Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

**О. Л. Кононко**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ**

**РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В РАННЬОМУ ДИТИНСТВІ**

***Навчальний посібник***

Ніжин

2018

УДК 373.2(76.5)

К65

Рекомендовано Вченою радою

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

(НДУ ім. М. Гоголя)

Протокол № 3 від 24.10.2018 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.**

Психолого-педагогічні аспекти розвитку дитини раннього віку: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 255 с.

К65

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 навчальному закладі педагогічного профілю; визначено шляхи оптимізації освітнього процесу з метою формування педагогічної компетент­ності випускника.

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

**УДК 373.2(76.5)**

© О. Л. Кононко, 2018

© НДУ ім. М. Гоголя, 2018

**З М І С Т**

ВІК НАДЗВИЧАЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ(передмова) 6

**МОДУЛЬ І**

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ**

**ДИТИНИ РАННЬОГО ВІКУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

***ТЕМА 1. ПОТЕНЦІАЛ РАННЬОГО ДИТИНСТВА ТА УМОВИ***

***ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ***

1.1. "Нова" дитина та особливості її розвитку в ранньому віці 9

1.2. Соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність та вікові новоутворення раннього дитинства 14

1.3. Суть та чинники розвитку особистості у переддошкільному віці 20

*Контрольні запитання та завдання* 30

***ТЕМА 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ***

2.1. Світовий досвід організації освіти дітей перших років життя 31

2.2. Освіта дітей раннього та дошкільного віку в Україні 38

2.3. Педагогічна психогігієна: суть та роль у сучасному життєвому контексті 43

*Контрольні запитання та завдання* 50

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

3.1. Життєдіяльність та вікові можливості дитини 51

3.2. Освітні лінії – вектори організації навчально-виховного процесу дошкільного закладу 57

3.3. Оцінка компетентності дитини раннього віку 69

3.4. Основні освітні завдання та їх розв’язання в процесі організації життєдіяльності переддошкільників 84

*Контрольні запитання та завдання* 96

**МОДУЛЬ ІІ**

**РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ДИТИНИ РАННЬОГО ВІКУ**

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

4.1. Принципи та організаційно-педагогічні умови створення у дошкільному закладі розвивального середовища 98

4.2. Суть та особливості упровадження у педагогічну практику особистісно орієнтованого підходу 108

4.3. Компетентнісний підхід та його застосування у дошкільному закладі 116

4.4. Дорослий як чинник розвитку дитини раннього віку 123

4.5. Значення спілкування з однолітками для особистісного становлення дитини двох-трьох років 132

*Контрольні запитання та завдання* 139

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

5.1. Відмінності хлопчиків і дівчаток двох-трьох років та їх врахування у педагогічній діяльності 141

5.2. Темперамент дитини раннього віку: характеристика, ризики та особливості виховного підходу 150

5.3. Дитяча нервовість: причини та профілактика 158

5.4. Специфіка роботи з агресивними малюками 166

*Контрольні запитання та завдання* 174

**МОДУЛЬ ІІІ**

**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 176

6.2. Формування культури здоров’я вихователя: психологічні, педагогічні та соціальні аспекти 184

6.3. Виховання самостійності майбутнього вихователя як базової якості особистості 191

6.4. Рефлексивна модель творчої педагогічної діяльності 199

*Контрольні запитання та завдання* 206

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

7.1. Реалізація компетентнісного підходу у процесі підготовки фахівців дошкільної освіти 208

7.2. Компетентність майбутнього педагога дошкільної сфери та шляхи її формування 215

7.3. Наукове дослідження з проблем раннього дитинства як показник компетентності випускника 224

*Контрольні запитання та завдання* 230

**ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ САМООСВІТИ** 231

**ТЕМИ НАУКОВИХ РОБІТ З ПРОБЛЕМ РОЗВИТКУ ДИТИНИ РАННЬОГО ВІКУ** 239

**ПЕРЕВІРЯЄМО СЕБЕ ТА САМОВДОСКОНАЛЮЄМОСЯ** 245

**"ВУЗЛИКИ" НА ПАМ’ЯТЬ** 249

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 невпинно 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 затребуваність матеріалів зазначеного напряму 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 напря­мах 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 І

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ

ДИТИНИ РАННЬОГО ВІКУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

**ТЕМА 1. ПОТЕНЦІАЛ РАННЬОГО 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 ХХІ 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 само­стій­но 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 усвідлом­лю­вати: 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 Д. Б. Ельконіна стосовно особливостей розгор­тан­ня процесу їх становлення та розвитку в ранньому віці. Як зазначає про­від­ний фахівець, розвиток предметних дій відбувається у двох напрямах:

* 1. *Лінії руху предметної дії від спільності до самостійності.*

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 уможливлюється 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 загальноприйнятим 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 самостійну 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 самостійної 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, поводиться усе більш самостійно, 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 Л. С. Вигот­­ського, 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 знаряддєві дії. *Ручні дії* – це такі дії, коли дитина предметом діє так, як рукою. Тобто предмет стає її подовженням. *Знаряддєві дії* – це такі дії дитини раннього віку, в яких її рука підкоряється вимогам знаряд­дя. Са­ме під час переходу від ручних дій до знаряддєвих зароджується наочно-дієве мислення.

Як зазначає О. М. Леонтьєв, 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 замінник 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 О. М. Леонтьєв, 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-смислова 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 опертям 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 їївід 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 проектуються 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". Л. В. Виготський назвав 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 Д. Б. Ельконіна, 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 діяльності зароджуються *нові види діяльності – гра* та *продуктивні виді 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 Л. І. Божович, 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 почу­вається 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. 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 прямоходінням* сприяє досягненню нею бажа­ної мети, розширює простір пізнання. Дитина повсякчас стикається з труднощами, долання яких викликає позитивні емоції.

На етапі раннього віку інтенсивно розвивається *суб’єктність* дити­ни. Важливим новоутворенням цього періоду, за визначенням В. Слобод­чикова, 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 засвідчуєбільші мож­ли­вості та розвиток елементарних форм самосвідомості. З’являється займенник "я", висловлювання на кшталт "Я сам". Дитина стає ***активним* *суб’єктом усвідомлюваних дій.***

Як зазначає Д. Ельконін, 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 Л. Ви­гот­ського, 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 граматикою, 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 само­стійно 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 самостійності та відповідальності у ситуаціях, які потре­бують уміння орієнтуватися на моральні правила і норми, само­виз­начатися, приймати самостійні 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 самостійності й зацікавленого ставлення до пізнавальної, ігрової та комунікативної діяльностей.

Ядром особистості дитини другого-третього років життя є *само­сві­домість –* усвідомлення та оцінка нею себе як суб’єкта предметно-прак­тич­ної, пізнавальної та комунікативної діяльності, своєї окремості 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 Т. Гуськової, М. Єл­а­гіної, О. Кононко, М. Лісіної, Р. Стьоркіної, 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 В. Каменська, 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 Т. Гусь­кова, М. Єлагіна, М. Лісіна, 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 напрямами 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 самоставлення;
* 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 передує 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-менщш об’єктивно оцінювати адекватність своєї поведінки вимозі, що висувається. За відповідності стандарту вони відчувають гордість, за невідповідності – сором.

Як зазначає Р. Шакуров, 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, розроблену М. Хофманом, 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. Наприкінці раннього дитинства зростає вибіркове 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, наслідує експресивні засоби вираження почуттів.

