювати ефективність своїх виховних впливів;

- *координувальну*, яка виявляється в умінні встановлювати ділові контакти з батьками, колегами, психологом; здійснювати педагогічну просвіту сімей, розкривати їм зміст, методи та форми ефективного виховання малюків і спонукати до активної участі у роботі дошкільного закладу взагалі, своєї групи зокрема;

- *комунікативну*, яка вимагає від майбутнього вихователя моральних якостей, вольових рис особистості, які проявляються у спілкуванні з дітьми та організації спільної діяльності і засвідчуються щирістю, доброзичливістю, зацікавленням ставленням до малюків, привітністю, ввічливістю.

Діяльність вихователя дошкільного закладу висуває високі вимоги до компетентності студентів в *освітньому* (розвиток, виховання і навчання дітей другого-третього років життя), *методичному* (володіння відповідними освітніми завданнями методиками) та *соціально-педагогічному* (налагодженні продуктивної взаємодії з дітьми раннього віку, їхніми батьками, колегами, керівництвом) *напрямах*.

*Освітня діяльність* майбутнього вихователя передбачає уміння організувати та реалізовувати цілісний педагогічний процес, створювати для дітей раннього віку розвивальне середовище, забезпечення охорони їхнього життя та здоров'я. Майбутній педагог дошкільної ланки освіти має усвідомлювати цілі, завдання, зміст, принципи, форми, методи і засоби розвитку, виховання та навчання дітей раннього віку.

*Навчально-методична діяльність* майбутнього вихователя дошкільного закладу пов'язана з уміннями планувати виховну роботу, проектувати її, що вимагає від нього знання освітніх програм та методик розвитку різних видів діяльності дітей раннього та дошкільного віку, усвідомлення їх специфіки; уміння проектувати, планувати та здійснювати цілісний педагогічний процес; володіти технологіями дослідження, педагогічного моніторингу, коректної оцінки досягнень дітей перших років життя. Маючи право вибору освітньої програми, вихователь повинен добре орієнтуватися в їх відмінностях, приймати відповідальне рішення щодо надання пріоритету певній з них. Він має розширювати зміст різних напрямів освітньої роботи, оновлювати форми і методи виховання дітей перших років життя, уникати мозаїчності, реалізовувати цілісний підхід до розвитку особистості в ранньому онтогенезі.

*Соціально-педагогічна діяльність* передбачає здійснення консультативної допомоги батькам, сприяння гармонійній адаптації та соціалізації дітей, захист їхніх прав та інтересів. Це вимагає знання нормативних документів, уміння вести роз'яснювальну роботу, брати до уваги діяльність психолога, музичного керівника, вихователя фізичної культури. Взаємодія цих фахівців дозволяє переносити певні навички з одного виду діяльності на інший, збагачує життєдіяльність малюків, розвиває потребу ділитися з іншими накопиченим досвідом.

Особливу роль у процесі особистісного та професійного самовдосконалення майбутнього вихователя відіграє його *аутопсихологічна компетентність* – здатність самовизначатися, реалізовувати свій природний потенціал, зберігати внутрішню стабільність в екстремальних умовах, успішно адаптуватися до плінних умов сучасного життя, цілеспрямовано працювати над зміною своїх рис та поведінкових характеристик, розвивати та використовувати власні ресурси, створювати для цього сприятливе середовище.

Аутопсихологічна компетентність студента відіграє значну роль у розвитку його індивідуальності, актуалізує внутрішній психологічний потенціал, сприяє розвитку індивідуального стилю діяльності, креативності, уміння виходити з кризових ситуацій та підтримувати своє психологічне здоров'я, формувати ефективні стратегії організації свого життєвого шляху. Однією з найважливіших умов розвитку аутопсихологічної компетентності майбутнього вихователя є інтеграція ним усіх знань про себе, особистісна ідентичність.

Від ступеня сформованості у майбутнього педагога аутопсихологічної компетентності значною мірою залежить його здатність реалізувати свій особистісний та професійний потенціал. Самореалізація як цілісне явище, що проявляється в усіх основних сферах життєдіяльності взагалі та у професійній діяльності зокрема, є процесом здійснення можливостей розвитку "Я" завдяки власним зусиллям, співдіяльності та співтворчості з іншими людьми; розкриття свого особистісного потенціалу. Критеріями самореалізації особистості є *продуктивність* як об'єктивна і *задоволеність* як суб'єктивна характеристики вказаного процесу.

Майбутні вихователі – це студенти здебільшого юнацького віку, важливими особливостями якого є прагнення до саморозвитку, засноване на свідомому інтегративному ставленні до себе; здатності до самоаналізу, самоорганізації своєї життєдіяльності, критичності та самокритичності; потребі у високому соціальному статусі, особистісному та професійному самовизначенні. Паралельно з цим у сучасній молоді зафіксовано зростання прагматичних орієнтацій, переважання матеріальних цінностей над духовними, зниження активності в аналітичній роботі, бажання отримати готову інформацію, формалізація взаємин з оточенням, домінування ділових контактів над особистісними. Це актуалізує важливість формування аутопсихологічної компетентності сучасної молоді як особистісного феномену.

У процесі формування у студентів аутопсихологічної компетентності як важливої складової їхньої готовності до роботи як вихователів доцільно розуміти

її як єдність адекватного Я-образу, ціннісного самоствавлення, здатності до саморегуляції та повноцінної реалізації свого потенціалу. Аутопсихологічна компетентність майбутнього вихователя реалізується за двома векторами:

- *внутрішнім* (розширення та поглиблення самосвідомості);
- *зовнішнім* (самовизначення, самореалізація, саморозвиток, самозбереження, самовдосконалення).

Отже, у майбутніх вихователів дошкільних закладів слід розвивати: *Я-образ* (самопізнання), *ціннісне самоствавлення* (позитивно емоційно забарвленого), *здатність до самоконтролю та саморегуляції поведінки й реалізації свого потенціалу* (особистісного і професійного). Вони виступають критеріями оцінки характеру та міри розвитку у студентської молоді аутопсихологічної компетентності. У таблиці конкретизовано критерії та показники розвитку даного явища.

**Таблиця 10**

***Критерії та показники міри розвитку у майбутніх вихователів аутопсихологічної компетентності***

<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
<b>Я-концепція</b>	Інтерес до себе, уміння спостерігати за собою, аналізувати, порівнювати себе зі значущими іншими; здатність зосередитися на своєму внутрішньому житті (думках, переживаннях, намірах, ідеалах) та зовнішніх проявах (поведінці, вчинках, якостях, результатах діяльності); знання своїх чеснот і вад; реалістичність, адекватність, повнота знань про світ та себе; комплекс візуальних, аудіальних, тактильних, нюхових, смакових образів "Я"; вербалізація знань про себе.
<b>Ціннісне самоствавлення</b>	Сформованість адекватної позитивно забарвленої самооцінки; довіра своїм можливостям; життєдайний рівень домагань, адекватна самооцінка уміння співвіднести свої бажання з можливостями; мотивація досягнення; самоповага та повага до інших, почуття власної гідності.
<b>Саморегуляція</b>	Здатність за власною ініціативою вносити корективи у свою поведінку, вчинки, результати діяльності; уміння відмовитися від непродуктивних дій, визнати та виправити помилки; спроможність утриматися від негативних емоційних, вербальних та дієвих проявів.
<b>Самореалізація</b>	Відкритість світу; потреба та уміння поводитися самостійно, виявляти креативність, презентувати іншим свої можливості, самовиразитися у соціально прийнятний спосіб; здатність підтримати себе у складних ситуаціях, подолати труднощі на шляху до мети; вміння захиститися від негативного зовнішнього тиску.

Визначаючи типи аутопсихологічної компетентності майбутніх вихователів, слід брати до уваги *інтенсивність, модальність, стабільність* зазначених проявів та їх *збалансованість* між собою. Нами визначено чотири типи аутопсихологічної компетентності майбутніх вихователів.

До першого, *продуктивно-персоналізованого*, типу відносяться особисто компетентні студенти. Вони володіють системою реалістичних, адекватних та достатньо повних знань про себе, своє місце у світі, загальні та спеціальні здібності, риси характеру, особистісні якості, стиль поведінки та діяльності. Майбутні педагоги даної категорії довіряють своїм можливостям, характеризуються адекватною самооцінкою, ідентифікують себе, ставляться до себе з симпатією, цінують власні чесноти, переживають з приводу своїх вад, вирізняються самоповагою, проявляють почуття власної гідності. Ці студенти свідомо контролюють та регулюють свою поведінку; співвідносять думки, переживання, наміри з соціальними нормами та вимогами й умовами конкретної ситуації; утримуються від прояву негативних емоцій та агресивних дій. Вони самостійні, креативні, характеризуються мотивацією досягнення; посідають високий статус у групі однолітків, вміють презентувати свої можливості іншим; самовиражаються у соціально прийнятний спосіб; вирізняються лідерськими якостями; підтримують себе у складній ситуації; чинять опір негативним зовнішнім впливам; прагнуть самовдосконалення. Спілкуючись з такими самими партнерами, активно взаємодіють; слабшим за себе – допомагають. *Задоволені собою і життям.*

Другий, *фрагментарно-персоналізований*, тип складають студенти, для яких важливі процеси персоналізації та персоніфікації, проте їх характеризує нестійкість проявів свідомості та поведінки. Їхні знання про себе (зовнішність, здібності, якості, риси характеру, стиль поведінки) реалістичні, адекватні, але досить фрагментарні й недостатньо обґрунтовані. Ці студенти позитивно ставляться до себе, радіють своїм чеснотам, засмучуються з приводу недоліків; поважають себе; вирізняються адекватною, проте недостатньо впевненою самооцінкою; відчувають гордість за свої досягнення, але водночас потребують їх схвалення значущими іншими. Саморегуляція поведінки та діяльності розвинена, проте недосконала; утримання від негативних проявів дається їм нелегко; у складних ситуаціях час від часу доводиться їм нагадувати про необхідність контролювати дії та співвідносити їх з умовами та вимогами конкретної ситуації. Прояви самостійності ситуативні, залежать від змісту виконуваної роботи, інтересу, емоційного стану, авторитетності експерта. Схильні до творчості, проте уникають ризику, тому задовольняються частковим вдосконаленням зразка. Самовиражаються в улюблених видах діяльності, обережно поведуться у невизначених ситуаціях, потребують зовнішньої допомоги. Спілкуючись із сильнішими за себе, підкоряються; зі слабшими – активно взаємодіють. *Задоволені життям більше, ніж собою.*