**Таблиця 1**

***Етапи розвитку емпатії у ранньому віці за М. Хофманом***

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ***№*** | **Етапи** | **Вік появи** | **Характеристика** |
| 1 | ***Глобальна емпатія*** | *На першому році* | 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 | ***Егоцентрична***  ***емпатія*** | *На другому році* | Дитина вже усвідомлює, що страждає не вона, а інша людина. Проте внутрішній стан іншого передбачається таким самим, як свій. |
| 3 | ***Емпатія на почуття іншої людини*** | *Між другим і третім роками* | Дитина починає усвідомлювати, що інші люди відчувають інші почуття. Виникає здатність реагувати на них неегоцентрично. |
| 4 | **Емпатія на життєву ситуацію іншої людини** | *Пізнє дитинство* | 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 до­лан­ня труднощів на шляху до мети, вироблення намірів та прийняття рішень, вольві 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 Л. Виготським в основу розвитку особистості в ран­ньо­му онтогенезі. Розвиваючи ідеї Л. Виготського, Л. Божович, Т. Єндови­цька, Л. Славіна кваліфікують довільну та вольову поведінку як спонука­льну силу свідомості, яка уможливлює 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 напрямами: *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. Зрослі 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, допитливості, 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***

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | |  |  | | --- | --- | | **Складники особистості** | **Показники сформованості складника** | | **1** | **2** | | ***Уявлення про себе*** | 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. | |  | *Продовження таблиці 2* | | **1** | **2** | | ***Ставлення до себе*** | Усвідомлює свої зрослі можливості, намагається їх апробувати у різний спосіб, прагне автоном­ності, все частіше діє незалежно від дорослого, іноді всупереч його вимогам. Зрослі можливості засвідчуються висловлюванням "Я сам!" Цінує свої чесноти та досягнення, пишається ними, чекає на схвалення рідних та близьких, намаг­а­ється протистояти несправедливим оцінкам, образам, утискам. Хоче бути "хорошою". Подо­ба­тися іншим, намагається дотримуватись моральних норм. Позитивно до себе ставиться, любить презентувати іншим свої можливості. Оперує займенником "Я". | | ***Емоційний досвід*** | 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 неуваж­ність 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. | | ***Спрямованість*** | 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 відрізня­тися 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. | | *Продовження таблиці 2* | | | **1** | ***2*** | | ***Довільна поведінка*** | 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. | | ***Безпека життєдіяльності*** | 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 поводженні 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 РАННЬОГО 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 педагогом складають *індивідуальний план* розвиткудитини, 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 смислі. 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 необов’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 екзамени, 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 уможливлює 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 необо­в’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 дітей 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 індивідуальної. 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, організовують 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 уміннями 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.

Закладами 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 р*озвиток* 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 ощадних 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 рольових 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 педагоги 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 уяви, 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, неврівноваженістю 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; зрослі вимоги до освіти та оцінок показників успішності; боязнь ма­лю­ка не відповідати високим очікуванням авторитетних дорослих, поми­литися, бути покараною; недоброзичливість і заздрість однолітків тощо. Усе це провокує відчуття напруги, безпорадності, меншовартіс­ності, невпевнено­сті у собі, недовіри людському довкіллю.

Більшість дітей раннього віку боляче переживають критичні оцінки, зауваження, неуважність 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* зокремавідіграють 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 уможливлює: 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 вправляння 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, визначати, 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 *дидактоге­ній* (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 довкіллі, її творчому самовираженню, налаго­джен­ню конструктивної взаємодії з оточенням. Не випадково в організації освіти дітей двох-трьох років сьогодні усе більше уваги при­ді­ля­ється *педагогічній психогігієні* – 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 психогігієна 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, самобутного, 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 Л. Абрамян, М. Лісіної, Т. Репіної, "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 І. Дубровіною. Ним засвідчується єдність в дитині тілес­ного і душевного. На думку автора, психологічно здорова дитина – життє­ра­­дісна, творча, весела, відкрита, з 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 "батогом 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 вибачатися 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 "поплакатися 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.

***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 органзіції 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.

**ТЕМА 3. ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ РОБОТИ ПЕДАГОГА**

**З ДІТЬМИ ДРУГОГО-ТРЕТЬОГО РОКІВ ЖИТТЯ**

**3.1. Життєдіяльність та вікові можливості дитини**

Сучаснийпедагог 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 її "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, наскількипедагог 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 осягнути 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 роз­вит­кові 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, настрій змінюється швидко, часто з незрозумілих причин); *сприйнят­ливість 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, недоброзичливість) 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 виокремлються 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, годує 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 прихильність 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 лінії** – **вектори організації навчально-виховного процесу дошкільного закладу**

*Лінії розвитку* – це свого роду магістральні напрями, *вектори,* за якими відбуваються якісні й кількісні зміни у становленні дитячого орга­нізму, свідомості, поведінки, особистості. Незважаючи на те, що кожна лінія описується окремо, усі вони тісно взаємопов’язані, адже дитина розвивається цілісно. Всі лінії розвитку важливі, жодна не є важливішою за іншу. Збалансованість розвитку за всіма лініями одночасно умож­лив­лює 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 та чи інша лінія є *центральною*, що визначає специфіку та пріоритетність певних освітніх завдань.

До основних ліній розвитку 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 кожній освітній ліній засвідчують її **компетентність** **у конкретній сфері життєдіяльност**і; 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.

**ОСВІТНЯ ЛІНІЯ "ОСОБИСТІСТЬ ДИТИНИ"**

Вонамістить 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 увагуна таких аспектах, як *здоров’я*, *рухо­ва активність, гігієнічні навички, безпека організму та рухової актив­ності, статева 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 статево­рольової поведінки.

**"РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ"**

Змістовий блок присвячено характеристиці таких складників даного процесу, як *уявлення про себе та самоставлення, 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 апробовує свої можливості, визначає міру припус­тимої поведінки та свій вплив на довкілля.

***Уявлення про себе та самоставлення.*** 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 самоставлення 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 самоставлення.

***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 настрій 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 своїзадуми; 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 поводження 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 занятття з метою вправляння дитини в умінні диференціювати безпечне / небезпечне, 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.

**ОСВІТНЯ ЛІНІЯ "ДИТИНА В СОЦІУМІ"**

Вона 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, спільність 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 над­мір-ної 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 мандрам, телебаченню, книжкам дитина відкриває для себе існування різних країн, народів, культур.

**ОСВІТНЯ ЛІНІЯ**

**"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 поводиться 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 дражнити 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 пово­диться 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 теплого 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 самостійно 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.

**ОСВІТНЯ ЛІНІЯ "ДИТИНА У СВІТІ КУЛЬТУРИ"**

Змістовими блокамивиступають *"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. Вона використовує їх самостійно чи з допомогою дорослих за призначенням, виражає своє ставлення до них. Цікавиться незнайомими предметами, експериментує з ними, цікавиться їх властивостями. Вона 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. Вона 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 уможливлює 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. Малюк діє 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.

**ОСВІТНЯ ЛІНІЯ "ДІЯЛЬНІСТЬ ДИТИНИ"**

Нею 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.

**ОСВІТНЯ ЛІНІЯ**

**"ДИТИНА У СЕНСОРНО-ПІЗНАВАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ"**

Робота педагога в означеному напрямі групується за такими зміс­то­вими блоками: *пізнавальний інтерес, сенсорно-перцептивний досвід, логіко-математичний розвиток* та цілісна картина світу. Ця лінія 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 уможливлюють 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.

**ОСВІТНЯ ЛІНІЯ "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 формамии 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.

**3.3. Оцінка компетентності дитини раннього віку**

Показники розвитку характеризуються за кожною з означених вище освітніх ліній, 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 кожній освітній лінії 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 благополуччязасвідчується 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 ґудзики, 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 поїздкою на велосипеді.

***Показники особистісної компетентності***

Стан душевного благополуччя засвідчуєтьсяспокійним, 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 неврозу, фобій.

Показниками нормального особистісного розвиткумалюка, його душевного здоров’я та елементарної особистісної культури виступають: *уміння самовиражатися у соціально прийнятний спосіб*; з*ачатки 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;спроможніст*ь 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 вихвалятися, 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 уможливлює 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.

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 довкіллі.* Це засвідчується її здатністю легко пристосовувався 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 професієями; 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;
* зацікавленим 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 поводиться 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 поводиться з тваринами; наслідує безпечне поводження 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; контактно 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, віршиків, 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, одягагається-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 ґудзики, 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 зросла 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 напряму. Більш-менш гармонійне поєднання оптимальних для віку рівнів розвитку часткових компетентностей уможливлює формування життєвої компетентності як особистісного інтегралу.

**3.4. Основні освітні завдання та їх розв’язання в процесі організації життєдіяльності переддошкільників**

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 кожну 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; вправляння у користуванні фізкультурним знаряддям; розвиток сенсомоторики, рухової пам’яті та уяви; сприяння формуванню гігієнічних навичок; привернення уваги до дитячих страхів, розвиток відчуття обережності, обачливості під час рухів; розвиток основ статевої свідомості та статеворольової поведінки.