До складу третього, *дисгармонійно-персоналізованого*, типу входять майбутні вихователі егоцентричної спрямованості, демонстративного типу особистості. Вони володіють в цілому реалістичними, проте недостатньо адекватними



й вельми поверховими знаннями про своє фізичне, психічне та соціальне "Я"; орієнтація у зовнішніх проявах переважає над аналізом та оцінкою свого внутрішнього життя. Переоцінюють свої можливості; вирізняються високим рівнем домагань та неадекватною самооцінкою, намагаються досягти успіху за будь-яку ціну, демонструють іншим щонайменші успіхи та вдалі результати діяльності; потребують визнання значущими іншими. Самоконтроль та саморегуляція розвинені недостатньо, внаслідок чого вони самовиражаються, як правило, у соціально неприйнятний спосіб – поводяться агресивно, нахабно, хитрують, можуть підставити одногрупників. На початку діяльності завжди активні, ініціативні, незалежні; під час зіткнення з труднощами нервують, звинувачують інших, шукають обхідних шляхів. Сильніших за себе сприймають як конкурентів, ставляться недобррозичливо; слабших за себе ігнорують. *Задоволені собою, незадоволені життям.*

Майбутні вихователі, віднесені до четвертого, *деперсоналізовано-репродуктивного*, типу, характеризуються закритістю світу, деформованою особистісною компетентністю, відсутністю прагнення реалізувати свій потенціал, невмінням бути самими собою. Їхні знання про себе недостатньо реалістичні й адекватні, несистематизовані, поверхові, надміру схематичні. Інформація про свій внутрішній світ збіднена, невизначена. Зовнішня активність спрямована не на досягнення успіху, а на уникнення неуспіху. Самооцінка неадекватна, занижена; рівень домагань низький; беруться за виконання лише легких і знайомих видів робіт, уникають ризику; надають перевагу відтворенню засвоєного матеріалу або зразка. Обізнані краще зі своїми недоліками і вадами, ніж із чеснотами. Саморегуляція розвинена недостатньо; поведінка та продуктивність діяльності значною мірою залежать від зовнішньої допомоги та керівництва. Зіткнення з труднощами гальмує активність, продукує бажання зайнятися чимось іншим, залишити роботу незавершеною. Реалізується у тих видах діяльності, які вдаються найкраще; самовиражається у спілкуванні з сильнішими за себе покірою, виконанням доступних доручень, слухняністю; зі слабшими – у соціально неприйнятний спосіб (ображають, насміхаються, відмовляють у прихильності й довірі). *Незадоволені собою і життям.*

Визначаючи стратегію розвитку у майбутніх вихователів дошкільного закладу аутопсихологічної компетентності, слід виходити з розуміння, що цей процес передбачає вдосконалення та закріплення знань, умінь та навичок самопізнання, ціннісного самоствавлення, самовизначення, саморегуляції, самовираження, самопідтримки, саморозвитку; перетворення останніх на пріоритетні цінності особистості.

Визначаючи міру ефективності діяльності майбутнього педагога дошкільної сфери, варто усвідомлювати, що головною метою процесу оцінювання є не стільки сама експертна оцінка, скільки *стимулювання самого студента до осмислення і вирішення своїх професійних проблем*. Не можна забувати: успішний вихователь завжди орієнтується на самоаналіз, самодіагностику, самореалізацію та самовдосконалення.

Доцільно пропонувати майбутнім педагогам дошкільної сфери створювати портфоліо. Воно відображає професійне "обличчя" майбутнього фахівця, стимулює самооцінювання, сприяє усвідомленню студентами необхідності саморозвитку. З допомогою портфоліо вирішується проблема атестації майбутнього вихователя, оскільки у ньому забрано та узагальнено результати його навчальної, науково-дослідної та соціально-культурної роботи. Створення портфоліо – хороша мотиваційна основа діяльності студента та розвитку його майбутньої професійної компетентності.

Формування професійної компетентності залежить як від особистості майбутнього вихователя – його індивідуальної історії розвитку, системи цінностей, світоглядної позиції, так і від соціальних умов, зокрема від особливостей організації освітнього процесу у вищому педагогічному закладі. Демократична система управління, різні форми моніторингу, використання анкетування, тестування, співбесід, обміну досвідом, конкурсів та презентації власних науково-дослідних і навчальних розробок створює сприятливу атмосферу, знижує рівень тривожності студентів. Ефективність процесу формування педагогічної компетентності майбутнього педагога дошкільної сфери в системі ступеневої підготовки залежить від повноти реалізації усіх його складових.

До ефективних шляхів формування педагогічної компетентності студентів віднесено:

- проведення науково-теоретичних конференцій та семінарів, практично-методичних нарад з проблеми формування педагогічної компетентності;
- роботу студентів у методичних об'єднаннях, творчих групах за інтересами;
- якісне виконання науково-дослідної, експериментальної роботи (дипломної, магістерської);
- оновлення процедури проходження студентами педагогічної практики, збільшення її тривалості;
- активну участь студентів у педагогічних конкурсах, олімпіадах, фестивалях;
- проведення тренінгів, ділових ігор; участь у різноманітних проектах;
- вправлення майбутніх педагогів дошкільної сфери в умінні презентувати себе, свої досягнення;
- розробку та запровадження нових курсів, що сприятимуть формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх педагогів дошкільної ланки освіти;
- опрацювання освітніх інновацій, розповсюдження передового досвіду творчих педагогічних працівників;
- розробка та видання навчальних посібників, підручників, методичних матеріалів означеної спрямованості;
- використання засобів масової інформації з метою висвітлення кращого педагогічного досвіду;

- вивчення світового педагогічного досвіду, адаптація кращих прикладів формування педагогічної компетентності;
- проведення спільних міжнародних заходів та проєктів з проблем формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів.

Проте жодний з перерахованих способів не виявиться ефективним, якщо сьогоdnішній студент не усвідомлюватиме необхідності підвищення своєї професійної компетентності. Тому важливо мотивувати майбутніх педагогів дошкільної сфери, створювати відповідні умови для їхнього педагогічного зростання, надавати їм можливість здійснювати самостійні вибори, приймати власні відповідальні рішення, виявляти творчу ініціативу.

Оцінюючи ступінь компетентності майбутнього вихователя дошкільного закладу, слід брати до уваги той факт, що педагогічна професія вимагає від нього таких особистісних властивостей, як здатності до активної та різнобічної професійної і соціально-культурної діяльності; емоційної сприйнятливості, тактовності, терплячості у відносинах з маленькими дітьми, готовності приймати, підтримувати та захищати їх; уміння забезпечувати міжособистісну взаємодію дітей раннього віку; спроможності виявляти вигадку та урізноманітнювати життєдіяльність малюків.

#### **7.4. Наукове дослідження з проблем раннього дитинства як показник компетентності випускника ЗВО**

Наукове дослідження з проблеми розвитку дитини раннього віку є формою існування дошкільної педагогіки як науки. Воно спрямоване на: вивчення майбутніми педагогами явищ і процесів, що відбуваються у дошкільному дитинстві взагалі та на етапі раннього віку зокрема; залучення для цього наукових методів дослідження; аналіз впливу на явища різних чинників; визначення педагогічних умов, методів та форм ефективної організації життєдіяльності дітей перших років життя. У процесі дослідження студент вивчає взаємодію та взаємозалежність різних явищ з метою одержання доказових та корисних для науки і практики результатів, що мають найбільший ефект, якнайкраще оптимізують освітній процес у дошкільному закладі.

Основою розробки наукового дослідження з проблем розвитку дитини раннього віку є методологія, тобто сукупність принципів та підходів дослідної діяльності, на які спирається студент у процесі одержання і розробки знань у рамках дошкільної педагогіки. З метою досягнення успіху в науково-дослідній діяльності майбутній педагог дошкільної ланки освіти має володіти знаннями наукових методів та мати розвинене наукове мислення.

Науково-дослідній роботі студентів у вищому навчальному закладі педагогічного профілю має приділятися достатньо уваги. Це обумовлене тим, що у сучасній педагогічній освіті дослідницький підхід набуває усе більшої значущості, забезпечує педагогічну культуру та ефективність педагогічної праці.

Базовою установкою університету має стати ідея про те, що сучасна педагогічна діяльність стає усе складнішою, вимагає опори на дослідницькі дані, потребує інноваційних підходів в організації експериментальної роботи, урізноманітнення освітніх завдань, які потребують розв'язання.

З огляду на сказане сучасному педагогу дошкільної ланки освіти потрібен фахівець-дослідник із досвідом організації, проведення наукового дослідження та аналізу, систематизації й узагальнення емпіричних даних. Тому установка на формування у майбутніх педагогів дошкільної сфери базових компонентів досвіду дослідницької діяльності є одним з важливих орієнтирів в університетській вищій освіті.

Важливо, щоб на профільній кафедрі організація науково-дослідної роботи студентської молоді була системною за своїм характером. Включення майбутніх педагогів дошкільної ланки освіти у науково-дослідну діяльність пов'язане з виконанням як теоретичних, так і практичних завдань. Розв'язання перших передбачає навчання студентів методології та методики дослідження з дошкільної педагогіки. Виконання других передбачає цілеспрямовану й систематичну участь студентів в індивідуально значущих для них дослідницьких проектах, які вимагають використання на практиці освоєних технологій і методик педагогічного дослідження.

Слід підкреслити: у процесі навчання від курсу до курсу характер дослідницької діяльності студентів ускладнюється. Якщо на перших курсах навчання в університеті студенти були задіяні у написанні рефератів, у складанні повідомлень та доповідей, в аналізі наукових, методичних та нормативних джерел, то на старших курсах їм належить писати курсові, дипломні, магістерські роботи, які вимагають чималої грамотності та належного досвіду.

Добре, якщо викладачі профільної кафедри університету націлені на розширення можливостей педагогічних дисциплін у послідовному формуванні у студентів досвіду дослідницької діяльності. Остання включається безпосередньо в аудиторні заняття, в педагогічну практику, у самостійну роботу студентської молоді, а також передбачає участь майбутніх педагогів дошкільної сфери в олімпіадах, конкурсах педагогічної майстерності, науково-практичних конференціях тощо. Важливо, щоб усі викладачі профільної кафедри плідно здійснювали керівництво науково-дослідною роботою студентів.