Найважливішими ***навчальними завданнями*** є: навчання "азбук рухів"; спонукання 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 статеворольо­вої 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; вправляння 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 знайомих завдань обходитися власними силами; навчання уміння вста­новлювати причинно-наслідкові зв’язки між своєю поведінкою та реак­ці­ями дорослих; вправляння в уміннях обирати, приймати елемен­тарні рішення, надавати чомусь перевагу; сприяння засвоєнню правил без­печної поведінки; ознайомлення з нормами статеворольової 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; запобігання 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 вихователь 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 вихова­тель 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; вправляння 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. Організовуючи 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 контактах 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 довкіллі". 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 довкілля; навчання уміння розрізняти рослини за кольором, розміром, формою, поверхнею, запахом, смаком; тварин – за особливостями будови тіла, виразними діями та рухами; вправляння у здатності відрізняти дитинчат від дорослих тварин, правильно їх називати; навчання експеримен­ту­вання з природними об’єктами – водою, піском, снігом, камінцями, гли­ною; вправляння 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 довкілля; виховання почуття краси природи; сприяння отриманню позитивних емоційних вражень про об’єкти природи; вправляння 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, імпровізації; прилучення до пізнання властивостей художніх матеріалів через освоєння маніпулятивних дій з пензликом, олівцем, фло­мастером, фарбою, тістом, 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 діяль­ностей – запорука її успішного художньо-естетичного розвитку. Емоційно насичене середовище збагачує її чуттєвий досвід, сприяє формуванню уявлень про красу, розвиває сприйнятливість 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, допомагає 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, мобілізовувати зусилля на долання труднощів (з допомогою дорослого та самостійно), 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 самостійності, 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 самостійності, 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 діяльностей; 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 уміння 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; вправляння 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 пристосовуватися до нових умов життя, знаходити своє місце у новому оточенні, адаптуватись 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 звуковимови; збагачення словника (пасивного та активного); вправляння у використанні двоскладових та трискладових слів; навчання застосу­ван­ня слів-ознак (кольору, форми, величини; часових та просторових відно­шень); навчання використання узагальнеиих 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; вправляння 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 лінії, визначені Базовим компонентом дошкільної освіти як стратегічні, та коротко схарактеризуйте кожну.
5. Схарактеризуйте освітню лінію "*Особистість дитини*", про­ана­лі­зуйте її структуру.
6. Схарактеризуйте освітню лінію *"Дитина в соціумі",* проана­лі­зуйте її структуру.
7. Схарактеризуйте освітню лінію "*Дитина в природному довкіллі*", проаналізуйте її структуру.
8. Схарактеризуйте освітню лінію "*Дитина у світі культури*", проаналізуйте її структуру.
9. Схарактеризуйте освітню лінію "*Діяльність дитини",* проанал­і­зуй­те її структуру.
10. Схарактеризуйте освітню лінію "*Дитина в сенсорно-пізнаваль­ному просторі*", проаналізуйте її структуру.
11. Схарактеризуйте освітню лінію "*Мовлення дитини*", проаналі­зуй­те її 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 *соціально-моральної компетент­ності* дитини раннього віку.
19. Назвіть основні показники *діяльнісної компетентності* дитини раннього віку.
20. Назвіть основні показники *пізнавальної компетентності* дитини раннього віку.
21. Назвіть основні показники *мовленнєвої компетентності* дитини раннього віку.
22. Схарактеризуйте основні освітні завдання по кожній освітній лінії.
23. Визначте особливості організації життєдіяльності дитини ран­нього віку в умовах дошкільного закладу.

МОДУЛЬ ІІ

РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ДИТИНИ РАННЬОГО 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 Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, 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, самовиразитися; виявити самостійність; почуватися комфортно; спілку­ватися з приємними дорослими та однолітками, відчути 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.*** В. Давидов та В. Петровський 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).***Сформульований Б. Ананьєвим, О. Леонтьєвим, С. Рубін­штейном, 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 О. Запорожець, В. Ко­тирло, О. Кононко, В. Субот­ський, 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. 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, уможлив­лю­вати 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 довкіллю, 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 довкіллі; 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.

1. ***Принцип диференційованого підходу.*** Кожна дитина ран­ньо­го віку характеризується своїми віковими та індивідуальними особли­вос­тями. Різний темперамент, характер, життє­вий досвід, своєрідна історії життя, статеві відмінності, 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 В. Мухіна, Н. Ветлугіна, Р. Стьор­кіна відносять:

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.

Організовуючи ***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", виплакатися, 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, вихова­телеві 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 середовищевиконувало розви­вальну, навчальну, виховну, організаційну, стимулювальну та комуніка­тив­ну функції. На думку С. Новосьолової, 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 компетентнісного 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 дорос­лого 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 окремості, здатності відрізняти себе від інших людей, відчу­вати, переживати, усвідомлювати реальність свого існування. "Я" – це активне начало, яке інтегрує усі її прояви, дозволяє зростаючій особис­тості вирізняти 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,* вправ­ляння її в умінні дорожити 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. Монтессорі, Р. Штейнера; в антропологічному підході до освіти К. Ушинського; в ідеях національної освіти П. Блонського, С. Русової; в гуманістичній психології та педагогіці дитинства В. Зеньковського, В. Сухомлинського.

Значний внесок у розробку теоретичних основ особистісно орієнто­ваного підходу здійснено такими провідними психологами та педагогами, як Ш. Амонашвілі, І. Бех, О. Бондаревська, Д. Ельконін, В. Давидов, О. Запорожець, О. Кононко, В. Котирло, О. Леонтьєв, А. Пет­ров­ський, Т. Піроженко, Т. Титаренко. Завдяки їм та багатьом іншим сформульо­вано основні засади особистісно орієнтовано 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 В. Слободчикова, який 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 В. Слободчикова, 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 ***культуро і особистісно обу­­мовленим***, тобто ***аксіологічним,*** ціннісним. Таким чином, ***норма – це не те середнє, що є, а те краще, що ймовірне 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.

**Таблиця 3**

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

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Параметри оцінки** | **Навчально-дисциплінарна модель** | **Особистісно орієнтована модель** |
| ***Мета*** | Сприяння набуттю знань, умінь, навичок | Сприяння становленню осо­бистості, прояву індиві­ду­альності, розвитку суб’єкт­них сил |
| ***Культурний контекст*** | Педагог функціонує за вимогами *"культури корисності"* | Дорослий організовує жит­тє­ді­яльність згідно з "*куль­турою гідності"* |
| ***Гасло*** | "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" |
| ***Спосіб спілкування*** | Повчання, вимога, роз’яснення, погроза, окрик, нотація, заохо­чення, схвалення, заборона, покарання | Врахування індивідуальних особливостей, здатність по­ста­­вити себе на місце ди­тини, авансування дові­ри її можливостям |
| ***Тактика спілкування*** | Диктат, опіка, контроль. Існують дві різні логіки – педагога та дитини. Дорослий знаходиться **"над дитиною"** | Співбуття дорослого і ди­ти­ни. Існує єдина логіка суміс­ність, співпраця. До­рос­­лий діє **разом** з дитиною |
| ***Педагогічна позиція*** | Виконання вимог керівництва, дотримання програмних регла­мен­тів, орієнтація на план роботи | Створення розвивального се­редовища, орієнтація на стан та інтереси дитини, реа­лізація індивідуального підходу |
| ***Результати*** | 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 уміннями.

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 – *приму*с. 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 А. Петровського (автор теорії "осо­бистісних внесків"), 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, О. Запорожець акцентував увагу на збагаченні, ампліфікаціі розвитку дитини, макси­маль­ній реалізації можливостей, 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: авторитариими – 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 процесдошкільного 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. Мон­тес­сорі), 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 мобілізовуватися 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";
* *пристосовуватися,* 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 ситуаціях, яким є вектор її ***віддачі*** у процесідіяльності. 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-смислову складову компетентності особистості подано у таблиці.

**Таблиця 4**

***Характеристика базових якостей особистості***

|  |  |
| --- | --- |
| **Базові якості** | **Характеристика кожної** |
| **1** | **2** |
| ***Самостійність*** | 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. |
| ***Працелюбність*** | 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. |
| ***Людяність*** | 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. |
| ***Гідність*** | 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 підлабузнюватися. |
| ***Сприйнятливість*** | Тонка душевна організація; відкритість зовнішнім і внутрішнім відчуттям та висока чутливість до них; уміння тонко вловлювати емоційно-смислове наповнення 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. |
| ***Допитливість*** | 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. |

|  |  |
| --- | --- |
| *Продовження таблиці 4* | |
| **1** | **2** |
| ***Відповідальність*** | 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. |
| ***Справедливість*** | 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. |
| ***Самовладання*** | 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. |
| ***Креативність*** | 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 компетеннісного 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 компетентнісної 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 долання 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.

Компетентнісно спрямована освіта висуває високі вимоги до ак­тив­ності дитини як інтегративного особистісного утворення, яке уможливлює цілепокладання в діяльності, добір правильних способів поведінки та конструктивних дій, здатність мобілізуватися на долання 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, елементарних 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* умож­лив­­люють визначення перспектив. Засвоїм 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 Д. Ельконін, 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.