Наукові дослідження майбутніх вихователів мають присвячуватися актуальним теоретичним та технологічним проблемам сучасної дошкільної педагогіки, недостатньо висвітленим у психолого-педагогічній та методичній літературі. Результати наукових досліджень, особливо магістерських, повинні відрізнятися науковою новизною, теоретичною значущістю та знаходити практичне використання як в особистій професійній діяльності виконавця, так і в педагогічному процесі вищого навчального закладу та базового дошкільного майданчика. Наукові роботи студентів мають характеризуватися досить високим рівнем дослідницької культури, умінням проводити експериментальну роботу, збирати, аналізувати, систематизувати та узагальнювати дані.

Важливу роль у науковому дослідженні відіграють пізнавальні завдання, найбільший інтерес серед яких становлять теоретичні та емпіричні.

*Теоретичні завдання* спрямовані на вивчення і встановлення причин, зв'язків, залежностей, які дозволяють схарактеризувати суть явища, що досліджується, визначити його структуру та особливості розвитку у ранньому онтогенезі на основі розроблених у дошкільній педагогіці принципів і методів пізнання. Наслідком отриманих знань є розроблені концептуальні засади дослідження, які мають бути сформульовані таким чином, щоб їх можна було перевірити емпірично.

*Емпіричні завдання* спрямовані на вияв, точний опис і ретельне вивчення різних чинників впливу на досліджуване педагогічне явище, процес. У науковому дослідженні вони розв'язуються з допомогою різноманітних методів пізнання, зокрема спостереження та експерименту. Емпіричні методи пізнання відіграють велику роль у науковому дослідженні. Вони не лише виступають основою для підкріплення теоретичних передумов, але часто спричиняють певні відкриття.

*Спостереження* – метод пізнання, за якого явище (процес) вивчають без втручання в нього – фіксують, вимірюють його властивості та характер змін під впливом чинників.

*Експеримент* – найбільш загальний емпіричний метод пізнання, в якому не лише проводять спостереження та виміри, але й певним чином впливають на явище (процес). Завдяки цьому методу можна виявити вплив одного чинника на інший.

У виконанні теоретичних і емпіричних завдань наукового дослідження з розвитку і виховання дитини раннього віку важлива роль належить логічному методу пізнання, який дозволяє на основі аналітичних трактувань пояснювати явище (процес), висувати різні припущення, встановлювати шляхи вирішення проблем. Цей метод базується на результатах емпіричного дослідження. Результати дослідження оцінюються тим вище, чим краще аргументовано висновки та доведено достовірність даних. Наукове узагальнення уможливорює встановлення взаємозв'язку між досліджуваними явищами і процесами, формулювання наукових висновків. Чим глибші висновки, тим вищий науковий рівень студентської роботи. Результати наукового дослідження слугують основою для подальших наукових розробок.

Дослідницьку роботу з проблем розвитку та виховання дитини раннього віку студент виконує у певній послідовності. Процес виконання передбачає такі шість етапів:

- формулювання теми;
- визначення мети і завдань дослідження;
- проведення теоретичного дослідження;
- організація та проведення експериментального дослідження (констатувального, формувального та контрольного етапів);
- аналіз та оформлення наукових результатів;

- їх упровадження у педагогічну практику.

Кожне наукове дослідження має свою тему. Темою можуть бути різні питання дошкільної педагогіки як науки, зокрема ті, що стосуються особливостей розвитку особистості в ранньому дитинстві. Обґрунтування теми – важливий етап розробки наукового дослідження.

Обираючи тему магістерської, науковому керівникові та виконавцеві варто керуватися тим, що вона має: відповідати профілю, шифру спеціальності; бути актуальною – соціально затребуваною та недостатньо розробленою; чітко визначеною та сформульованою; оптимальною за обсягом піднятих питань – не надміру широкою і не завузькою, такою, щоб студент вклався у відведений на роботу термін; враховувати реальні умови та наявні технічні засоби. Її назва має вказувати на проблемність постанови питання, на вузлові завдання, що належить розв'язати у рамках дослідження.

*Метою* дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності розробленої моделі оптимізації виховної діяльності, спрямованої на формування досліджуваного явища (принципів, педагогічних умов, методів та форм її організації). *Об'єктом* дослідження виступає процес – виховання, навчання, формування, соціалізації (залежно від обраної теми). *Предметом* дослідження з проблем розвитку дитини раннього віку виступають особливості, закономірності або педагогічні умови та технології виховання дітей другого-третього років життя. У *гіпотезі* має міститися наукове припущення щодо процесу, результату, оптимальних умов підвищення ефективності досліджуваного явища. *Завдання* дослідження "препарують" мету, у сукупності їй дорівнюють.

Основних етапів дослідницької роботи три:

1. Аналіз наукових, нормативних та методичних джерел, визначення понятійного апарату дослідження, стану розробленості проблеми, визначення концептуальних засад роботи, вибір експериментальної бази.

2. Розробка програми та методики констатувального експерименту, критеріїв, показників і компонентів, визначення рівнів вихованості (сформованості, розвитку) досліджуваного явища та чинників впливу на нього.

3. Обґрунтування принципів та педагогічних умов оптимізації виховного процесу, розробка методики та проведення формульованого експерименту, оцінка ефективності системи формульованих впливів на досліджуване явище (проведення контрольного експерименту).

У програмі дослідження визначаються етапи, напрями та зміст науково-дослідної роботи, використовувані дослідником методи, їх кількість, послідовність, адекватність предмету дослідження. Для наукової роботи з дошкільної педагогіки вкрай важливим є правильне визначення *критеріїв* оцінки явища (процесу), на вивчення якого спрямоване дане дослідження. З огляду на те що йдеться про вивчення особливостей розвитку, виховання та навчання дітей раннього віку у різних соціальних інститутах, показники критеріїв мають бути доступними для фіксування у протоколах спостереження. З метою спрощення

процедури визначення студентом критеріїв та показників досліджуваного явища варто уточнити зміст кожного.

*Критерій* – це ознака, мірило, за допомогою якої здійснюється оцінка явища (процесу), що вивчається. *Показник* – складова критерію, конкретний прояв сутності педагогічного явища в його якісно-кількісних вимірах. Критерій як загальна характеристика педагогічного явища може мати декілька показників, доступних для фіксування. З огляду на те що досліджуване педагогічне явище інтегративне за своїм характером, у ньому виділяють *компоненти*, до мінімального переліку яких відносяться *когнітивний* (система уявлень, знань), *емоційно-ціннісний* (характер ставлення) та *поведінковий* (реальні дії, вчинки). Спираючись на якісний та кількісний аналіз компонентів і критеріїв, визначаються рівні сформованості досліджуваного явища.

Науково-дослідні роботи студентів, які виконуються на профільній кафедрі, мають відрізнятися:

- належним теоретичним рівнем;
- прикладним характером (бути затребуваною педагогічною практикою);
- міжпредметними зв'язками (інтегрувати психологічну, педагогічну, методичну та предметну проблематику);
- орієнтацією на вивчення особливостей розвитку інноваційних процесів у дошкільній освіті свого регіону.

Викладачі профільної кафедри мають сприяти розвитку у майбутніх фахівців дошкільної сфери уміння самостійно проводити наукове дослідження з проблеми розвитку і виховання дітей раннього віку; формувати навички роботи з науковою літературою; плекати здатність реалізовувати інноваційні підходи до організації освітнього процесу у дошкільному закладі. Студентам надається можливість обґрунтовано й зважено обирати таку науково-дослідну тему, розробка якої, з одного боку, виявиться корисною педагогічній практиці, з іншого – сприятиме найбільш яскравому прояву їх творчої індивідуальності.

Значну увагу викладачами профільної кафедри приділяється науково-дослідній роботі студентів у період педагогічної практики. Дослідні завдання, які пропонуються їм для виконання, як правило, викликають найбільші труднощі і чималу кількість запитань. Наявність методичних рекомендацій на допомогу майбутнім вихователям дошкільних закладів з організації наукового дослідження, аналізу та систематизації емпіричних даних, оформлення матеріалів магістерської (дипломної) роботи сприяє підвищенню якості дослідження з проблеми розвитку і виховання дітей раннього та дошкільного віку.

Методичні рекомендації допоможуть студентам під час педагогічної практики отримати дослідні результати, які можна запропонувати педагогічному колективу базового експериментального закладу з метою оптимізації освітнього процесу. Майбутні педагоги дошкільної ланки освіти завдяки дослідній роботі можуть суттєво допомагати колективу експериментального закладу, зокрема:

- розробити дидактичні матеріали відповідно до нових педагогічних технологій;
- скласти психолого-педагогічний паспорт ясельної групи, в якій проходив практику;
- взяти участь в організації та проведенні батьківських зборів з теми свого дослідження;
- виступити з повідомленням про результати дослідження на педагогічній раді експериментального дошкільного закладу;
- підготувати матеріали для науково-методичної допомоги дошкільному закладу у рамках проведення науково-практичного семінару чи конференції.

Це засвідчуватиме не лише прикладний характер проведеної студентом дослідної роботи, аргументованість і доказовість отриманих в ній результатів, але й її зв'язок з реальними проблемами освітнього закладу, його потребами та особливостями упровадження в освітній процес інноваційних технологій. Можна говорити, що науково-дослідна діяльність студентів є найвищою формою їхньої самостійної роботи під час навчання у виші.

Конкретні вимоги до написання, оформлення та захисту магістерської роботи викладено у методичних рекомендаціях, розроблених викладачами профільної кафедри на допомогу студентів.

### ***Контрольні запитання та завдання***

1. Дайте визначення компетентнісної парадигми як сучасної освітньої стратегії.
2. Назвіть основні функції, які виконує компетентнісний підхід у вищій освіті.
3. Схарактеризуйте показники компетентності майбутнього педагога дошкільної ланки освіти.
4. Назвіть чинники формування професійної компетентності майбутнього педагога дошкільної сфери.
5. Перерахуйте ключові компетентності та схарактеризуйте кожену.
6. Дайте визначення педагогічної компетентності як інтегративної характеристики майбутнього педагога.
7. Що таке "педагогічна рефлексія" та які основні етапи її формування?
8. Які основні педагогічні функції має реалізувати майбутній вихователь, щоб вважатися компетентним?
9. Дайте визначення поняття "аутопсихологічна компетентність" майбутнього фахівця педагогічного профілю, критеріїв та показників оцінки міри її розвитку.
10. Схарактеризуйте типологію аутопсихологічної компетентності як складової професійної компетентності майбутнього вихователя.



11. Назвіть ефективні шляхи формування педагогічної компетентності студента, схарактеризуйте їх.
12. Поясніть, нівщо проводити гуманітарну експертизу та яке її призначення.
13. Назвіть предмет гуманітарної експертизи.
14. Перерахуйте засоби та умови ефективного проведення гуманітарної експертизи, її результати на насоїдки.
15. Які види науково-дослідної діяльності виконують студенти упродовж навчання в університеті педагогічного профілю? Чим вони між собою відрізняються?
16. На що спрямовані теоретичні та емпіричні завдання наукового дослідження?
17. Які основні методи дослідження використовуються у дослідженні, спрямованому на вивчення особливостей розвитку особистості в ранньому дитинстві?
18. Схарактеризуйте послідовність виконання студентом науково-дослідної роботи.
19. Як співвідносяться між собою критерії, показники та компоненти явища (процесу), що досліджується.
20. Як може допомогти студент колективу базового дошкільного закладу?

## ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ САМООСВІТИ:

1. Артемова, Л. В. *Соціалізація дитини в родині*. Дошкільне виховання. № 3. 2004. С. 3–5.
2. Базовий компонент дошкільної освіти України // Вихователь-методист дошкільного закладу. 2021. № 2. С. 4
3. Балл, Г. О. *Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах)*. 2-ге вид., доп. Житомир: Рута.. 2008. 255 с.
4. Балл Г. А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. Донецк: Ровесник, 1993. 46 с.
5. Барташнікова І. А., Барташніков А. А. Вчися граючи. Київ: Фоліо, 1999. С. 144–153.
6. Бех І. Д. *Виховання особистості*. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К.: Либідь . 2003. 280 с.
7. Бех, І. Д. *Особистість у просторі духовного розвитку*. К.: Академ-видав,. 2012. 256 с.
8. Богуш, А.М. *Дефініції «духовність» і «моральність» в аспекті національного виховання в Україні*. Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах. К- Кн. 1. 2000. С. 18-23.
9. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: навч. посіб. Київ: Видавничий Дім "Слово", 2003. 344 с.
10. Вовчик-Блакитна, О. О. *Індивідуальні особливості емоційного розвитку дитини: стратегії педагогічного супроводу*. Практична психологія та соціальна робота. 2006. 4. 1–3.
11. Вовчик-Блакитна, О. О. Дитина у контексті сучасних соціокультурних тенденцій виховання. Практична психологія та соціальна робота. 2008. №9. С. 1– 5.
12. Врочинська, Л. І. *Технологія спільного педагогічного впливу вихователів і батьків на виховання гуманної поведінки старших дошкільників*. Інноватика у вихованні. Вип. 7(1). 2018. С.74-84
13. Гавриш, Н. В. *Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному віці*. (Монографія). Донецьк: ТОВ Лебедь. . 2001. 218 с.
14. Гавриш, Н. В. *Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку: навч.-метод. посібник*. Луганськ: Альма-матер 2004. 12 С.
15. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 51–61.
16. Голець М. І. *Етика матері і дитини: нарис з історії виховання дітей раннього віку: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2005. 159 с.*
17. Гончарова-Горянська М. *Соціальна компетентність дошкільнят: поняття, зміст, формування в сучасних навчальних закладах*. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Ін-т проблем виховання АПН України. Київ, 2006. С. 219-226.
18. Гончарова-Горянська М. *Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів*. Рідна школа. 2004. №7–8. С. 71–74.

19. Гулько, Ю. А. *Раннее развитие способностей детей (анализ методик)*. Обдарована дитина. 2010. № 3. 46–57.
20. Гураш Л. Головні засади навчання раннього віку. *Дошкільне виховання*. 2004. № 11. С. 8–9.
21. Гураш Л. Раннє дитинство: специфіка, особливості. *Дошкільне виховання*. 2001. № 1. С. 3–5.
22. Гуріна З. В. Психологічні особливості становлення особистості дитини раннього віку. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія "Психологічні науки". 2014. С. 99–102.
23. Гуріна, З. В. *Психолого-педагогічні умови становлення самостійності у дітей раннього віку*. автореф. дис... канд. психол. наук. 2004. 18 с.
24. Деснова, І. С. Шляхи взаємодії педагогів із батьками дітей раннього віку. *Дошкільна освіта*. 2007. №4(18). С. 39–41.
25. Дідук І. А. *Взаємини між дітьми в сім'ї як чинник їх психосоціального розвитку*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук). Київ. 2001. 271 с.
26. Долинна, О. *Батьки в дошкільному закладі: споживачі та гості чи партнери-однодумці?* Дошкільне виховання. 2007. № 1. С.6–8.
27. Докторович М. Соціальна компетентність як наукова проблема // психологія і суспільство. 2009. №3 (37). С.144-147.
28. Єрмаков І. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: наук.-метод. зб. Запоріжжя: Центріон, 2005. 640 с.
29. Захарова, Н. М. *Адаптація дітей дошкільного віку до сучасного соціального простору*: монографія. Донецьк: вид-во «Ноулідж». 2010. 216 с.
30. Захарова, Н. М. *Ігрові техніки на допомогу адаптації*. Палітра педагога. 2004. № 4. 11–13.
31. Зданевич, Л. В. Психічне здоров'я як інтегральна характеристика повноцінності психічного функціонування індивіда. Зданевич, Л. В. (2016). Аналіз чинників та індикаторів, що впливають на розвиток сучасних дітей та їхню стратифікацію за категоріями. Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. 2017. Вип. 20. 115–122.
32. Капська, А. Й. *Соціально-педагогічна діяльність як умова соціалізації особистості*. Соціальна педагогіка. Київ: Центр навчальної літератури. 2003. 256 С.
33. Карнаух, Л. П. Сім'я як чинник соціалізації дітей дошкільного віку в реаліях сьогодення. Наука і освіта. Одеса: Півд. наук. Центр АПН України. № 4 (Педагогіка). 2013. С.181–184.
34. Карнаух, Л. В. Соціальне середовище як чинник соціалізації дітей дошкільного віку в реаліях сьогодення. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2004. Вип. 1. С. 4–8.
35. Кириленко, Т. С. Аналіз емоційного світу особистості: теоретичні положення, прояви та методичні прийоми. Соціологія. Психологія. Педагогіка. 2007. № 27–28. С. 30–32

36. Ковшар, О. В. *Забезпечення розвивального середовища в навчально-виховному процесі п'ятирічок*. Наука і освіта: наук.-практ. журн. Південно-укр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. 2014. Випуск 10 с. 94–98.
37. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посіб. / наук ред. О. Л. Кононко. Київ: Ред журн. "Дошкільне виховання", 2003. 243 с.
38. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
39. Кононко О. Л. Емоції та соціальний розвиток дітей раннього віку. *Психологія*. Київ: Рад. школа, 1981. Вип. 20. С. 16–25.
40. Кононко Е. Л. В мире раннего детства. Київ: Рад. школа, 1985. 119 с.
41. Кононко О. Л. Особливості адаптації дітей раннього віку до життя дошкільної установи. *Соціальна педагогіка і адаптивність особистості*. Суми: КМПУВ, 1994. С. 7–16.
42. Кононко, О. Л. *Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві)* : навч. посібник для вищих навчальних закладів. Київ: Освіта. 1998. 255 с.
43. Кононко, О. Л. *Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід)*. Київ: Стилос.2000. 336 с.
44. Кононко, О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі». Київ: Світич. 2009. 208 с.
45. Кононко, О. Л. *Умови розвитку в ранньому онтогенезі цілісного світобачення*. Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного ін-ту ім. Т. Шевченка. Сер. : Педагогіка. 2013. Вип. 2. С. 85–91.
46. Кононко О. Л. Плекаємо в малечі почуття самовартісності: посібник до програми "Я у Світі". *Наш час*. Харків: Ранок, 2010. 207 с.
47. Кононко О. Л. Цінність раннього дитинства для розвитку особистості. *Дошкільне виховання*. 2015. № 8.
48. Кравченко Т. В. Особистість і соціальне середовище: проблеми взаємодії. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць. Київ–Житомир : В-во «Волинь». Кн. I, 2003. С.132–137.
49. Кравченко Т. В. Соціалізація особистості й соціальне середовище. Теоретико-методичні проблеми дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць. Вип. 9. Кн. 2, 2006. С.23–29.
50. Кремень В. Г. Якісна освіта і нові вимоги часу. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*: зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України: у 5 т. Київ: Педагогічна думка, 2007. Т. 1. Теорія та історія педагогіки. С. 3–24.
51. Крутій, К. Л. *Освітній простір дошкільного навчального закладу*. Ч. 1: Концепції, проектування технології створення. Запоріжжя: ЛПС.2009. 13 с.
52. Кузьменко, В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років. Монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2005. 140 с.