М. Лісіна 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, М. Лісіна констатує 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 Т. Сорокіної, 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 Г. Годо­викової (на їхню допитливість); С. Мещерякової (на переживання і стани); С. Корницької (на ставлення до людей); М. Єлагіна, А. Рузська (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, купають, 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 малюка 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 малюка, 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. Фрідман виділяє декілька загальних моментів, які продукують різні труднощі взаємодії членів родини з дитиною, зокрема:

* уявлення про дитину як маленьку;
* надмірна центрація 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.

**Таблиця 5**

***Особливості впливу на дитину раннього віку дошкільного закладу***

|  |  |
| --- | --- |
| **Сприятливий вплив** | **Несприятливий вплив** |
| **1** | **2** |
| 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. |

|  |  |
| --- | --- |
| *Продовження таблиці 5* | |
| **1** | **2** |
| 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 діяльностях;
* 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 вихователь здійснює не лише завдяки своїм інтелектуальним можливостям та професійним умінням, але й значною мірою – особистісним якостям.

Як слушно зазначає Є. Аркін, жодний чинник розвитку не у змозі проникнути вглиб дитячої істоти, знайти приховані там індивідуальні бажання, сприяти їх реалізації та використанню, як вплив вихователя. О. Бодальов підкреслює важливість впливу на дитину зовнішності педа-гога, його міміки, голосу, жестів. Підтверджуючи вплив вихователя на самопочуття та активність дитини раннього віку, Т. Репіна 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 здій­­­снюється 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 напряму 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 компетентент­ності.

Питанню спілкування дітей перших років життя з однолітками приділили увагу такі відомі фахівці, як Н. Авдєєва, Л. Галігузова, Д. Годов­і­ко­ва, М. Єлагіна, Я. Коломинський, М. Лісіна, С. Мещерякова, А. Рузська, Н. О. Смирнова, С. Якобсон. 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 зазна­чає А. Рузська, у процесі спілкування з однолітками у малюків форму­єть­ся їхня соціальна сутність. Автор підкреслює, що дослідники спілкування дітей раннього віку до основних його показників відносять емоції дітей: 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, Л. Галігузова 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. Як зазначає О. Смирнова, 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 реалізу-вати 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 слабко 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 само­бутнього особистісного начала.

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

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

ІІ. 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 довільності: 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 обійтися. 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.

Організовуючи 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, ефективної організації їхньої спільної діяльності, підтримки позитивних взаємин педа­гог організовує спілкування та спільну діяльність, виходячи з вікових особливостей дітей.

На першому етапі розвиткукомунікативних 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, розважалися, 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-дисципланарної та особис­тісно орієнтованої моделей освіти дитини раннього віку.
8. Дайте визначення функцій педагогічної діяльності, пов’язаних з упровадженням у практику собистісно 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 статеворольової 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 В. Єремєєва, Т. Говорун, Д. Ісаєв, В. Каган, Я. Коломинський, І. Кон, О. Кононко, В. Мухіна, Л. Олійник, Т. Прихожан, Т. Репіна, Т. Тита­ренко, Т. Хрізман, О. Шарган. 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 статеворольової 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 статева самосві­домість і стереотипи статеворольової поведінки (перше статеворольове "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 особистостій 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 рол; 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 прийнятим 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.

**Таблиця 6**

***Відмінності хлопчиків і дівчаток***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Психофізіологічні та соціальні характеристики** | **ХЛОПЧИКИ** | **ДІВЧАТКА** |
| **1** | **2** | **3** |
| ***ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК*** | 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 простору. За відсут­ності можли­вості освоюють верти­кальну площину (сходинки, 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. |
| ***ОСОБЛИВОСТІ***  ***СПРИЙМАННЯ*** | 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 погладжу­вань, дотиків. |
| ***УВАЖНІСТЬ*** | 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. |
| *Продовження таблиці 6* | | |
| **1** | **2** | **3** |
| ***ПІЗНАВАЛЬНИЙ РОЗВИТОК*** | 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 спіл­­кується, викорис­товує засво­єні способи дій. |
| ***ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК*** | 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 самозбере­ження 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. | 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 настрій. 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. |
| ***МОВЛЕННЯ*** | 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. | Починають говорити раніше за хлопчиків, володіють більшим словарним запасом, проте від­повіді та оповідки однома-нітніші 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. |
| *Продовження таблиці 6* | | |
| **1** | **2** | **3** |
| ***ДІЯЛЬНІСТЬ*** | 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 розкочу­ються, пік працездатності на­стає не одразу, вирішення про­блеми припадає на другу поло­вину роботи. Процес діяльності важливіший за її результат. | 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, виконують роботу охайно, люблять її при­кра­шати, оздоблювати Цікавить не стільки процес, скільки результат діяльності, його оцінка дорослими. |
| ***ДОВІЛЬНА ПОВЕДІНКА*** | Характеризуються високою варі­­ативністю поведінки. Зде­біль­шого самостійніші за дівча­ток, намагаються долати труднощі власними силами, звертаються за допомогою у разі потреби. Маскулін­ність виявляється у сміливості, наполегливості, демонстрації своїх можливостей, сили. Схи­ль­ні до авантюризму, агресії, ризику, проявів жорстокості. Прагнуть домінувати, досягати індивідуальних цілей. | 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 усе поводяться за­лежно, легко звертаються за допомогою, прагнуть досяг­ти успіху та одержати схвалення дорослого. Орієнтовані на досягнення соціально значу­щих цілей. |
| ***САМОСТАВЛЕННЯ*** | 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 напряму пов’язана із статевою та віковою ідентифікацією, зде­біль­шого вона адекватна. Пова­­жають себе за само­стій­ність, здатність опиратися зов­нішньому тиску, прояви твор­чості. Не хочуть змінюватися. | 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. |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *Продовження таблиці 6* | | |
| *1* | **2** | **3** |
| ***КОМУНІКАТИВНІ ЗДІБНОСТІ*** | 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. | 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. |
| ***ВИХОВАНІСТЬ*** | 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 організову­ють 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, об-ґрун­тувати доцільність вимо­ги, запросити до діяльності, а не наполягати на її виконанні. | 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. |

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 статевому 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 РЕКОМЕНДАЦІЇЇ***

1. Вихователь має усвідомити: статевий розвиток дитини почина­-ється з моменту її народження – як у фізіологічному, так і у психологіч-ному 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 усе карає дитину, нічого їй не пояснюючи. Негативна реакція дорос­лого закладає у свідомості малюка думки: займатися онанізмом соромно, дорослі за це сердяться, цим слід займатися потай 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 врівноваженість 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 стате­ворольової 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 статеворольової 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, статевих відмінностей. І актуа­лізує необ­хідність реального упровадження у педагогічну практику індивідуального ти диференційованого підходів.

**5.2. Темперамент дитини раннього віку: характеристика, ризики та особливості виховного підходу**

Як зазначають С. Ігумнов, Я. Коломінський, О. Панько, 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. Чудновського, 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 визначенням 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 поводиться 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 усамітнюватится, 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 вихователеві визначитися по кожній дитині та побудувати з нею продумані відносини.

**Таблиця 7**

**Характеристика типів темпераменту**

|  |  |
| --- | --- |
| **Тип темпераменту** | **Характеристика** |
| **1** | **2** |
| **САНГВІНІК** | **Сильний, врівноважений, рухливий тип нервової діяльності.** **Процеси збудження / гальмування зба­лан­совані.** 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. |

|  |  |
| --- | --- |
| Продовждення таблиці 7 | |
| **1** | **2** |
|  | 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. |
| **ХОЛЕРИК** | **Сильний, збудливий, неврівноважений тип нервової діяльності. Процеси збудження переважають над процесами гальмування.** 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. |
| **ФЛЕГМАТИК** | **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 пере­ключається 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. |

|  |  |
| --- | --- |
| Продовждення таблиці 7 | |
| **1** | **2** |
| **МЕЛАНХОЛІК** | **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. |

**Зрозуміло, у дитини раннього віку одні якості проявляються яскра­во, інші – меншою мірою. Проте сила / слабкість, врівноваженість / неврівнова­женість, рухливість / повільність типу нервової системи дають­ся взнаки 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 відчувають 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 перевиховається 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:**

|  |
| --- |
| **Холерик – швидко заводиться і швидко гальмує.**  **Сангвінік – швидко заводиться і повільно гальмує.**  **Флегматик – повільно заводиться і повільно гальмує.**  **Меланхолік – повільно заводиться і швидко гальмує.** |

**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 звикає 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 порадити 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 говори ти їй: "Ти зможеш. У тебе вийде, варто лише спробувати". 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 напряму 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, вправляння 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 досліджувалася** С. Ігумновим, Я. Коломінським, О. Панько та іншими фахівцями. Гіперактивність 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*, *імпульсивніст*ь 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. Спиратися 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 В. Гарбузов, О. Захаров, О. Кононко, А. Спива­ков­ська та інші 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 неврівноваженим 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** |
| **НЕВРАСТЕНІЯ**  (конфлікт самоствердження) | ***Причини:*** конфлікт між потребою дитини *самоствер­дитися* у значущих сферах життя та видах діяльності і *відсутністю таких можливостей* внаслідок обмежень дорослих.  ***Прояви:*** підвищена втомлюваність, загальна млявість, часті відволікання на стороннє; поєднання низьких показників зосередженості уваги з низькою витривалістю та працездатністю, швидким виснаженням. |
| *Продовження таблиці 8* | |
| **1** | **2** |
| **НЕВРОЗ СТРАХУ**  (конфлікт самовизначення) | ***Причини:*** конфлікт між потребою малюка *поводитися впевнено* у новій ситуації, проявити свої здібності і праг­нення та його *нездатністю зберегти своє "Я",* захистити себе від загроз, небезпек та страхів (реальних та уявних).  ***Прояви:*** велика кількість різноманітних страхів (темряви, висоти, води, тварин тощо); загальний високий рівень тривожності, невпевненості у собі. |
| **НЕВРОЗ НАВ’ЯЗЛИВИХ СТАНІВ**  (моральний конфлікт) | ***Причини:*** 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).  ***Прояви:*** охопленість дитини нав’язливими думками, бажаннями, діями, страхами; своєрідна одержимість ними; постійні сумніви і вагання у ситуаціях прийняття само­стійного рішення; висока підозрілість, недовірливе ставлення до довкілля. |
| **ІСТЕРИЧНИЙ НЕВРОЗ**  (конфлікт визнання) | ***Причини:*** 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).  ***Прояви:*** 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. |

За даними фахівців, 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 пере­напру­гою нервової системи, непосильним навантаженням, зависокими 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 комірець)*, рухи головою, покашлювання, кректання, придих.*

За визначенням провідних фахівців, прояви неврозів взагалі та нер­во­ві тики зокрема проявляються не раніше двох-трьох років, коли починає інтенсивно 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 боязню 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 призвичаюється 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***

|  |  |
| --- | --- |
| **Особливості поведінки трирічних хлопчиків** | **Особливості поведінки трирічних дівчаток** |
| 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 свербежем; тертя тісного одягу; недостат­ньо чиста білизна; запалення в області паху, попрілості; 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 способом 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 загальнооздоровчих 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 заганяють її у глугий 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 частої 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 ***"загартовувати"*** 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 непростої проблеми та почати **працювати з нею.**

У роботі з дитячою агресією можна базуватися на доробку відомих фахівців, зокрема М. Алфімової, Н. Андрєєвої, Н. Барченкової, В. Лебе­дин­ського, Т. Рум’янцевої, Л. Семенюк, Н. Суворової, В. Трубникова, І. Фурмана та інших фахівців. 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 І. Дубровіною, Т. Лаврентьєвою, Т. Марцинков­ською, А Реаном, О. Смирновою, Н. Суворовою, Т. Чирковою та іншими фахівцями. 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 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.** Дітицієї 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 свої силах, 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, вправляння 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 визначатися 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.

Організовуючи 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. Темами 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, якщопід 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 чутли­ості 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, усіляко 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 витрачати життєву енергію на натужне намагання "стрибнути вище за усіх", яке руйнівне для психіки. Краще навчати з дитинства уміння **бути собою найкращим.**

***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.

МОДУЛЬ ІІІ

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 ХХІ 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. Аксаріна, В. Гербова, О. Кононко, І. Кононова, М. Кистяковська, М. Лісіна, С. Ново­сьо­лова, С. Теплюк, М. Щелованов.

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 уміннями 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 умінням 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 однобічність 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 напряму, 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 (Н. Аксаріна, Л. Божович, С. Виготський, І. Сікорський, О. Лазурський); ідеї про закономірності особистісного розвитку дитини в ранньому дитинстві (Л. Венгер, Л. Галігузова, Д. Ельконін, О. Запорожець О. Кононко, В. Мухіна, О. Смирнова, Т. Репіна, А. Рузська); концепції компе­тент­ніс­ного підходу до підготовки студента для майбутньої професійно-педагогічної діяльності (Ю. Бабанський, В. Сластьонін).

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-смислову спрямо­ваність (реалізація аксіологічного підходу у підготовці майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку).

Означені вище педагогічні умовиоптимізують освітній процес вищого навчального закладу, покращать 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 уможливлює 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 роботи 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 **д**искусії 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 уможливлює 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 вдатися 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 консультуватися 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 навчального закладу. Адже здоров’я дітей раннього віку напряму залежить від сформованої культури здоров’я педагога, його життєвих пріоритетів, кругозору, особистісних та професійних якостей.

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, В. Солоухін зауважив*:* культурна людина не може дозволити собі хворіти. На його думку, висо­кий рівень захворюваності населення є показником низького рівня їхньої культури. Схожу думку висловлює В. Розін, 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 Л. Альо­шиної, О. Авчиннікової, В. Базарного, Е. Вайнера, Г. Зайцева, Л. Мітіної, Є. Шульгіна, 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.

Як зазначають Н. Блінова, Е. Казін, Н. Литвінова, Л. Татарникова, 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’язберігаючої спрямованості педагогічної діяльності та визнанню ними особистої відповідальності за збереження власного здоров’я.

За даними досліджень Т. Журіної, І. Ільїної, М. Магіна, В. Толма­чової, важливими є такі аспекти проблеми, як формування здорового способу життя особистості, виховання валеологічної та рухової культури студентів. Як наголошують Н. Абсакалова, Л. Альошина, І. Парчевська, О. Стьопкіна, не можна обійти стороною такі питання, як розвиток моти­ва­ції, спрямованості майбутніх педагогів на здоровий спосіб життя, формування у них валеологічної самосвідомості та валеологічних потреб. На думку І. Зимньої, Б. Бондаренко, Н. Морозової, 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 значної кількості фахівців педагогічного профілю ще не виражена достатньою мірою мотивація до здоров’я. До узагаль­нених критеріїв оцінки культури здоров’я студентів С. Горбушина відно­сить 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.

І. Ісаєв, І. Комарова, О. Кролевецька та інші фахівці 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 діяльності, 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, вихователеві 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 працездатності, 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 психогігієніни. 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 психоло-гічне 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 психогігієни здійснюється у трьох напрямах. ***Перший*** пов’язаний з посиленням уваги до проблеми психогігієни, 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 (листопал, 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 "виго­рян­ня", 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 (К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, В. Петровський, С. Рубінштейн); ідею про самостійність як провідну якість особистості (Б. Єсипов, Т. Лобода, С. Майборода, П. Підкасистий, Є. Субботський); тезу про суб’єктність як форму самодетермінації особистості (Б. Ананьєв, Є. Ісаєв, В. Слободчиков, В. Татенко, С. Тищенко); підхід до рефлек­сивних рис самосвідомості як ядра особистості (І. Кон, А. Силвестру, В. Столін); положення про творчість як показник особистісного зростання (Г. Балл, І. Кучерявий, В. Моляко, О. Морозов, В. Рибалка, В. Роменець, С. Сисоєва, Д. Чернилевський); доробок з особистісного та професійного самовираження й самоздійснення особистості (Р. Пономарьова-Семе­нова, Б. Лазаренко, Т. Титаренко).

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 (відрізняти 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 умінням*, 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 запоруки 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 однокурскників 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 виконавського 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 перебудовувати 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, компетентнісно-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-смислового 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; вправляння 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 умовахреформування 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 сьогоднішнього сту­дента, майбутнього вихователя дошкільного закладу є його *суб’єктна позиція.*Інтегральнахарактеристика 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. Як зазна­чають С. Степанов, Т. Колошина, Т. Фролова та інші фахівці, 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 потереба 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* єсамо­піз­нан­ням 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 розхитує 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);
* *смислотворчу* (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, Г. Цукермана, існує пряма залежність розвитку рефлексії студентів від рефлексивної активності викладача. Завдання викладачів – допомогти студентам навчитися реф­лексії. Вони зазначають, що управлінська рефлексія здійснюється у трьох напрямах:

* рефлексивний аналіз дій майбутніх вихователів;
* рефлексія навчальної ситуації;
* рефлексія власних дій викладача.

Як зазначає Л. 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:

І етап – *самопізнання*, на якому розвивається загальна технологія творчого пошуку, з’ясовується особистісна рефлексивна позиція кожного студента, здійснюється оцінка себе як особистості.