53. Кульчицька, О. І. Психологічні особливості дітей дошкільного віку: методичні рекомендації. *Обдарована дитина* : наук.- практичний освітньо-популярний журнал для педагогів, батьків та дітей. 2004. № 7. С. 14–28.
54. Курінна, С.М. Особливості соціалізації дітей 6-7 років в різних умовах життєдіяльності: автореф. дис. канд. пед. наук. Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ. 2004. 20 с.
55. Курінна, С. М. Система соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами в процесі трансформації дитячих будинків. Монографія. Слов'янськ: Вид. «Друкарський двір». 2012. 270 с.
56. Ладивір, С.О *Індивідуалізація виховання дитини в дитячому садку*. Дошкільне виховання. 2002..№1. С.14-15.
57. Лисенко, Н. В. *Нові підходи до організаційно-методичного забезпечення педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі у руслі європейських освітніх інновацій*. Вісник Прикарпат. ун-ту. Педагогіка. Вип. XXIV. Івано-Франківськ : Плай. 2008. С. 177–185.
58. Лисенко Н. В.. *Педагогіка українського дошкілля* : навчальний посібник. 2-ге вид., доп. Київ: Слово. 2010. 380 с.
59. Лендерс К. Виховуємо вміло: сприяємо розвитку малюків: посібник для педагога, який працює з батьками. Міжнародна асоціація "Step by step", 2005. 244 с.
60. Лесіна Т. М. Розвиток соціальних умінь і навичок у дошкільників в системі сучасної парадигми передшкільної освіти / Т. М. Лесіна // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського». Випуск 4 (117). Серія: Педагогіка. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2017. С. 45–50
61. Локшина О. І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн – членів Європейського Союзу. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 1. С. 131–142.
62. Лохвицька, Л. В. *Формування пізнавальних інтересів у навчально-ігровому середовищі*. Дошкільне виховання. 1999. № 10. С. 8–10.
63. Лукашевич, М. П. *Соціалізація. Виховні механізми і технології*: Навчально-методичний посібник. Київ: ІЗМН. 1998. 334 с.
64. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13–26.
65. Любарська, О. М. *Основи соціалізації особистості*: Навчальний посібник. Миколаїв: Вид-во «Іліон». 2004. 180с.
66. Манова-Томова В. Психологическая диагностика раннего возраста. Київ: Вища школа, 1978. 168 с.
67. Маценко В. Індивідуальний розвиток дитини. Київ: Главник, 2007. 128 с.
68. Методичні рекомендації до програми розвитку та виховання дитини раннього віку "Зернятко" / за ред. О. Л. Кононко. Київ: Кобза, 2004. 188 с.

69. Моляко В. А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности. Киев: Знание, 1991. 20 с.
70. Мороз, Р. А. Міллер, Н.Е. *Емпіричне дослідження формування "образу Я" у дітей старшого дошкільного віку*. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки.. Вип. 2.13. 2014. С. 156-160.
71. *Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні*. Книга класного керівника: Довідково-методичне видання / Упоряд. С.В.Кириленко, Н.І.Косарева. Харків: ГОРСІНГ ПЛЮС., 2005. 560 с. С. 288-327.
72. Олійник Л., Романюк І. Я працюю з малюками. Теорія та практика роботи у першій молодшій групі дошкільного навчального закладу: у 2 ч. Миколаїв: ПП "Прінт-Експрес", 2005. 204 с.
73. Орієнтири розвитку та навчання дітей раннього віку штату Вашингтон. Київ: Видавничий дім "КАЛИТА", 2006. 132 с.
74. Пангелова Н. Аналіз наукових досліджень проблем фізичного виховання дітей раннього і дошкільного віку. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2013. № 3. С. 26–43.
75. Петрочко, Ж. В. Соціально-виховне середовище. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер. 2008. С. 855–856
76. Печенко І. П. Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів : дис ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка». Київ, 2003. 208 с
77. Піроженко Т. О., Хартман, О. Ю. *Парціальна програма з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом»*. К.: Видавництво «Алатон», 2016. 32 с.
78. Піроженко Т. О. *Дитина у сучасному соціопросторі* : навч. посібник. За ред. Т. О. Піроженко. Київ. Кіровоград : Імекс-ЛТД. 2014. С.212
79. Поніманська Т. І. *Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку*. (Монографія). Рівне: РДГУ. 2006. .234 с.
80. Поніманська Т. І. *Дошкільна педагогіка* : підручник. Київ: Академ-видав. 2015. , 406 с.
81. Потапчук Т. *Становлення національної ідентичності*. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Ч. 2. 2011. С. 281-287.
82. Пангелова Н. Аналіз наукових досліджень проблем фізичного виховання дітей раннього і дошкільного віку. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2013. № 3. С. 26–43.
83. Програма розвитку та виховання дитини раннього віку "Зернятко" / наук. кер. О. Кононко. Київ: ВКТФ "Кобза", 2004.
84. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" (нова редакція) / наук. кер. О. Кононко. Київ: ТОВ "МЦФЕР-Україна, 2014. Ч. I. Від народження до трьох років. 204 с.

85. Разом до гармонії: розвиток дитини раннього віку: метод. посіб. / за ред. І. Зверевої. Київ: Кобза, 2004. 160 с.
86. Раннє дитинство: стан, проблеми, перспективи розвитку. Київ: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, ЮНІСЕФ, 2003. 116 с.
87. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. Київ: ІЗМН, 1996. 236 с.
88. Рогальська, І. П. *Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід. (Монографія)*. Київ: Міленіум, 2008. 400 с.
89. Рогальська-Яблонська, І. П. *Педагогіка соціалізації: особливості патріотичного виховання дітей дошкільного віку*. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань : ФОП Жовтий О. О. В.2. 2016. С. 290–297.
90. Савченко І.Д. Психолого-педагогічного дослідження довіри дітей старшого дошкільного віку до дорослих/ І.Д.Савченко// Вісник Інституту розвитку дитини: зб. наук. Праць. К.: Видавництво НПУ ім. М.В.Драгомановіа. 2012. Вип. 22. С. 120-125
91. Самостійна робота студентів: навч. посіб. / В. І. Євдокимов; за заг. ред. В. І. Євдокимова; ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків: Вид-во ХДГУ, 2004. 140 с.
92. Свирська Л., Петрова Н. Взаємодія дорослих із дітьми раннього віку. Київ: Ред заг.-пед. газ., 2004. 112 с.
93. Сидельникова, О.Д. *Виховання ціннісного самоставлення - запорука розвитку обдарованої особистості*. Освіта та розвиток обдарованої особистості. Дидактический журнал, . 2017. №3. С. 274-277
94. Стародубцева І. В. Соціальний досвід як продукт соціалізації особистості. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. Київ: Ін-т проблем виховання АПН України, 2006. Вип. 9. Кн. 1. С. 30–39
95. Тарабасова Л. Г. Тарабасова Л. Г. Філософія гуманної педагогіки Марії Монтесорі Грані. 2015. № 9. С. 124-128.
96. Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: матеріали методологічного семінару АПН України 16 грудня 2004 року / за ред. С. Д. Максименка. К., 2005. 715 с.
97. Терлецька Л. Психологія дитинства. Практикум: навч. посіб. Київ: Главник, 2006. 144 с.
98. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: збірник наукових праць. Київ: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. № 7. Серія "Психологія. Педагогіка". 202 с.
99. Шайдур І. А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2003. 22 с.
100. Шишова О. М. Психолого-педагогічні засоби розвитку соціальної компетентності дошкільників / О. М. Шишова // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки зб. наук. пр. / К.:КНУ ім. Тараса Шевченка, Вип. 15 2012. С. 168-174.

## ТЕМИ НАУКОВИХ РОБІТ З ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ

Обираючи тему наукової роботи (дипломної, магістерської), студент має орієнтуватися на специфіку розвитку дитини другого-третього років життя, основні новоутворення свідомості та особистості даного вікового періоду, його сенситивність для закладання основ особистісного зростання. З цією метою пропонуємо перелік тем, які враховують специфіку раннього дитинства та пов'язані з актуальними для нього аспектами розвитку, виховання та навчання малюків. Темі пропонуються за визначеними Базовим компонентом дошкільної освіти України освітніми лініями.

### ***Фізичний розвиток:***

- Особливості розвитку у дітей раннього віку витривалості як фізичної якості особистості.
- Нетрадиційні форми роботи з фізичного виховання дітей раннього віку.
- Виховання у дітей раннього віку позитивного ставлення до занять фізичною культурою.
- Формування у дітей другого-третього років життя інтересу до дій з фізкультурним знаряддям.
- Педагогічні умови розвитку почуття обережності під час виконання рухових дій.
- Формування у дітей раннього віку елементарні форми самоконтролю під час рухової діяльності.
- Виховання у дітей раннього віку уміння дотримуватися правил особистої гігієни.
- Формування у дітей другого-третього років життя бажання виконувати загартовувальні процедури.
- Виховання у дітей раннього віку елементарних форм культури споживання їжі.
- Формування у дітей раннього віку елементів самовладання та наполегливості під час виконання фізичних вправ та рухів.

### ***Розвиток особистості:***

- Розвиток у дітей раннього віку уявлень про себе (зовнішність, можливості).
- Виховання у дітей раннього віку почуття гордості за свої досягнення.
- Педагогічні умови емоційного розвитку дітей раннього віку в ігровій (предметній) діяльності.
- Особливості становлення і розвитку у дітей другого-третього років життя довільної поведінки.
- Виховання самостійності дітей раннього віку в дошкільному закладі та сім'ї.
- Формування у дітей раннього віку елементарних позитивних звичок.



- Навчання дітей раннього віку уміння диференціювати "хочу" і "треба".
- Виховання у дітей раннього віку впевненої поведінки.
- Педагогічні умови формування у дітей раннього віку уміння певний час займатися наодинці.
  - Виховання у дітей раннього віку уміння певний час зачекати бажаного.
  - Попередження проявів негативізму та упертості у ранньому віці.
  - Створення розвивального середовища для формування елементарних форм самооцінки.
  - Особливості розвитку моральної поведінки в ранньому дитинстві.
  - Виховання у дітей раннього віку емоційної сприйнятливості як базової якості особистості.
    - Створення умов для формування у дітей раннього віку елементарних форм почуття гідності.
    - Виховання у дітей раннього віку прагнення до успіху.
    - Формування у дітей другого-третього років життя соціально прийнятних форм самовираження.
    - Розвиток у дітей раннього віку елементарних правил безпечної поведінки.

### *Дитина в соціумі:*

- Розвиток у дітей раннього віку довірливого ставлення до дорослих.
- Адаптація дітей раннього віку до умов дошкільного закладу.
- Особливості соціального розвитку дітей раннього віку у дошкільному закладі та сім'ї.
  - Педагогічні умови морального виховання дітей другого-третього років життя.
  - Педагогічні умови виховання у дітей раннього віку здатності діяти за правилами.
    - Особливості соціального розвитку дітей раннього віку в умовах інклюзивної групи.
      - Агресивна поведінка дітей раннього віку та її профілактика в умовах дошкільного закладу.
      - Прояви нервовості в ранньому дитинстві та шляхи їх попередження.
      - Попередження неправдивості переддошкільників в умовах дошкільного закладу та сім'ї.
      - Профілактика гіперактивності дітей раннього віку в ігровій діяльності.
      - Особливості соціального розвитку дітей раннього віку у будинку дитини.
      - Соціалізація дітей раннього віку на основі взаємодії педагогів і батьків.
      - Дитячо-батьківські взаємини як чинник розвитку спілкування дітей раннього віку.
      - Формування у дітей раннього віку потреби у спілкуванні з однолітками.
      - Гра як засіб формування у дітей раннього віку комунікативних умінь.