ІІ етап – *самотворення,* на якомувідбувається трансформація особистісної позиції у педагогічну, студент проектує себе у майбутній педагогічній діяльності ("Я – вихователь").

ІІІ 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 молодої людини повинна вироблятися власна стратегія оволодіння знаннями та уміннями, 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 запи-таннями, 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 ефективність 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 вихователеві 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 *співтво-р­­чого* пошуку викладачамим та студентами ефективних рішень важливих навчальних, наукових та життєвих проблем. Йдеться про процес *смислотворення*, 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 смислотворення 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. Схарактеризуйцте 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 молодої 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, І. Родигіної, В. Сєрікова, Л. Хоружої, П. Щедровицького роз­крито особливості впровадження компетентнісного підходу у педаго­гічну практику. Вказані автори зазначають, що саме в компетентнісному підхо­ді відображено зміст освіти, який не зводиться до знаннєво-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 уможливлює 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 вишу 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 вихователеві.

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 реалізовувати 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 оволодівати новими, справлятися зі своїми проблемами та стресами, доцільно організовувати 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 компетентісного 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, сприйнятливістю, 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" кожну 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 компетентості 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 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 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 відрізку 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, проективними, 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 компетнтностей*** 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 молодої людини 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 уможливлює "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 уможливлює 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 кваліфікаційних 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 компетентністні 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. 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*єосмисленою 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 відрізку 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, проективними, рефлексивними уміннями) та *практичною готовністю* (організаторськими, конструктивними, мобіліза­цій­ними, інформаційними, комунікативними, діагностичними, перцептив­ними, прогностичними, оцінно-контрольними уміннями).

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; умінням 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 себеуміння 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 діяльностіізасвідчуються щирістю, добро­зич­ливістю, зацікавленим 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 освітнім завданням методиками) та *соціально-педагогіч­ному* (налагодженні продуктивної взаємодії з дітьми раннього віку, їхніми батьками, колегами, керівництвом) *напрямах.*

*Освітня діяльність* майбутнього вихователя передбачає уміння організовувати 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 плинних 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 сучасної 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 само­став­лення, 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 самоставлення* (позитивно емоційно забарвленого), *здатність до самоконтролю та саморегуляції поведінки й реалізації свого потенціалу* (особистісного і професійного). Вони виступють 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***

|  |  |
| --- | --- |
| **Критерії** | **Показники** |
| **Я-концепція** | 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. |
| **Ціннісне самоставлення** | 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. |
| **Саморегуляція** | Здатність за власною ініціативою вносити корективи у свою поведінку, вчинки, результати діяльності; уміння відмовитися від непродуктивних дій, визнати та виправити помилки; спро­мож­ність утриматися від негативиих емоційних, вербальних та дієвих проявів. |
| **Самореалізація** | 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 особистісно 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 поводяться 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 недоброзичливо; 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 покорою, 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 самоставлення, 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 порфоліо – хороша мотиваційна основа діяль­ності студента та розвитку його майбутньої професійної компе­тентності.

Формування професійної компетентості 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;
* вправляння 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 проектів з проблем формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вихова­телів дошкільних закладів.

Проте жодний з перерахованих способів не виявиться ефективним, якщо сьогоднішній 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.

**7.3. Наукове дослідження з проблем раннього дитинства як показник компетентності випускника**

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 уможливлює 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 формувального експерименту, оцінка ефективності системи формувальних 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 диплом­ної та магістерської робіт викладено у методичних рекомендаціях, розроблених викладачами профільної кафедри на допомогу студентові. |  |
|  | | |

***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 кожну.
  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 комптентності майбутнього вихователя.
  11. Назвіть ефективні шляхи формування педагогічної компетент­но­сті студента, схарактеризуйте їх.
  12. Які види науково-дослідної діяльності виконують студенти упродовж навчання в університеті педагогічного профілю? Чим вони між собою відрізняються?
  13. На що спрямовані теоретичні та емпіричні завдання наукового дослідження?
  14. Які основні методи дослідження використовуються у дослі­дженні, спрямованому на вивчення особливостей розвитку особистості в ранньому дитинстві?
  15. Схарактеризуйте послідовність виконання студентом науково-дослідної роботи.
  16. Як співвідносяться між собою критерії, показники та компо­ненти явища (процесу), що досліджується.
  17. Як може допомогти студент колективу базового дошкільного закладу?

ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ САМООСВІТИ

Абраменкова В. В. Социальная психология детства: ребенок среди взрослых и сверстников в онто- и социогенезе. *Мир психологии*. 1996. № 3. С. 129–156.

Аванесова В. Н. Обучение самых маленьких в детском саду. Москва: Просвещение, 2005. 176 с.

Авдеева Н. Н. Становление образа себя у детей первых 3 лет жизни. *Вопросы психологии*. 1996. № 4. С. 3–5.

Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста. Москва: Просвещение, 1981. 224 с.

Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста. Москва: Медицина, 2007. 304 с.

Алямовская В. Г. Ясли – это серьезно. Москва: ЛИНКА-ПРЕСС, 1999. 159 с.

Балл Г. А. Концепция самоактуализации личности в гуманистичес­кой психологии. Донецк: Ровесник, 1993. 46 с.

Барташнікова І. А., Барташніков А. А. Вчися граючи. Київ: Фоліо, 1999. С. 144–153.

Белановская О. В. Восприятие ребенком раннего возраста самого себя во времени. *Адукацыя i выхаванне*. 2000. № 1. С. 11–16.

Белкина Л. В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ. Воронеж: Учитель, 2006. 236 с.

Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: навч. посіб. Київ: Видавничий Дім "Слово", 2003. 344 с.

Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1978. С. 23–35.

Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 7–13.

Бондаренко Т. А. Педагогические условия формирования рефлек­сив­ной культуры у студентов: автореф. дисс. … канд. пед. наук. Магнито­горск, 1999. 23 с.

Браткова М. О психолого-педагогической помощи семьям, воспи­ты­вающим детей раннего возраста с проблемами в развитии. *Дошкольное воспитание*. 2010. № 2. С. 55–60.

Виленская Г. А., Сергиенко Г. А. Роль темперамента в развитии регуляции поведения в раннем возрасте. *Психологический журнал*. 2001. № 2–3. С. 68–72.

Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б. Воспитание сенсорной культуры ребёнка. Москва: Просвещение, 1988. С. 144.

Виленская Г. А., Сергиенко Г. А. Роль темперамента в развитии регуляции поведения в раннем возрасте. *Психологический журнал*. 2001. № 2–3. С. 68–72.

Волосова Е. Б. Развитие ребёнка раннего возраста. Москва: Линкас-Пресс, 1999. 70 с.

Воспитание детей раннего возраста / Е. О. Смирнова, Н. Н. Авдеева, Л. Н. Галигузова. Москва: Просвещение, 1996. 158 с.

Воспитание детей раннего возраста в условиях семьи и детского сада / под ред. Т. И. Оверчук. Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2003. 136 с.

Воспитание и обучение детей раннего возраста / под ред. Л. Н. Павловой. Москва: Просвещение, 1986. 176 с.

Воспитание и обучение детей раннего возраста / под ред. Г. М. Ляминой. Москва: Просвещение, 1981. 224 с.

Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до 6 лет: кн. для воспитателей дет. сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер; под ред. Л. А. Венгера. Москва: Просвещение, 1988. 144 с.

Вульфов Б. З. Рефлексия: учить, управляя. *Мир образования*. 1997. № 1. С. 63–65.

Выготский Л. С. Детская речь. Москва: Педагогика, 2006. 420 с.

Галанова Т. В. Развивающие игры с малышами до трёх лет. Ярославль: Академия развития, 1996. 240 с.

Гаспарова Е. На пороге детского сада. *Обруч*. 1995. № 5. C. 7–9.

Гаспарова Е. Ты меня понимаешь? Невербальные проявления чувств у маленьких детей. *Обруч*. 1995. № 6. C. 35–36.

Гвоздев Н. А. Вопросы изучения детской речи. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2007. 472 с.

Грехнев В. С. Культура педагогического общения. Москва: Просве­щение, 2000. 197 с.

Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2.   
С. 51–61.

Голець М. І. Етика матері і дитини: нарис з історії виховання дітей раннього віку: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2005. 159 с.

Гураш Л. Головні засади навчання раннього віку. *Дошкільне виховання*. 2004. № 11. С. 8–9.

Гураш Л. Раннє дитинство: специфіка, особливості. *Дошкільне виховання*. 2001. № 1. С. 3–5.

Гуріна З. В. Психологічні особливості становлення особистості дитини раннього віку. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія "Психологічні науки". 2014. С. 99–102.