- Попередження "емоційної глухоти", байдужого ставлення дітей раннього віку до дорослих та однолітків.
- Розвиток у дітей раннього віку інтересу до професійної діяльності людей.
- Виховувати позитивне ставлення дітей раннього віку до України як своєї держави.
- Формування елементарних уявлень дітей раннього віку про різні країни та народи.
- Навчання дітей раннього віку способів налагодження контактів з однолітками.
- Виховання у дітей раннього віку доброзичливого ставлення до навколишніх людей.

### *Дитина у природному довкіллі:*

- Формування уявлень дітей раннього віку про природне довкілля як інтегративне утворення.
- Навчання дітей раннього віку уміння спостерігати за тваринами (рослинами).
- Виховання у дітей раннього віку спостережливості як базової якості особистості.
- Формування у дітей раннього віку здатності розрізняти рослини за кольором, розміром, формою.
- Попередження дитячих страхів, пов'язаних з тваринним світом.
- Виховання у дітей раннього віку інтересу до явищ природи.
- Розвиток у дітей третього року життя уміння доглядати за домашніми тваринами.
- Створення сприятливих умов для формування у дітей третього року життя елементарних дослідницьких дій з природними об'єктами.
- Навчання дітей раннього віку уміння використовувати за призначенням найпростіші знаряддя в природному довкіллі.
- Формування у дітей третього року життя вміння встановлювати елементарні причинно-наслідкові зв'язки у природному довкіллі.
- Виховання в ранньому віці здатності відчувати красу природного довкілля.
- Формування у дітей раннього віку прагнення дотримуватися правил безпечної поведінки в природі.

### *Дитина у світі культури:*

- Формування у дітей раннього віку уявлень про сучасні предмети побуту та вжитку.
- Розширення уявлень дітей раннього віку про предметний світ за межами житла.
- Формування у дітей раннього віку уміння розрізняти основні кольори (форму, розмір, фактуру) предметів найближчого оточення.

- Педагогічні умови розвитку предметно-маніпулятивної діяльності дітей раннього віку.
- Створення сприятливих умов для урізноманітнення дітьми раннього віку способів використання знайомих предметів.
- Виховання бережливого ставлення дітей раннього віку до предметів та речей.
- Розвиток у дітей раннього віку уявлення про цілісну художню картину світу.
- Формування у дітей раннього віку інтересу до естетичних та художніх об'єктів довкілля.
- Навчання дітей раннього віку пізнання властивостей художніх матеріалів.
- Формування у дітей раннього віку основ естетичної культури.
- Виховання у дітей раннього віку інтересу до музики.
- Розвиток у дітей трирічного віку уміння відтворювати образні рухи під музику.
- Навчання дітей раннього віку уміння пов'язувати рухи з музикою.
- Розвиток передумов ціннісно-сміслового сприйняття дітьми раннього віку музики.
- Розвиток у дітей раннього віку здатності виконувати театралізовані дії.
- Театралізована гра як засіб розвитку у дітей раннього віку емпатії.
- Навчання дітей третього року життя самостійного відтворення дій персонажів літературних творів.
- Казка як засіб морального виховання дітей раннього віку.

#### *Діяльність дитини:*

- Розвиток у дітей раннього віку ігрових умінь.
- Педагогічні умови розвитку предметно-знаряддєвої діяльності дітей раннього віку.
- Формування у дітей раннього віку предметних дій.
- Розвиток у дітей раннього віку дрібної моторики рук у предметній діяльності.
- Формування у дітей другого-третього років життя зачатків довільної регуляції поведінки в ігровій діяльності.
- Виховання у дітей раннього віку здатності долати труднощі на шляху до мети.
- Розвиток у дітей раннього віку цілеспрямованості як базової якості особистості.
- Формування у дітей раннього віку інтересу до відображальної гри з використанням предметів-замінників.
- Технологія розвитку в ранньому дитинстві уміння дотримуватися правил сюжетно-відображальної гри.
- Гра як засіб екологічного виховання дітей раннього віку.

- Іграшка як засіб розвитку у дітей раннього віку пізнавальних здібностей.
- Виховання у дітей раннього віку працелюбності під час виконання елементарних трудових доручень.

### ***Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі:***

- Особливості розвитку у дітей раннього віку пізнавальної активності.
- Формування у дітей раннього віку пізнавального інтересу.
- Технологія сенсорного виховання дітей раннього віку в умовах дошкільного закладу.
  - Дидактична гра як засіб сенсорного розвитку дітей раннього віку.
  - Виховання у дітей третього року життя пізнавально-дослідної діяльності.
  - Розвиток наочно-дійового мислення дітей раннього віку засобами дидактичної гри.
    - Навчання дітей трирічного віку навичок елементарного аналізу, встановлення подібності / відмінності предметів.
    - Формування у дітей трирічного віку уявлення про "внутрішнє" та "зовнішнє" життя людини.
    - Виховання у дітей раннього віку уважності як важливої особистісної якості.
    - Формування у дітей раннього віку зачатків цілісної картини світу.

### ***Мовлення дитини:***

- Попередження відхилень у мовленнєвому розвитку дітей раннього віку.
- Педагогічна допомога дітям раннього віку з порушеннями мовленнєвого розвитку.
  - Особливості розвитку мовленнєвої моторики дітей раннього віку.
  - Вплив статевих відмінностей на розвиток мовлення дітей раннього віку.
  - Розвиток діалогічного мовлення дітей раннього віку засобами сюжетно-рольової гри.
    - Вплив художньої літератури на розвиток активного словника дітей раннього віку.
    - Створення сприятливих умов для розвитку словотворчості дітей раннього віку.
    - Розвиток у дітей раннього віку мовленнєвих контактів з однолітками.
    - Навчання дітей трирічного віку уміння використовувати слова, що позначають моральні якості людей.
    - Виховання у дітей раннього віку звукової культури мовлення.
    - Усна народна творчість як засіб мовленнєвого розвитку дітей раннього віку.

Студентові слід пам'ятати: вибір теми магістерської роботи – відповідальна справа, яка визначає аспект наукового дослідження, широту постанови питання, новизну й соціальну затребуваність проблеми.

## ПЕРЕВІРЯЄМО СЕБЕ ТА САМОВДОСКОНАЛЮЄМОСЯ

Плекання себе як самодостатньої, життєрадісної, задоволеної собою, іншими та своїм життям особистості можливе лише за умови, якщо (майбутній) вихователь цінує себе, поважає себе за свої чесноти, не заспокоюється на досягнутому, прагне вдосконалюватися. Доцільно спробувати з допомогою запропонованих нижче завдань розібратися з тим, наскільки позитивно ви ставитесь до самих себе.

### *Визначте в собі хороше*

Впевніться, що ви заслуговуєте на схвалення, маєте свої чесноти, знаєте свої сильні сторони, вам є чим пишатися в собі. Повірте, це важливо. Інакше як виховувати самоповагу у малюків? Для цього пропонуємо поміркувати над тим, що виділяє вас серед інших. Спробуйте визначити, що в вас хорошого:

*Я можу добре .....*

*Я поважаю себе за те, що .....*

*Я подобаюся людям тим, що .....*

*Я намагаюся навчитися .....*

*Мої улюблені заняття .....*

*Для малюків я готова .....*

*Я особлива тим, що .....*

*Я мрію .....*

*Мені хочеться стати .....*

*До своїх недоліків відношу .....*

*Я прагну покращити в собі .....*

Наскільки просто / складно вам було визначити свої чесноти? Чого виявилося більше – чеснот чи недоліків? Чим ви це пояснюєте? Пам'ятайте: недоліки є у всіх. І це не привід для зневаги. Зосередьте увагу на своїх сильних рисах та позитивних якостях. Тоді і в малюках ви бачимете переважно хороше!

Оскільки на шляху самовдосконалення одним із першочергових завдань є вправління в адекватній самооцінці, пропонуємо попрацювати із запропонованим нижче завданням.

### **1. Вдосконалюємо вміння об'єктивно себе оцінювати**

Спробуйте оцінити ступінь прояву вами важливих для повноцінного розвитку малюка якостей – терплячості, емоційності, вимогливості, здатності проявити творчість. Нижче пропонуємо допоміжний матеріал.

#### **Терплячість**

Передбачає вміння поважати свободу малюка, його бажання, дії; дозволяти мати свою, відмінну від вас думку. Бути терплячим означає усвідомлювати, що навіть якщо вас щось засмучує або дратує, ви можете виявити милосердя і гнучкість. Хоча існують встановлені правила поведінки, ви можете виявити толерантність, пробачити малюкові деякі витівки, стати на його місце.

#### *Варіанти оцінки:*

<b>Терплячий</b>	<b>Терплячий</b>	<b>Нетерплячий</b>
<b>завжди</b>	<b>періодично</b>	<b>часто</b>
<b>7</b>	<b>5</b>	<b>3 1</b>

Вам зрозуміло: чим вище ви оцінюєте власну терплячість, витримку, здатність утриматися від бурхливої реакції на небажані прояви, тим на вищий бал заслуговуєте. І, навпаки, визнаючи свою нестримність, невміння терпляче поставитися до поведінки малюка в типовій життєвій ситуації, оцінюєте їх низьким балом.

Оскільки витримана людина, як правило, досить емоційно врівноважена, а нестримна частіше "зривається", легше "заводиться", перебільшує значення того, що відбувається, варто об'єктивно оцінити і власну міру звичної схвильованості. Це стане у пригоді у непростих або конфліктних ситуаціях.

### **Схвильованість**

Сильне збудження, стан порушеної рівноваги, викликані внутрішнім дискомфортом, переживаннями за дитину, її життя та благополуччя, виникає не лише внаслідок реальної, але й надуманої небезпеки. Пов'язана з вашими очікуваннями щодо малюка, схильністю опікати й надміру контролювати його, домагатися певного результату. Ви переживаєте, коли не приймаєте ситуацію, вчинок, дію, коли боїтеся.

#### Варіанти оцінки:

<i>Хвилююся в міру</i>	<i>Контролюю досить сильно</i>
<i>Хвилююся бурхливо</i>	<i>Можу контролювати свої емоції</i>
<i>Мені байдуже</i>	<i>Ледь стримуюся, можу вийти з себе</i>
<b>7 5 3 1</b>	

Як і у першому випадку, оптимальну міру емоційного напруження слід оцінити високим балом, надмірну – низьким.

Із здатністю утримуватися від надмірних емоцій певною мірою пов'язане вміння виявляти вимогливість не лише по відношенню до дітей, а й самих себе! Спробуйте її оцінити справедливо.

### **Вимогливість**

Вимагати означає давати дитині зрозуміти, чого ви від неї хочете; настійно її просити, не припускаючи заперечень, очікуючи прояву певних властивостей, дій. При цьому бути чітким, гнучким і послідовним у своїх вимогах, інакше спілкування з дитиною унеможливиться. Не варто розраховувати, що малюк автоматично відгукнеться на вашу вимогу. Слід бути готовим прийняти відмову її виконати, знайти інший спосіб досягнення бажаного. Вимога може формулюватися по-різному, адресуватися не лише дитині, а й собі самому.

#### Варіанти оцінки:

<i>Вимогу формулюю чітко</i>	<i>Поводжуся гнучко, послідовно</i>
<i>Формулювання не завжди чіткі</i>	<i>Поводжуся не завжди послідовно</i>
<i>Формулювання нечіткі, недостатньо послідовні</i>	<i>Поводжуся непослідовно, негнучко</i>
<i>Невимогливий</i>	<i>Умовляю, обіцяю щось купити, виконую забаганки</i>
<b>7 5 3 1</b>	

Оскільки жодна порада не може передбачити всі життєві ситуації, з якими доводиться стикатися в реальному житті, важливо бути креативним, здатним варіювати, експериментувати, ризикувати. Радимо спробувати визначитися з оцінкою власної схильності до творчості.

### **Творчість**

Схильність створювати нове, вигадувати, фантазувати, бути винахідником, раціоналізатором – необхідна умова повноцінного розвитку особистості малюка. Ця здатність починається з вашої уяви, бажання варіювати, експериментувати, ускладнювати, видозмінювати, урізноманітнювати, з уміння ризикувати. Проте важливо, щоб творчість була позитивно спрямованою, конструктивною, корисною, приносила насолоду.

#### Варіанти оцінки:

<i>Придумую, виявляю вигадку часто</i>	<i>Дитина вигадує, виконує незнайоме</i>
<i>Проявляю творчість нечасто</i>	<i>Дитина надає перевагу знайомому</i>
<i>Виявляю творчість рідко</i>	<i>Дитина прагне досягти результату</i>
<i>Надаю перевагу виконанню приписів</i>	<i>Допомагаю їй в цьому</i>

**7 5 3 1**

Сподіваємося, що кожне з чотирьох своїх умінь ви зможете оцінити принаймні не найнижчими балами. Як ви вже зрозуміли, сімка – це найвища оцінка, п'ятірка – ближча до оптимальної, трійка – задовільна, одиниця – незадовільна. Якщо оцінюєте свою терплячість, емоційність, вимогливість і творчість досить низько, не впадайте у відчай: по-перше, ваша *самокритичність* робить вам честь; по-друге – ви вже *усвідомили*, визнали наявні проблеми; по-третє, є *широкий простір* для вдосконалення. Впевнені, це вас надихатиме.

## **"ВУЗЛИКИ" НА ПАМ'ЯТЬ** **(Майбутньому вихователеві на згадку)**

Екскурс в історію: "вузлики на пам'ять" наші предки зав'язували, щоб не забути щось важливе. Вузликів магія універсальна, допомагає краще за ліки, прийшла з глибини століть. До вузликової магії відноситься плетіння вінків та зав'язування краватки. Від вузлів походять ладанки – талісмани щастя, обереги. Усі знають про важливість уміння в'язати вузли на флоті, від якості якого залежала безпека. У прибалтійських народів з допомогою вузликового письма записувалися способи лікування, фіксувалася родослівна сім'я. Вираз "зав'язати на пам'ять вузлик" пов'язаний із звичкою східних народів перебирати чотки, щоб пригадати послідовність молитов.

Ми пропонуємо педагогам дошкільної сфери, які працюватимуть з дітьми раннього віку, "зав'язати на пам'ять вузлики", щоб уберегтися від помилок та згадати важливі для вибору правильної стратегії і тактики поведінки правила та поради.

### ***Педагогічні помилки та робота з ними***

Педагогічна діяльність – складний і динамічний процес, в ході якого ймовірно різні помилки. Педагогічними помилками можна вважати дії та особистісні прояви вихователя, пов'язані безпосередньо з організацією діяльності, способами її здійснення, які призвели до втрат в її якості, результативності, ефективності.

За ступенем усвідомлення педагогічні помилки можуть бути усвідомленими (*знаю, що так не можна, проте роблю*) і неусвідомленими (*точка зору, думка не відповідає реальному стану речей*). У першому випадку можна спонукати педагога до самокорекції, оскільки він усвідомлює помилковість своїх дій. У другому – зусилля слід спрямувати на усвідомлення вихователем своїх помилок та їх подолання.

Різняться педагогічні помилки і за причинами їх виникнення. Існують *помилки некомпетентності* (дефіцит знань, умінь, навичок); *вимушені помилки* (за відсутності необхідних умов); *випадкові помилки* (погане самопочуття, втомленість, відволікання, поспіх); *помилки професійної деградації* (професійна апатія, емоційне вигорання). Помилки перших трьох типів можуть усвідомлюватись або ні. Помилки четвертого типу бувають лише усвідомленими.

Фахівці поділяють помилки педагогів на так звані *проектно-аналітичні, методико-технологічні та етико-психологічні*. Детальніше про кожний тип педагогічних помилок.

Проектно-аналітичних помилок педагог припускається, якщо в його свідомості формується викривлений образ діяльності або особистості дитини, а також за відсутності необхідних аналітичних, діагностичних і прогностичних дій. Такі помилки проявляються у неправильних оцінках та умовиводах (некоректному аналізу педагогічної ситуації, помилках в діагностиці стану педагогічного процесу та стану маленької дитини, некоректності аналізу результатів своїх дій). Вони виникають, якщо в педагога відсутній задум діяльності і план



конкретних дій, він помилково обирає підходи до проектування діяльності, робить помилковий прогноз щодо адекватності обраних засобів впливу. Це помилки мислення та практичних дій.

До *методико-технологічних* помилок відносяться дії, які порушують нормативи організації педагогічного процесу (викривлення методики або технології, деформація результатів, втрати ефективності освітнього процесу). В їх виникненні беруть участь і діти, оскільки дії педагога звернені саме до них. Педагог може припускатися стратегічних та тактичних помилок цього типу. Стратегічна помилка має місце, якщо включення дитини у діяльність (сумісну або індивідуальну) не супроводжується постановкою конкретних завдань. Якщо мета відома лише педагогові, то дії малюка можуть стати безцільними, а отже, короткотривалими. Якщо перед дітьми поставлена недосяжна мета, вони швидко втрачають мотивацію. Тактичні помилки виражаються у неправильному виборі педагогічної позиції, стилі діяльності (надмірна опіка, непослідовність обраної позиції, неготовність до варіювання форм взаємодії, непродуманість дій, самоусунення, прояви авторитаризму, нечіткість надання дітям необхідної для виконання дій інформації, боязнь відмовитися від звичного досвіду тощо).

Окремої уваги заслуговують етико-психологічні помилки. В педагогіці їх розглядають в контексті "дидактогеній" – несприятливих наслідків педагогічних помилок. Дидактогенія – пережиток авторитарної педагогіки, причина відхилень у поведінці малюків, показник дефіциту необхідних для роботи з маленькими дітьми особистісних якостей дорослого. Саме критерії *благополуччя* та *розвитку дитини як особистості* мають перетворитися на висхідну точку аналізу та оцінки педагогічної діяльності. Вияв реального впливу педагогічної практики на дитину раннього віку як на особистість, на її зростання передбачає посилення уваги до того, **якою особистісною ціною** досягаються нею результати, чи не шкодять вони її психічному та особистісному розвитку. Захист дитини від принижень, образ, маніпуляцій, фізичних покарань, педагогічної експансії – важливе завдання сьогодення. Воно пов'язане з почуттям відповідальності педагога, його здатністю працювати натхненно, управляти своїми емоціями та поведінкою, діяти компетентно, по совісті.

Будь-який педагог має право на помилку. Але за умови готовності і здатності її виправити! А це передбачає безперервну самооцінку – оцінку допущених помилок, доцільності та ефективності своєї діяльності, власної здатності до самовдосконалення, результативності дій дітей, їх самопочуття, динаміку розвитку усіх складників особистості.

### ***1. Стратегія оптимізації педагогічної діяльності***

Більшості освітян заважає прийняти дитину раннього віку як особистість, індивідуальність звичка перетворювати спілкування з нею на *виховні процедури*. Це, по перше, зміщує акцент із спостереження за дитиною на організацію впливу на неї. По-друге, таке спілкування втомлює обидві сторони, продукує емоційне відчуження, небажання спілкуватися.

Оскільки випадки, коли сама дитина відмовляється від спілкування з дорослими, непоодинокі, вдамося до порад щодо оптимізації ситуації:

- не сердьтесь на неї за це! Краще "відпустіть ситуацію", надайте малюкові право побути наодинці, привести себе до ладу;
- поміркуйте з приводу причин її відмови від спілкування з Вами (образилася, привертає до себе увагу, набиває ціну, втомилася, погано себе почуває), обговоріть з нею це питання згодом (коли "відійде");
- не приховуйте свого подиву її вчинком, м'яко зауважте, що Вам образливо й сумно – як і будь-якій людині у разі відмови в прихильності когось з приємних їй осіб;
  - не тисніть на неї, не залякуйте, не демонструйте свого невдоволення;
  - прийміть її такою, якою вона є; не намагайтеся на угоду собі домогтися від неї відмови від свого рішення;
  - візьміть до уваги її натуру, апелюйте до її сильних, а не слабких сторін ("*Я знаю, що ти добра, чемна дівчинка. Ти нікого не хочеш образити, правда?*");
  - висловте розуміння її поведінки, готовність зачекати на її пояснення; додайте: "*У кожного час від часу виникає бажання побути наодинці. І ти не виняток. Я поважаю твоє рішення*";
  - повідомте дитині про те, що вона дорога Вам, важлива, необхідна; вкажіть, чим вона хороша, особлива;
  - підкріпіть приємні слова ("*Як добре, що ти є*", "*Мені так добре з тобою*", "*Я так хочу з тобою спілкуватись*"...) ласкавим торканням, погладженням;
  - привітно подивіться дитині у вічі, щиро посміхніться їй;
  - якщо впевнилися, що вона здорова, просто вередує, спокійно займіться своїми справами.