Давиденко Л. А. Воспитание детей раннего возраста в детском саду. Алма-Ата: Мектел, 1975. 120 с.

Дидактические материалы Е. И. Тихеевой и Е. Н. Водовозовой в практике ДОУ. *Гуськова О. А.* *Управление.* 2008. № 6. С. 106.

Детский сад и семья / под ред. Марковой. Москва: Просвещение, 1981. 176 с.

Державна Національна програма "Освіта" (Україна XXI століття). Київ: Рай. 61 с.

Діагностичне обстеження дітей раннього і молодшого дошкільного віку / за ред. Н. В. Серебрякової. Санкт-Петербург: Каро, 2005.

Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / под ред. С. Л. Новоселовой. Москва: Просвещение, 1977.

Єрмаков І. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: наук.-метод. зб. Запоріжжя: Центріон, 2005. 640 с.

Екжакова Е. А. Комплексная программа развития ребенка раннего возраста "Забавушка". Санкт-Петербург: Каро, 2016. 328 с.

Екжакова Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста. Санкт-Петербург: Каро, 2016. 336 с.

Жукова Н. В. Единство антиципации и рефлексии как психологи­ческий механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении: дисс. … канд. психол. наук. Москва, 2000. 137 с.

Жукова Н. С. Отклонения в развитии детской речи. Москва: Просве­щение, 2004. 98 с.

Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формиро­вания детской личности. *Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии*. Москва: Институт практ. психологии, 1996. С. 84–86.

Запорожец А. В. Психология. Москва: Сфера, 2001. 228 с.

Захараш Т. Современное обновление содержания подготовки вос­пи­та­теля. *Дошкольное воспитание*. 2011. № 12. С. 74.

Зембеева В. А. Играем с детьми раннего возраста: практическое пособие. Москва: Директ-Медиа, 2015. 160 с.

Ибука М. После трех уже поздно / пер. с англ. 6-е изд. Москва: Альпина нон-фикшн, 2015. 224 с.

Иванцивская Н. Г. Повышение уровня педагогической рефлексии как основа непрерывной инновационной деятельности преподавателя: автореф. дисс. … канд. пед. наук. Новосибирск, 1999. 17 с.

Изард К. Эмоции человека / пер. с англ. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 440 с.

Камышанова К. И. Ребёнок от рождения до трёх лет. Ярославль: Академия развития, 2001. 140 с.

Кирпичникова Н. Развиваем сенсорику и мелкую моторику. *Дошколь­ное воспитание.* 2005. № 2. С. 76.

Князева О. Л., Стеркина Р. Б. Какой ты? Учебное наглядное посо­бие для детей младшего дошкольного возхраста. Москва: Дрофа-Дик, 1998. 24 с.

Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посіб. / наук ред. О. Л. Кононко. Київ: Ред журн. "Дошкільне виховання", 2003. 243 с.

Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та україн­ські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

Кононко О. Л.Емоції та соціальний розвиток дітей раннього віку. *Психологія*. Київ: Рад. школа, 1981. Вип. 20. С. 16–25.

Кононко Е. Л. В мире раннего детства. Київ: Рад. школа, 1985. 119 с.

Кононко О. Л. Особливості адаптації дітей раннього віку до життя дошкільної установи. *Соціальна педагогіка і адаптивність особистості*. Суми: КМІУВ, 1994. С. 7–16.

Кононко О. Л. Плекаємо в малечі почуття самовартісності: посібник до програми "Я у Світі". *Наш час*. Харків: Ранок, 2010. 207 с.

Кононко О. Л. Цінність раннього дитинства для розвитку особис­тості. *Дошкільне виховання*. 2015. № 8.

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.

Кроха: пособие по воспитанию, обучению и развитию детей до трех лет: учеб.-метод. пособие для дошк. образоват. учреждений и семейн. воспитания / Г. Г. Григорьева и др. Москва: Просвещение, 2003. 253 с.

Куделина Е. М. Ранний возраст. *Дошкольное воспитание*. 2007. № II. С. 99–102.

Куделина Е. М. Повышение профессиональной компетентности студентов колледжа через изучение спецкурса "Раннее детство". *Стра­те­гия дошкольного образования в 21 веке: проблемы и перспективы*: материалы научно-практической конференции, посвященной 80-летию со дня основания факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ (1921–2001 гг.). Москва: МПГУ, 2001. С. 370–371.

Куделина Е. М. Сущностная характеристика процесса формиро­вания профессиональной готовности педагога к взаимодействию с детьми раннего возраста. *Профессиональное воспитание: актуаль­ность, проблемы, перспективы*: материалы научно-практической кон­фе­рен­ции / под ред. Э. И. Медведь. Москва: МГПИ, 2005. С. 37–40.

Лендерс К. Виховуємо вміло: сприяємо розвитку малюків: посібник для педагога, який працює з батьками. Міжнародна асоціація "Step by step", 2005. 244 с.

Лисина М., Авдеева Н., Мещерякова С. Организация общения взрослых с детьми. *Дошкольное воспитание*. 1985. № 2. С. 12– 21.

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. Москва: Педагогика, 1986. 144 с.

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.

Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13–26.

Лямина Г. М. Воспитание детей раннего возраста. Москва: Просвещение, 1976. 239 с.

Максимова Л. А. Педагогические условия создания эмоционально развивающей среды в группах детей раннего возраста: дисс. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 162 с.

Манова-Томова В. Психологическая диагностика раннего возраста. Київ: Вища школа, 1978. 168 с.

Маханева М. Д., Рещикова С. В. Игровые занятия с детьми от 1 до 3 лет. Москва: ООО ТЦ "Сфера", 2008. 96 с.

Маценко В. Індивідуальний розвиток дитини. Київ: Главник, 2007. 128 с.

Методичні рекомендації до програми розвитку та виховання дитини раннього віку "Зернятко" / за ред. О. Л. Кононко. Київ: Кобза, 2004. 188 с.

Моляко В. А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности. Киев: Знание, 1991. 20 с.

Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психо­ло­гия: учеб. пособие. Москва: Академический Проект, 2004. 560 с.

Мухина В. С. Детская психология. Москва: Апрель Пресс, ЗАО   
"Изд-во "ЭКСМО-Пресс", 2000. 352 с.

Нечаева И. Ю. Система сенсорного развития детей. *Справочник ст. воспитателя.* 2010. № 1. С. 58.

Новоселова С. Развивающая предметная среда: метод. реком. по проектированию вариативных дизайн-проектов разви­ва­ющей предме­тной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. 2-е изд. Москва: Айресс-Пресс, 2007. 119 с.

Обухова Л. Ф. Дитяча психологія: теорії, факти, проблеми. Москва: Академія, 1995. 498 с.

Ожогова Е. Г. Синдром "психического выгорания" в работе педагога и профессиональные стратегии поведения. *Психология и школа*. 2006. № 2. С. 107–120.

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.

Орієнтири розвитку та навчання дітей раннього віку штату Вашингтон. Київ: Видавничий дім "КАЛИТА", 2006. 132 с.

Павлова Л. Д. Раннее детство: развитие речи и мышления. Москва: Просвещение, 2000. 208 с.

Павлова Л. Н. Развивающие игры-занятия с детьми от рождения до трех лет. Москва: Мозаика-Синтез, 2003. 95 с.

Павлова Л. Д. Малыш учится говорить. *Дошкольное воспитание*. 2008. № 8. С. 84–86.

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.

Пантелеева В. В. К проблеме использования рефлексивных мето­дов обучения. *RELGA*: научно-культурологический журнал широкого профиля. 2006. № 16. С. 31–40.

Печора К. Л., Пантюхина Г. В. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. Москва: Владос, 2007. 176 с.

Пилюгина Э. Г. Занятия по сенсорному воспитанию с детьми ран­него возраста: пособие для воспитателей детского сада. Москва, 1983. 335 с.

Пилюгина Э. Г. Сенсорное воспитание младенца. *Дошкольное воспитание*. 1990. № 11. 62 с.

Пилюгина Э. Г. Сенсорные способности малыша. Москва: Мозаика-Синтез, 2003. 150 с.

Пилюгина Э. Г. Игры-занятия с малышом от рождения до трёх лет. Москва: Мозаика-Синтез, 2009. 120 с.

Поддьяков Н. Н. Способы сенсорного воспитания в детском саду. Москва, 1965. 392 с.

Полозова Е. В. Развивающие тренажеры из бросового материала. Воронеж: ЧП Лакоценин С. С., 2006. 48 с.