У непростих ситуаціях, пов'язаних з вихованням дитини другого-третього років життя стане у пригоді *педагогічна рефлексія*, ваша здатність подивитися на себе ніби збоку, об'єктивно, самокритично. З цією метою можна застосувати своєрідний тест, суть якого полягає у виборі з декількох альтернатив однієї найбільш типової. Спробуйте правдиво оцінити характерну для Вас поведінку у звичайній життєвій ситуації. Наприклад, дворічний малюк хоче пити, тягнеться до чашки, намагається налити в неї з горнятка, що стоїть на столі, компот. Ви побоюєтесь, що горнятко розіб'ється, смачна рідина розіллється по столу та підлозі, малюк плакатиме. Тому ви:

- не дозволяєте дитині це зробити, прибираєте горнятко і чашку подалі з очей;
- власноруч подаєте малюкові чашку, наливаєте в неї компот, підтримуєте чашку, поки він з неї п'є;
- переливаєте компот у посуд, що не б'ється, дозволяєте дитині виконати бажане самостійно, нагадуєте доцільні дії;
- не звертаєте уваги на малюка, продовжуєте займатися своїми справами.

*Коментар до тесту.* Надавати малюкові автономію ще не означає сприяти його компетентній поведінці. Автономія передбачає, що вихователь допомагає маленькій дитині визначати межі її свободи, уточнює, нагадує, пропонує пригадати схожі ситуації, висловлює довіру, стимулює свідоме прийняття дитиною рішення. В контексті сказаного лише *третья* з чотирьох альтернатив є справді розвивальною.

Налагоджуючи взаємодію з дитиною раннього віку, педагогові варто пам'ятати, що згубними для розвитку її особистості діями дорослого є:

- втручання у діяльність малюка, коли він не потребує допомоги;
- висловлювання недовіри можливостям малюка;
- карання дитини за прояви нею активності в різних формах;
- висміювання її невдалих самостійних спроб;
- відсутність терпіння, штучне пришвидчення дій малюка;
- звичка все робити за дитину ("Зроблю краще за тебе!").

## **2. Поради щодо доцільної поведінки вихователя у разі порушення малюком правил**

Як відомо, маленька дитина постійно з'ясовує, де закінчується *межа* схвалюваної та припустимої і починається межа соціально неприйнятної, неприпустимої поведінки. Вона випробовує обмеження, терплячість дорослих на міцність. Пропонуємо декілька корисних порад, якими можна скористатися, якщо малюк порушує встановлені правила:

1.

*Повторіть вимогу декілька разів. Якщо дитина на неї не прореагувала, це означає, що одних слів недостатньо! Варто вдатися до певних дій, щоб допомогти їй відмовитися від небажаної поведінки. Можна, наприклад, зайнятися своїми справами, продемонструвати дитині своє право ігнорувати її. Або через деякий час відмовчатися, не звернути увагу на її звернення до вас з проханням. Слова разом з показовими діями слугують для неї хорошим орієнтиром.*

2.

*Показуйте дитині, що ви розумієте, що саме вона хоче зробити. Наприклад, на прогулянці біля гойдалки скажіть: "Ти хочеш поката-тися? Для цього доведеться дочекатися своєї черги. Бачиш, так роблять всі діти".*

3.

*Говоріть і показуйте дитині, як робити. Пропонуйте їй зрозумілі й доцільні напрями спрямування своєї енергії. В разі примусового припинення вами її дій без пропозиції відповідної альтернативи негативна поведінка повторюватиметься. Наприклад, якщо її черга гойдатися ще не підійшла, а вона не може чекати, запропонуйте їй замість цього покататися на каруселі або велосипеді.*

4.

*Коли дитина поводить погано, скажіть, що розумієте її почуття, але при цьому повідомте, що її поведінка неприйнятна: "Я знаю, що ти сердитися. Але іграшки залишати розкиданими не можна. Доведеться за собою прибрати. Кожний з нас прибирає за собою. Інакше буде безлад".*

### 3. Гуманізація роботи з батьками

Професійна діяльність педагога включає в себе і роботу з батьками. Під час спілкування з ними виникає багато складнощів, перш за все внаслідок того, що підготовка педагогів, на жаль, не передбачає оснащення уміннями та навичками надання практичної допомоги родині. Аналіз практики взаємодії педагогів з батьками малюків засвідчує, що основні прорахунки лежать у площині недооцінки кризового стану більшості сімей, їх труднощів і проблем, зміну їхніх устоїв – матеріально-економічних та соціально-психологічних. У цих умовах може формуватися неправильна установка на освітні функції та процес співпраці. Педагоги звертаються до батьків, частіше за все з питань оплати, дисципліни, невстигання малюка. Батьки ж вважають, що педагогам все одно не зрозуміти їх проблем. Формується позиція конфронтації: хто має рацію, хто винний. Замість того, щоб шукати точки зіткнення, порозуміння,

Вкрай важливо залишатися *свідомим і терплячим партнером* під час спілкування з батьками малюків. Організуючи роботу з ними, варто врахувати такі моменти:

- будь-якому батькові (незалежно від статі та віку) неприємно чути від вихователя погане про свою дитину; слід не лише звертати увагу на недоліки малюка, але й вказувати на чесноти;
- не варто заради красивого слівця або повчального прикладу оприлюднювати негативні факти, пов'язані з малюком; говорити про них з батьками слід наодинці;
- не слід зловживати довірою малюка та його батьків;
- не можна проголошувати остаточну, тим паче безнадійну оцінку можливостей малюка, оскільки жодна діагностика не дає безперечної, остаточно правильної інформації.

Отже, педагог, який усвідомлює *цінність* та особливу роль раннього дитинства у процесі становлення особистості малюка, має **знати** специфічні для цього періоду характеристики особистісного зростання (самосвідомості, емоційної, вольової та мотиваційно-потребової сфер, морального розвитку); **вміти** виявляти труднощі в особистісному розвитку дитини другого-третього років життя, визначати в ньому власну роль, конструювати оптимальні умови для збалансованого розвитку в дитини усіх складових особистості; **володіти** способами ефективного використання своїх знань у практичній роботі та засобами самовдосконалення – особистісного та професійного.

### 4. Поради на кожний день

- Більшість освітян починає відлік хронологічного віку дитини з **нуля**. Погодьтеся: це неправомірно формалізований підхід, який прокладає вельми жорстку демаркаційну лінію між періодом **до** і **після** народження дитини! "Обнулювання" точки відліку процесу розвитку призводить до ігнорування природного зв'язку внутрішньоутробного стану плоду з станом новонародженої

дитини. Не варто забувати, що проблеми, які виникають у ранньому віці, можуть продукуватися особливостями розвитку "до" та "під час" народження малюка.

- Сьогодні вельми поширена ідея *раннього розвитку*. Створюються усілякі "школи", "академії", "центри", які агітують батьків та авансують спроможність здійснювати ранній розвиток малюків. Декілька запитань до прибічників цієї ідеї: "Чому досі відсутні спроби прискорити процес перебігу вагітності? Може, тому, що існує розуміння: плід має *дозріти!* Йдеться про зрілість (у вікових межах) усіх органів і систем організму та психіки! Чому ж ми так легко й безвідповідально намагаємося перетягти на себе місію природи, власне Бога?! Тези: "Чекати" і "Не нашкодити" ніхто не відміняв!"

- Прискорювати розвиток, інтенсифікувати його – справа вельми небезпечна. Дорослі примушують організм та свідомість працювати на *максимумі!* Жодний автомат не витримує перевантаження! Чому ж дитина як істота тендітна має бути винятком? Ризики? Проблеми зі станом здоров'я, нервовою системою, спілкуванням, бажанням пізнавати та вчитися. Замість інтенсифікації – ідея *оптимізації*, проголошена поняттям "ампліфікація".

- Сьогодні чимало батьків, які живуть динамічним життям, поспішають досить рано "вивести малюка у світ", розширити коло його спілкування. З одного боку, така дитина справді здебільшого зростає комунікабельною, відкритою, допитливою. З іншого, є небезпека появи в неї проблем з нервовою системою – емоційної нестабільності, імпульсивності, вередувань, дратівливості, неконтрольованості поведінки. Це пояснюється високою потребою маленької дитини у перебуванні з матір'ю і татом без сторонніх, у тиші й спокої, у близькому контакті. Та й за життя "у широкому колі" малюк живе переважно за програмою дорослих, з усіченою можливістю обрати заняття за власним бажанням, побути певний час наодинці. Як зазначають фахівці, до двох-трьох років дитині краще зростати у вузькому та стабільному колі рідних та близьких людей. Це сприяє формуванню почуттів захищеності, комфорту, стабільності і попереджає проблеми з нервовою системою.

Сподіваємося, що бодай якісь із наведених вище уточнень та порад знадобляться у майбутній роботі, стимулюватимуть творчий характер рефлексивної моделі педагогічної діяльності.

Навчальне видання

**Кононко** Олена Леонтіївна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ  
РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В РАНЬОМУ ДИТИНСТВІ

*Навчальний посібник*

Технічний редактор – І. П. Борис  
Комп'ютерна верстка – В. М. Косяк

---

Підписано до друку

Гарнітура Times New Roman

Замовлення №

Формат 60x84/16

Обл.-вид. арк. 16,39

Ум. друк. арк. 14,18

Папір офсетний

Тираж ел. в.

---



Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя.

м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3-А  
(04631) 7-19-72

E-mail: [vidavn\\_ndu@ukr.net](mailto:vidavn_ndu@ukr.net)

[www.ndu.edu.ua](http://www.ndu.edu.ua)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 2137 від 29.03.05 р.