Психическое развитие младенца / пер. с англ. А. В. Леоновой; под ред. А. В. Запорожца. Москва: Психология, 1985. 320 с.

Програма розвитку та виховання дитини раннього віку "Зернятко" / наук. кер. О. Кононко. Київ: ВКТФ "Кобза", 2004.

Програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" (нова редакція) / наук. кер. О. Кононко. Київ: ТОВ "МЦФЕР-Україна, 2014. Ч. І. Від народження до трьох років. 204 с.

Развитие и воспитание ребенка от рождения до трех лет / под ред. Н. М. Щелованова. Москва: Просвещение, 1965.

Развитие речи у детей до трёх лет / под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. Москва: Эксмо, 2005. 208 с.

Развитие личности ребенка от года до трех / сост. В. Ильина. Екатеринбург: У-Фактория, 2003. 432 с.

Разом до гармонії: розвиток дитини раннього віку: метод. посіб. / за ред. І. Звєрєвої. Київ: Кобза, 2004. 160 с.

Раннє дитинство: стан, проблеми, перспективи розвитку. Київ: Державний інститут проблем сім’ї та молоді, ЮНІСЕФ, 2003. 116 с.

Реан А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога. *Вопросы психологии*. 1990. № 2. С. 77–81.

Реан А. А. Кудашев А. Р., Баранов А. А.. Психология адаптации личности: учеб.-науч. изд. Санкт-Петербург: Медицинская пресса, 2002. 352 с.

Ребенок третьего года жизни: пособие для родителей и педагогов / под ред. С. Н. Теплюк. Москва: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2011. 256 с.

Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. Київ: ІЗМН, 1996. 236 с.

Розенгарт-Пупко Г. И. Формирование речи у детей раннего возраста. Москва: Смысл, 2003. 178 с.

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.

Сваталова Т. Инструментарий оценивания профессиональной компетентности педагогов. *Дошкольное воспитание*. 2011. № 1. С. 95.

Свирська Л., Петрова Н. Взаємодія дорослих із дітьми раннього віку. Київ: Ред заг.-пед. газ., 2004. 112 с.

Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.

Сенсорное воспитание в детском саду / под ред. Н. Н. Поддъякова и В. Н. Аванесовой. Москва: Новое время, 1981. 414 с.

Сенсорные способности малыша: игры на развитие восприятия цвета, формы и величины у детей раннего возраста: кн. для воспита­телей детского сада и родителей. Москва: АО "Учебная литература", 1996.

Слободчиков В. И. Психология человека: введение в психологию субъективности. Москва: Школа-Пресс, 1996. 384 с.

Смирнова Е. О., Рошка Г. Н. Условия становлення произвольного поведения в раннем и дошкольном детстве. Магадан, 1993. 143 с.

Смирнова Е. О., Мещерякова С. Ю., Ермолова Т. В. Игры и игрушки для детей раннего возраста: метод. пособие для воспитателей детского сада. Москва: Изд-во МГППУ, 2004. 72 с.

Смирнова Е. О., Галигузова Л. Н., Мещерякова С. Ю. Первые шаги. Москва: Мозаика-Синтез, 2007. 160 с.

Славина Д. С. Дети с аффективным поведением. Москва: Педаго­гика, 1966. 247 с.

Снайдер М., Снайдер Р. Ребенок как личность: становление культуры справедливости и воспитание совести. Москва: Смысл; Санкт-Петербург: Гармония, 1994. 237 с.

Стребелева Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. Москва: Просвещение, 2009. 84 с.

Стреблева Е. А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитыва­ющей ребенка раннего возраста. Москва: Парадигма, 2010. 72 с.

Ступени общения: от года до семи лет / под ред. Л. Н. Галигузовой, Е. О. Смирновой. Москва: Детство-пресс, 2002. 346 с.

Сыманюк Э. Э. Стратегии профессионального самосохранения лично­сти. *Мир психологии*. 2005. № 1. С. 156–162.

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.

Теплюк С. Н. Дети раннего возраста в детском саду. Москва: Мозаика-Синтез, 2007. 112 с.

Терлецька Л. Психологія дитинства. Практикум: навч. посіб. Київ: Главник, 2006. 144 с.

Усова П. П. Педагогика и психология сенсорного развития и воспитания дошкольников. *Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду*. Москва, 2005. С. 95.

Урунтаєва Г. А., Афонькіна Ю. А. Практикум з дитячої психології. Москва: Просвещение, 1995. 291 с.

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.

Хохлова О. А. Формирование профессиональной компетентности педагогов. *Справочник старшего воспитателя.* 2010. № 3. С. 4.

Шайдур І. А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу: автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ, 2003. 22 с.

Шакуров Р. Х. Самолюбие детей. Моска: Просвещение, 1969. 178 с.

Широкова Г. А. Сенсомоторное развитие детей раннего возраста. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 256 с.

Штерн В. Психология раннего детства. Санкт-Петербург: Стиль, 2005. 230 с.

Щелованов Н. М. Диагностика развития детей раннего возраста. Москва: Эксмо, 2005. С. 15–19.

Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва: Педагогика, 1978. 304 с.

Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: избран. психол. тр. / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО "МОДЕК", 1995. 314 с.

Янушко Е. А. Сенсорное развитие детей раннего возраста. Москва: Мозаика-Синтез, 2009. 72 с.

ТЕМИ НАУКОВИХ РОБІТ З ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ РАННЬОГО 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. Теми 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-смислового 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 дипломної чи 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 вправляння в адекватній самооцінці, пропонуємо попрацювати із пропонованим 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:*  ***Терплячий Терплячий Нетерплячий***  ***завжди періодично вкрай рідко***  **7 5 3 1** |

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:*  ***Хвилююся в міру, Хвилююся Бурхливо Мені байдуже***  ***контролюю досить сильно, реагую, можу***  ***свої емоції ледь стримуюся вийти з себе***  **75 3 1** |

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:*  ***Вимогу формулюю Формулювання Вимогу Невимогливий,***  ***чітко, поводжуся не завжди чіткі, формулюю умовляю, обіцяю***  ***гнучко;послідовний поведінка нечітко,часто щось купити,***  ***у своїх діях недостатньо поводжуся виконати***  ***послідовна і непослідовно забаганку***  ***гнучка й негнучко дитини***  **7 5 3 1** |

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:*  ***Придумую щось Виявляю вигадку Проявляю Творчість не нове***  ***часто, не так часто, творчість рідко, для мене:***  ***охоче, у різних переважно в тому, надаю перевагу дитина ще***  ***ситуаціях, що знаю і вмію;не виконанню мала, щоб***  ***турбуюся про завжди контролюю знайомого, займатися***  ***позитивний результат своїх перевіреного, всілякими***  ***результат творчих дій не ризикованого, вигадками; хай***  ***творчості передбачуваного радше засвоїть за результатами знайоме***  **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. Вузликова 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’ї. 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 ймовірні 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 аналізі 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 педа-гога, 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 догоду 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, погладжуванням;
* 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, прибирате 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 вихо-ватель допомагає маленькій дитині визначати межі її свободи, уточнює, нагадує, пропонує пригадати схожі ситуації, висловлює довіру, стимулює свідоме прийняття дитиною рішення. В контексті сказаного лише *третя* 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!").

1. ***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 поводиться погано, скажіть, що розумієте її почуття, але при цьому повідомте, що її поведінка неприйнятна: "Я знаю, що ти сердишся. Але іграшки залишати розкиданими не можна. Доведеться за собою прибрати. Кожний з нас прибирає за собою. Інакше буде безлад".* |

1. ***Гуманізаація 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 осна-щен­ня 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. Організовуючи 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 красного 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.

1. ***Поради на кожний день***

* Більшість освітян починає відлік хронологічного віку дитини з **нуля**. Погодьтесь: це неправомірно формалізований підхід, який прокла­дає вельми жорстку демаркаційну лінію між періодом **до** і **після** наро­дження дитини! "Обнульовування" 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 РАННЬОМУ ДИТИНСТВІ

*Навчальний посібник*

Технічний редактор – І. П. Борис

Комп’ютерна верстка – Н. О. Приходько

Літературне редагування – О. М. Лісовець

Коректура – О. М. Лісовець

Підписано до друку Формат 60х84/16 Папір офсетний

Гарнітура ComputerModern Обл.-вид. арк. 15,47 Тираж 110 пр.

Замовлення № Ум. друк. арк. 14,88

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя.

м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3-А

(04631) 7-19-72

E-mail: [vidavn\_ndu@ukr.](mailto:vidavn_ndu@ukr.)net

www.ndu.edu.ua

Свідоцтво суб’єкта видавничої справи

ДК № 2137 від 29.03.05 р.